UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra Výtvárné výchovy
Studijní obor: Učitelství pro SŠ - VV VZ
Forma studia: prezenční

Výtvarná výchova a klíčové kompetence

Vypracovala: Elis UNIQUE
Vedoucí magisterské diplomové práce: Mgr. Zuzana Fišerová

2018

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem přitom jen uvedené zdroje.

V Praze dne 13. 7. 2018 Elis Unique

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí práce Mgr. Fišerové za její podporu a cenné rady při psaní této magisterské diplomové práce. Upřímné poděkování patří rovněž participantům mého výzkumu, bez jejichž ochoty a otevřenosti by nebylo možné téma této práce zpracovat.

OBSAH

ÚVOD

1. POSTAVENÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY VE VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU A JEJÍ HISTORICKÝ KONTEXT
   - *1.1. Počátky edukace výtvarné výchovy v českých zemích*
   - *1.2. Historie didaktiky výtvarné výchovy*
   - *1.3. Proměna obsahu výtvarné výchovy*

2. SOUČASNÉ POSTAVENÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY A RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM
   - 2.1. *Pojetí výtvarné výchovy v RVP*
     - **2.1.1. Vzdělávací oblast umění a kultura**
     - **2.1.2. Cíle současného vzdělávání**
   - 2.2. *Klíčové kompetence*
     - **2.2.1. Definice pojmu "Klíčové kompetence"**
     - **2.2.2. Kategorické dělení klíčových kompetencí**
     - **2.2.3. Argumentace proti klíčovým kompetencím**
     - **2.2.4. Hodnocení klíčových kompetencí**

3. PŘÍSTUPY A PROUDY VE VÝUCE VÝTVARNÉ VÝCHOVY
   - 3.1. *Obecný obsah výtvarné výchovy a estetický prožitek z výtvarného díla*
   - 3.2. *Specifický obsah výtvarné výchovy. Vztah k umění a novým médiím.*
   - 3.3. *Vizuálně obrazné vyjádření*
   - 3.4. *Působení vizuálně obrazných prostředků se specifickými účinky*
   - 3.5. *Umělecké hodnoty, vztah k výtvarnému umění, sémantický přístup*
   - 3.6. *Programové směry výuky výtvarné výchovy*

4. REFLEKTIVNÍ VÝTVARNÁ VÝCHOVA
   - 4.1. *Vliv uměleckého díla na psychiku*
   - 4.2. *Tvarová estetika a tvarová psychologie*
   - 4.3. *Arteterapie*
     - **4.3.1. Definice arteterapie v jejím historickém vývoji**
     - **4.3.2. Základní dělení arteterapie**
     - **4.3.3. Využití výtvarných či arteterapeutických technik**
     - **4.3.4. Formy arteterapie**
   - 4.4. *Arteterapie vs. Artefiletika*
   - 4.5. *Artefiletika*
     - **4.5.1. Koncepty artefiletiky**
     - **4.5.2. Artefiletika jako psychosociální prevence**
     - **4.5.3. Předpoklady pedagoga pro vedení artefiletiky**
     - **4.5.4. Vyjadřovací prostředky artefiletiky**

4.5.5. Práce se skupinou. Sociální aspekt učení

4.6. *Práce s emocemi*

5. PRAKTICKÁ ČÁST

5.1. *Povinné vs. volitelné kurikulum*
5.2. *Projekt Barevný svět, 6. třída*
5.3. *Projekt Zvířata pod přikrývkou*
5.4. *Projekt Barvy tance*
5.5. *Projekt Zítra vyrážím do Vesmíru*
5.6. *Projekt Jarní nálady*
5.7. *Projekt Krása*
5.8. *Vyvažení znalostních obsahů s rozvojem kompetencí. Projekt "Performance art"*

6. REFLEXE USKUTEČNĚNÝCH HODIN
6.1. *ZŠ Korunovační*
6.2. *Gymnasium Omská*
6.2.1. Teoretická část výuky
6.2.2. Porovnání výuky mezi třídy
6.2.3. Moje hodnocení průběhu výuky
6.2.4. Hodnocení prací žáků

ZÁVĚR

Literatura

ÚVOD

Současné postavení výtvarné výchovu v školském systému není záviděníhodné. Bohužel ztrácí v očích rodičů a ostatních pedagogů dosavadní respekt, který se tradičně pojil na vztah s výtvarným uměním. Tato ztráta pozic v porovnaním s prakticky zaměřenými předměty, jakými jsou jazyky, matematika, informační technologie, může být zčásti vysvětlená obratem v samotném výtvarném umění, které s přechodem na abstraktní nefigurativní a vysoce intelektuální konceptuální formy přestalo být většinové společnosti srozumitelné a obsažné.

Když se rozhlédneme po dalších příkladech v evropském kontextu, zjistíme, že aktuálním trendem je transponace výtvarnévýchovy na kurzy se speciálním profesním uměleckým dovednostem, které nejsou součástí všeobecného základní vzdělání a jsou vyučovaná jako placené služby nad rámec běžného kurikula.

Abychom přinejmenším obhajili výuku výtvarné výchovy, nemluvě o rozšíření jejího vlivu, je nutné neodkladně modifikovat nabídku obsahu našeho předmětu a reflektovat trendy, k nimž v nových kontextech sociálních proměn dochází. Je třeba prozkoumat, jaké konkrétní specifické vlastnosti jsou nenahraditelné a nezastupitelné ve výchově a školním vždělávacím systému.

Ve své práci se věnují analýze klíčových kompetencí jakožto cílových kategorií Rámcového vzdělávacího programu, a poté rozebírám, jaký má výtvarná výchova potenciál k rozvoji osobnosti žáka, jeho komunikačních schopnosti a přispět k formování jeho hodnotového systému a kultivací jednání.

S radikálním nástupem nových technologií, a na ně vázaných sociálních, ekonomických, ekologických a dalších transformací schopnost jedince samostatně hledat, získávat, třídit a posuzovat informace, tj. za jeden z klíčových návyků můžeme považovat schopnost kritického myšlení, čemuž výtvarná výchova významně přispívá zejména v rámci reflektivního animo-centrického směru. Proto jsem podrobněji nahlížela na kořeny arteterapie, její druhy a metody, abych zjistila, jestli nějaké z principů můžou být aplikovaná i v rámci školní praxe.

V návaznosti na teoretické poznatky v praktické části jsem navrhla několik projektových hodin, jejichž výuku jsem v této práci reflektovala.

1 POSTAVENÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY VE VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU A JEJÍ HISTORICKÝ KONTEXT

Při hledání kořenů výtvarné výchovy ve vzdělávacím systému nemusíme bádat v historii příliš hluboko. Respektu se jí totiž dostalo teprve před dvě stě lety, a to ještě nepřímo. Z počátku bylo na tento školní předmět pohlíženo ryze prakticky a jeho symbolický, duchovní či expresivní potenciál byl zcela opomíjen. Pro zavedení výtvarné výchovy do školní výuky nebyl důvodem vztah k výtvarnému umění, ale "potřeba vyučit v rýsování „podle pravítka i volnou rukou" budoucí řemeslníky k dokonalejšímu projektování svých výrobků." Nejprve se tedy nejednalo přímo o vztah k výtvarnému umění v jeho abstraktním chápání, ale vztahovalo se spíše k historickým okolnostem, které upřednostňovaly své aktuální vyhraněné cíle a specifické vyjadřovací prostředky.

1.1 *Počátky edukace výtvarné výchovy v českých zemích*

Mezi první osvícené panovníky v českých zemích, kteří začali vnímat nezastupitelné přínosy vzdělání a jeho potenciál kultivovat také nižší a chudé vrstvy společnosti, patří průkopnice školství císařovna Marie Terezie.

V r. 1774 byl ustanoven Felgbigerův Obecný školní řád, jenž obsahoval "kreslení" kružítkem, pravítkem a podle ruky. V r. 1869 bylo kreslení jako učební předmět uzákoněno na všech školách v Rakousku-Uhersku. "Kreslení bylo zavedeno jako jeden z předmětů odpovídajících praktickým potřebám výroby, státní správy a vojenství. Soustředilo se pouze na technickou, dovednost výtvarného zobrazení převzatou zejména z renesanční tradice mimetického zobrazování. Cílem kreslení v 18. a 19. století byla především praktická výchova k řemeslu chápaná jako "návod k vyhotovení plánů a rysů, k obkreslování geometrických tvarů, listů, řezeb" apod. Úsilí učitelů i žáků bylo zaměřeno na výcvik pozorovacích schopností, paměti pro barvy a tvary, technické představivosti, manuálních a napodobivých dovedností, na rozvíjení schopnosti vyznat se v technickém výkresu (plánu) a v neposlední řadě na čistotu i pečlivost provedení."

V 19. a v prvních desetiletích 20. století se do výtvarné výchovy promítaly obrozenecké a ideové snahy. Typické jsou dekorativní vzory pro obkreslování odvozované z lidových vzorů - tzv. "národní svéráz". Toto nacionálně reprezentační ladění samozřejmě výtvarné výchově zvyšoval respekt. "Všechny tyto role výtvarného umění byly dlouho i záštitou respektu veřejnosti k výtvarné výchově. Problémy vztahu k výtvarnému umění v jeho konkrétním historickém vývoji, s menším či větším zaostáváním praxe výtvarné výchovy, se projevily vždy, když se výtvarné umění měnilo ve svém dominantním směru či stylu, např. s nástupem secese (ten se ve výtvarné výchově projevil příklonem k ornamentalismu, který byl při nástupu dalšího, konstruktivistického stylu kritizován jako kýčovitý) i posléze s jejím opouštěním ve prospěch moderniských, konstruktivistických tendencí. Teprve koncem 19. století se začaly požadavky na kultivaci i sociálně znevýhodněných vrstev vztahovat k sociálnímu umění."

1.2 *Historie didaktiky výtvarné výchovy*

Historický vývoj didaktiky VV českých zemích popisuje Slavík (1998) Začala se rozvíjet jako součást estetické výchovy byla především chápána spíše jako praktická metodika kresleni. Za první didaktický materiál pro výtvarnou edukaci můžeme považovat Komenského a některé pasáže z jeho Didaktiky.

Komenský výtvarnému projevu přisuzoval význam přirozené a užitečné hry spojené s potřebným zdokonalováním smyslů. Přínosem kreslení je "ostření zraku" a žádoucí spojení smyslového vnímání s poznáním pojmovým. (Uhl Skřivanová a kol., 2014. Šobánová, Musilová, Beková: s.58)

Osvícenství, které ve spojení s racionalismem usilovalo o poznání, ba ovládnutí přírody, považovalo kresbu za velmi účinný nástroj studia, nástroj, který značnou měrou podporuje kognitivní procesy (smyslové poznání světa Rousseau). Obdobně argumentuje i Pestalozzi (1978) kresba podporuje analytické schopnosti žáků, protože člověk, který ovládá dovednost kreslit dle přírody, poznává a reflektuje mnoho informací, které by bez této dovednosti opomenul.. Kresba tříbí pozorovací schopnosti člověka a tím i jeho schopnost bystré analýzy. Kreslení chápe tento významný švýcarský pedagog, reformátor a učenec jako "schopnost vystihnout čarami tvar, jehož obrys a obsah byl správně a jistě určen dovršenou schopností vyměřovací" (Pestalozzi in Uždil 1975: s.23) A protože je podle Pestalozzi je zdrojem veškerého poznání pozorování, také výtvarná činnost má být postavená na pozorném sledování, ba zkoumání objektu a jeho následném iluzivním studijním zobrazení. (Pestalozzi 1978 in Uhl Skřivanová a kol., 2014)

Rok 1870 je zlomový, začíná totiž vycházet první specializovaný didaktický časopis Český kreslíř. A. Studnička zde mimo jiné publikuje první pokus o plánovaný "výzkum dětských kreseb". Další průkopnické teoretické statě věnované výtvarné edukaci se objevují v časopisech Lumír (O . Hostiaský 1873) a Pedagogické rozhledy (od r. 1877).

Na sklonku 19. století dle Slavíka (1998) nápadně vzrůstá zájem o dětský výtvarný projev, což odpovídá to počátkům "psychologizujícího" kulturního trendu umělecké moderny dvacátého století, který se projevil příklonem ke spontaneita projevu, obdivem výtvarné tvorby přírodních národů, snahou být autentický jako děti. V souladu s tím přelom století probíhá ve znamení mezinárodních kreslířských kongresů, které jsou spojeny s rozsáhlými výstavami dětských výtvarných prací. Na banském kongresu byla pod názvem Federation Internationale de l'Enseignement du Dessign (FEA) založena první světová organizace sdružující příznivce výtvarné edukace, s níž aktivně spolupracovali i čeští výtvarní pedagogové. Kongresy se staly živnou půdou pro studium dětské kresby a otevřely odborné diskuse, které posléze vedly k zásadním změnám dosavadního pojetí výtvarné výuky: V českých zemích tyto tendence našly bezprostřední a účinnou odezvu, dokládá tuto skutečnost např. článek "Dětské kresby" F.Čády z r. 1902 nebo z téhož roku 1. česká výstava pro uměleckou výchovu pořádaná učitelskou jednotou Komenský v Náchodě a spojená se slavnou "Přednáškou o socializaci umění" O. Hostinského. Iniciativa českých učitelů kreslení vrcholila uspořádáním pražského mezinárodního kongresu v r. 1913."

V tomto období se ve výtvarné edukaci kříží a střídá řada často protichůdných tendencí. Na jedné straně stojí tradiční praktické pojetí ("řemeslo") postavené na soustavném cvičení technických

dovedností. Na straně druhé (pod vlivem J.Ruskina a W.Morrise) sílí filozoficko-idealistické hnutí za uměleckou výchovu, která má vytvořit protiváhu Školnímu intelektualismu a stát se prostředkem zlepšování společnosti. Pražský kongres kreslení - pouhý rok před vypuknutím 1. světové války - probíhal pod příznačným heslem idealistického proudu: "Okrášleme svět".

Slavík (1998) vidí východisko sporu ve výtvarné výchově mezi "řemeslným" nebo "poznatkovým" pojetím a pojetím "humanistickým" obsažené v samotné podstatě expresivní kultury a umění. Připomíná nám filozofický rozpor starořeckého techné (naučitelné vědění, resp. dovednost) a jeho protipólu are té ("ne-naučitelná" ctnost. Dobro). Stal se příznačným zdrojem mnohých polemik uvnitř oboru až do naší doby. Konkrétním výrazem rozporuplného hledání nových koncepcí na počátku 20. stol. byly např. pokusy zavést do školního kreslení pečlivé studium přírody podle skutečnosti, které však pod vlivem geometrické metody a secesní záliby v ornamentu vedly k mechanické stylizované kresbě, ostře kritizované zastánci přirozené spontánní dětské tvorby.

Na počátku meziválečného období v didaktice kreslení přežívaly podněty J.Ruskina, W.Morrise či Lichtwarka a jejich českých následovníků J.Patočky, O.Hostinského a dalších. Objevovaly se však i podněty nové, jež se opírali nejen o bouřlivé proměny avantgardních tendencí umělecké moderny, ale také o nové přístupy psychologické či sociální (srov. Slavík 1998). Tématem výtvarného projevu dětí se zabýval zejména F. Čáda, považoval spontánní dětskou kresbu za specifický druh řeči, zkoumal její diagnostické možnosti a formuloval zásady hodnocení dětských výtvorů a zamýšlel se i nad odborným vedením dětské výtvarné práce. Tato témata se právem usazují v didaktickém diskurzu výtvarné výchovy natrvalo (srov. Uhl Skřivanová a kol., 2014. Šobánová, Musilová, Beková: s.61).

Toto vnímání dětského výtvarného projevu platí i v současnosti, kolektiv autorek (Uhl Skřivanová a kol., 2014. Šobánová, Musilová, Beková: s.61) cituje předvědčivou definici Uždila (1974): “jako viditelné zvnějšnění psychických pochodů a neuromotorických reakcí, které mají svůj základ v dětské apercepci světa a v tom, jak indiviuum se chce “obrazivou cestou” se světem vyrovnat”. Při tom významnou roli hraje skutečnost, že výtvarný projev je provázán nejen se smyslovým vnímáním, ale i s celkem duševního prožitku.

Později si ukážeme, jak tento přístup může být uplatněn v disciplínách jako je arteterapie a artefiletika.

1.3 *Proměna obsahu výtvarné výchovy*

Výtvarné umění, o které se výtvarná výchova opírá jako o svůj základ, prošlo v posledních letech principiální proměnou. Ta se týká nikoli pouze dříve sledovaných vyjadřovacích forem (podle nichž se obvykle rozlišuje na jednotlivé směry), ale všech jeho podstatných vztahů, ať již je to vztah tvůrce k dílu, vztah umělce a publika, obsah díla. Tento postmodernistický revoluční převrat byl dovršen pluralistickou interpretační situací umění, v níž se hodnoty a význam takto vytvořených děl odvozují na zcela jiných principech než dosud, na principech otevřené komunikace.

Cílům, smyslu a obsahu současného výtvarného umění již nelze porozumět bez sémiotických principů a bez interpretačních sémantických přístupů (porovnávání a vytváření vztahů

znaků a znakových systémů). Skrze ně se výtvarné umění vyjeví jako nástroj s komplexními účinky na úrovni subjektu a jeho rozvoje i na úrovni jeho začleňování do society. Subjektu jako takovému umění zajišťuje uchopení jeho jedinečných zážitků a zkušeností jejich sepětím se znakem, jejich označením. Toto označení může být stejně individuální a jedinečné a jeho kritériem není nic jiného (jak odhalil Marcel Duchamp) než uspokojení umělce z přiléhavosti tohoto označení, které mu zajišťuje možnost tento zážitek zpětně vyvolat, znova oživit.

Silou tohoto přesvědčení umělce i jeho diváků dochází k společenskému začleňování takovéhoto označení, proces komunikace umožňuje každému subjektu získat přehled o svém postavení mezi ostatními. Na rozdíl od modernismu, v němž byla snaha identifikovat většinový názor, který byl měřítkem všech ostatních názorů (s avantgardou na opačném pólu protikladu či nesouhlasu), v pluralitě je výsledkem takovéhoto ověřování právě způsob jinakosti, který se teprve stává kvalitou, uplatnitelnou jedinečným způsobem v sociální struktuře.

2 SOUČASNÉ POSTAVENÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY A RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Aktuálně se jak na základních tak středních školách setkáváme s nedbalým přístupem k výtvarné výchově. Z výzkumného šetření kolektivu autorek (Šobáňová, Musilová, Beková) publikovaného v *Pedagogice umění a Umění pedagogiky* (Věra uhl Skřivanová a kol., 2014) vyplyvá, že ani před rodiči a pak ani před vedením školy nedokáže konkurovat předmětům, které mají pragmatičtější uplatnění. Jak se mohlo stát, že výuka předmětu, který má zásadní význam pro výchovu, ocitla na okraji zájmu?

V defenzivě je podle Jaroslava Vančáta (2014) i z pozice svého názvu, když současná škola v tlacích, kterým je dnes vystavena, rezignuje na výchovu a tím se jako její zůstatková kvalita rýsuje coby podstatnější vzdělávání. V takto vypointované oblasti pragmatického poznávání (a od něj neoddělitelné komunikace) nedokáže výtvarná výchova, ponořená ve svých dosavadních konceptech, nic podstatného nabídnout. Pokud se nesměle mluví o vizuální gramotnosti, je její mnohem širší specifičnost redukována na sociální interpretace vizuálních děl, k nimž je však považována za kompetentnější mediální výchova. V dnešní bouřlivě proměňující se době se tak ukazuje problémem nejen nějaká část, ale celková orientace výtvarné výchovy. Je proto zásadně důležité uvědomit si a znovu redefinovat její funkce, jaké by měla mít ve vzdělávání a výchově (srov. Jaroslav Vančát, *Kde hledat budoucnost výtvarné výchovy?*)

Při hodnocení dosavadního stavu výtvarné výchovy PhDr. Vančát konstatuje, že "..práce, která byla dosud v našem oboru vykonána, udržela sice do této doby výtvarnou výchovu při životě především jako součást výchovy (a méně již jako součást vzdělání), že však její vliv a význam postupně klesá. Dosavadní respekt, který získávala ze své vazby na výtvarné umění, se umenšuje také s tím, jak výtvarné umění přestalo mít výhradní roli v tvorbě a šíření inovativních vizuálních znaků, když tuto roli přebírají ve stále širší míře právě vizuální média." Aktuálním trendem v

některých evropských zemích (např. v UK) je, že výtvarná výchova za těchto změněných podmínek přestává být ve svém dosavadním obsahu a ve svých dosavadních vazbách považována za nezbytný předmět všeobecného vzdělání.Transponuje se jednak na kurzy výuky speciálním profesním uměleckým dovednostem, což již není považováno za obecně vzdělávací požadavek a je tedy zajišťováno mimo základní vzdělání jako specializované placené služby. Zbytek výtvarné výchovy splývá s kurzy manuální zručnosti, v nichž výtvarná díla hrají nanejvýš roli následovatelných vzorů. Také u nás se stále častěji můžeme setkávat s tím, že rodičovská veřejnost akcentuje na úkor výtvarné výchovy oblast výuky jazyků či informatiky.

Podle Jaroslava Vančata (*Koncepce výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu ve vztahu k možnostem jejího rozvoje, 2004)* nové prostředky v oblasti informačních technologií mají za následek vznik tzv. „společnosti vědění“, která dokáže zajistit jejím členům větší svobodu osobní volby v oblasti životních názorů, postojů i hodnot, větší prosperitu v oblasti životních podmínek, výživy a zdraví. Na druhou stranu “*promeškání příležitosti k jejímu budování vyvolává ekonomickou i politickou závislost na societách, které společnost vědění vytvořily, vede k vědomostní degeneraci takto opozdilé společnosti do existence „na okraji“ se sociálními i ekonomickými deficity jejích členů*.”

Zaujal mne názor Stanislava Štecha (2004), jenž o učivu mluví jako o sociální konstrukci. Podle jeho názoru o poznatcích, dovednostech, postojích a hodnotách, které se ve škole předávají, rozhodují konkrétní lidé, a právě z tohoto faktu vyplývá, že spolu s učivem žáci od svých učitelů přebírají do jisté míry i mocenské a symbolické vztahy mezi skupinami reprezentujícími různé obory vědění i různé zájmy sociální a politické. Nejedná se o přímý přenos, kódovaný, kultura totiž je podle tohoto autoravlastně systém kódů. Podle něj “*výběr konkrétních poznatků a dovedností, jejich organizace a strukturace, důrazy, které jsou na ně kladeny a koneckonců i způsoby hodnocení – to vše je výsledkem v dějinách opakované sociální konstrukce. Vzdělávat se pak znamená především zvládat „logické struktury kultury“ pomocí rozvoje pojmového myšlení, estetických činností a hodnotových postojů. Toho lze dosáhnout v podstatě v omezeném počtu typů kognitivních činností. Samotných podob poznatků a artefaktů kultury je ovšem mnohem více”*.

Tak s radikálním nástupem nových technologií, a na ně vázaných sociálních, ekonomických, ekologických a dalších transformací pochopitelně bylo nutné z hlediska našeho předmětu analyzovat především potřeby žáka v dnešní a nastupující společnosti, pro níž je zřetelná proměna paradigmatu ve vztahu k novým informačním a komunikačním prostředkům a jim odpovídajícím informačním obsahům. Je třeba si uvědomit, že s tímto tempem nárustu informaci a technologického pokroku nedokážeme odhadnout, do jaké konkrétní situace budou nastupovat následující generace, a je proto nezbytné nastolit rámec jejich vzdělání, životní a profesní přípravy univerzálně a velmi flexibilně.

Podle mého názoru proto v podmínkách současného přebytku informací a v souvislosti s rostoucím nátlakem ze stran médií zásadní roli hraje schopnost jedince samostatně hledat, získávat, třídit a posuzovat informace, tj. za jeden z klíčových návyků můžeme považovat schopnost kritického myšlení.

Když se ovšem vratíme k problematice výtvarného oboru, současný stav lze v těchto souvislostech popsat jako nebývalý rozvoj užití vizuálně obrazných prostředků, vzniku a šíření jejich nových obsahů. Vizuální informace jsou stále komplikovanější, komplexnější a přesnější a podílejí se stále intenzivněji a nezbytně na sociální komunikaci v prakticky ve všech odvětvích lidské činnosti. Při prezentaci děl vizuální kultury jsou významy těchto děl mnohovrstevnaté a

velice obtížně lze určit objektivně, když nejsou známé původní významy, které přisuzují dílům jejich tvůrci, tudíž méně kompetentní a vzděláni diváci mají tendenci přejímat obsahy, které jsou jim sdělovaná, učitely, pedagogy a osoby uznavanými jako autority, a v tomto komunikačním procesu se stávají potenciálně manipulovatelnými. V otevřených společenských formacích je však tato nerovnoprávnost reflektována a stále častěji jsou proto kladeny požadavky na „vizuální gramotnost“ každého z jejich členů. Proto výchovně vzdělávací proces směřuje k emancipaci v jejich užití, ať už schopností nezávislé interpretace, tak i zvýšenou schopností jejich výběru podle vlastních potřeb i k schopnostem jejich tvorby přinejmenším pro vlastní komunikační účely. (Jaroslav Vančát, *Koncepce výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu ve vztahu k možnostem jejího rozvoje*,2004)

2.1 *Pojetí výtvarné výchovy v RVP*

Mne nejvíc imponuje pojetí VV pedagogického týmu *Tomáš Komrska, Markéta Pastorová, Pavel Šamšula (2001): “výtvarná výchova rozvíjí specifické složky osobnosti orientované na vizuální vnímání, obraznost, vyjadřování a komunikaci. Univerzálnost "řeči obrazů" je spojena s rozvojem obecné i specifické - výtvarně estetické - smyslové i citové senzibility, výtvarného myšlení a osobitého vyjadřování.*”

Podle těchto autorů, plněním specifických cílů přispívá výtvarná výchova k rozvoji a formování citlivé, celistvé, otevřené lidské bytosti, schopné uvědomovat si sebe sama ve světě, v jeho kosmologickém i antropologickém rozměru. Zároveň napomáhá k autentickému formulování a obhajování vlastních názorů a citlivému vnímání názorů druhých. Tím přispívá k výchově sebevědomé i sebekritické osobnosti, k výchově tolerance, sounáležitosti, k přijímání i rozvíjení lidské duchovní kultury. Odkrýváním skrytých podob skutečnosti a jejich výtvarně tvořivým vyjadřováním rozvíjí výtvarná výchova specifickou i obecnou představivost, fantazii a kreativitu (srov. Komrska, Pastorová, Šamšula, 2001).

Z celkové pozice společenského uplatnění výtvarné výchovy jako oboru základního a všeobecného vzdělávání a její role ve výchově jako takové můžeme pak chápat jako prověřování její konkurenceschopnosti vůči ostatním oborům vzdělání.

2.1.1 *Vzdělávací oblast umění a kultura*

Jestliže má vzdělání za cíl utvářet myšlení, cítění a postoje dětí tak, aby se dobře asimilovaly do kultury svého společenství, pak je evidentní, že ve škole může tento formativní proces probíhat zpřístupněním velkých intelektuálních disciplín, resp. oborů lidské kultury.

Markéta Pastorová (2004) uvádí, že oblast Umění a kultura byla v systému základního vzdělávání uznána jako oblast, která umožňuje jiné, než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu. Umožňuje socializaci jedince a komunikaci prostřednictvím jazyka jednotlivých uměleckých oborů, přistupuje ke každému žákovi jako k individualitě a umožňuje mu zaujímat osobní účast v procesu tvorby, rozvíjet svoji kreativitu

a uplatnit získané poznatky i v běžném osobním a profesním životě. (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a změny, které přináší do vzdělávání výtvarné výchovy*)

Nicméně z hlediska cílového zaměření Rámcového vzdělávacího programu je třídění vzdělávacího obsahu na obory vlastně jen východiskem k otázkám, které z požadovaných vlastností takto dynamicky strukturálně pojatého vzdělání byly, jsou a v budoucnosti mohou být obsahy té které oblasti naplněny. Znamená to také, že dřívější zařazení VV do výuky není již zajištěno automaticky samo sebou, jako tomu bylo dosud, ale je a bude kontinuálně diskutováno a váha výtvarné výchovy, stejně jako i předmětů ostatních, bude určována podle jejích schopností specificky, nezaměnitelně přispět k naplnění požadavků vytváření komplexity žákových klíčových kompetencí. (Markéta Pastorová 2004)

2.1.2 *Cíle současného vzdělávání*

V posledních desetiletích je v pedagogické komunitě opakovaně diskutována potřeba modifikovat výukové cíle. Tradiční výukové cíle, které spočívají zejména v předávání akumulovaného vědění a kultury, jsou dle mínění mnohých odborníků samy o sobě nedostatečné ve vztahu k přípravě mladých lidí na život v současné společnosti i pro uplatnění na moderním trhu práce. Vzhledem k tomu, že svět prodělává rychlé a stále se zrychlující proměny akcelerované rozmachem informačních technologií a požadavky budoucnosti jsou obtížně předvídatelné, jeví se nezbytné tradiční vzdělávací cíle doplnit o takové, které zohledňují nutnost naučit se vyrovnávat se s těmito změnami. (srov. Chvál, M., Straková, J. 2014)

Cíle vzdělávání proto nelze formulovat jen v tak obecných termínech jako „rozvoj osobnosti dítěte“, „uspokojení jeho potřeb a zájmů“ nebo v podobě typologií (meta) kognitivních dovedností (kompetence analyzovat, řešit problémy či učit se). Tyto kompetence představují ve skutečnosti velmi rozmanité činnosti v závislosti na oboru poznání. Je tedy stejně důležité nejen obecně a formálně vymezit schopnosti, které chceme u dítěte rozvíjet, ale vědět jakým typům (formám) poznatků musíme vyučovat, aby děti pochopily to podstatné. Musíme provést výběr poznatků a dovedností, které mají hodnotu vzorového příkladu, tj. hodnotu paradigmatickou. Vždyť cílem je učinit žáka způsobilým identifikovat základní koncepty a procedury typické pro jednotlivé formy poznání a také specifická kritéria, podle kterých lze ověřovat validitu tvrzení v každé z těchto forem. Je pravda, že objem informací exponenciálně roste a proto, jak se někdy tvrdí, nelze pokračovat extenzivním rozvojem učiva. Není ale pravda, že by exponenciálně narůstaly poznatky paradigmatické. (Stanislav Štech, *Reforma kurikula, jako kulturní změna, 2004*)

Od základní školy se očekává, že poskytne solidní všeobecné vzdělávání, orientované na situace blízké běžnému životu, naučí žáky praktickému jednání a řešení konkrétních úkolů. Proto Horst Belz, Marco Seigrist uvádějí následující úkoly školy: (Horst Belz, Marco Seigrist *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení,* 2015, s. 19-20)

- podpora osobního rozvoje
- posilování uceleného vzdělání a výchovy

- zajištění základních školních výkonů, hodnocení a chování
- podpora sociálního učení
- profilování do oblasti učení zaměřených na povolání
- utváření charakteru času stráveného ve škole, klimatu školy, školního života, a tím školní kultury. (pozn. AMSTBLATT DER MINISTERIUMS FÜR KULTUS UND SPORT BADEN-WURTTEMBERG, Kultus und Uttericht für die Hauptschule, Lehrplanheft 2 1994, str. 9 in H.Belz, M.Seigrist, 2015)

V takovémto dynamickém pojetí výuky, spjatém s tvořivým rozvojem žákovy osobnosti a strukturní provázaností poznatků již nestačí pouze dosavadní rozdělení vzdělávacího obsahu na izolované obory - předměty jako soubory neměnně a pevně utříděných znalostí.

2.2 *Klíčové kompetence*

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání stojí mimo jiné na myšlence, že je nutné v průběhu vzdělávání vybavit žáky vedle předmětových vědomostí a dovedností také znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami, které budou moci využít nejen ve škole, ale především v běžném osobním životě, při studiu a později i ve své profesní kariéře. Právě tyto znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty se v RVP ZV označují souhrnně jako klíčové kompetence a každý žák je může ve svém životě zužitkovat a uplatnit bez ohledu na to, co mu ve škole jde, o co se zajímá a co chce v budoucnu dělat. (srov. Hučínová) Tyto kompetence na sebe promyšleně navazují a jejich úroveň, která je popsána v každém z Rámcových vzdělávacích programů, postupně graduje s tím, jak vyspělí jsou žáci na jednotlivých stupních vzdělávání.

Předpokládá se, že úrovně klíčových kompetencí, kterou popisuje RVP ZV, dosáhnou žáci na konci povinné školní docházky a že škola žákům pomůže tyto kompetence postupně vytvářet. Klíčové kompetence ale samozřejmě představují ideální stav, o který budou učitelé u žáků usilovat, ale vzhledem k tomu, že schopnosti žáků a jejich osobní dispozice jsou velmi různé, měli by mít zároveň na paměti, že ne všichni žáci jich mohou dosáhnout v plné míře. Míru osvojení klíčových kompetencí ovlivňuje tedy například typ osobnosti žáka, zda je žák spíše introvert, nebo extrovert, zda je tzv. intuitivní typ osobnosti, nebo smyslový apod.

Autorka příspěvku na medodickém portálu RVP, Lucie Hučínová, zdůrazňuje, že když budou učitelé posuzovat, jaké kompetence si žák osvojil, měli by vzít v úvahu některé psychologické vlivy a myslet na to, že je důležité poměřovat dosaženou úroveň kompetencí osobním pokrokem žáka a jeho možnostmi.

2.2.1 **Definice pojmu “Klíčové kompetence”**

Klíčové kompetence byly poprvé popsané Mertensem v roce 1974 v souvislosti s vzděláváním a rozvojem zaměstnanců. Mertens se hlásí ke kognitivně-teoretickému přistupu orientovanému na jednání a jeho definice tento pojem vymezuje jako soubor znalosti, schopnosti a dovednosti, které nejsou vázány na konkrétní obsah, ale jež lze aplikovat na jakoukoli činnost a

představují trvalou hodnotu v procesu změn, podporují tak celoživotní učení, adaptaci na proces stálých změn a další rozvoj osob i celé společnosti. Klíčovými jsou dle jeho názoru proto, že pomáhají vyrovnávat se se skutečností a tudíž také zvládat nároky flexibilního světa práce (MERTENS, D., Schlusselqualifikationen, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforshung, 7, str. 36-43). Myšlenka klíčových kompetencí je učebním krokem v rozvíjení osobnosti v rámci výchovy a dalšího vzdělávání, tedy konceptem kompetence, nikoli konceptem vzdělávání (Horst Belz, Marco Seigrist 2015, s. 27, 33).

Pojem klíčové kompetence se stál ústředním pro školní vzdělávání, protože *škola má podporovat motivaci a výkonnost žáků, má je vést k zaručeným výsledkům učení a vychovavat je ke vzájemné ohleduplnosti a toleranci.* (Horst Belz, Marco Seigrist *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, 2015, s. 19)

Lucie Hučínová konstatuje, že klíčové kompetence se vyskytují v mnoha vzdělávacích programech v celé Evropě, není to tedy "vynález" českého školství. Pokud bychom jednotlivé zahraniční vzdělávací programy procházeli, zjistili bychom, že se sice různí názvy klíčových kompetencí nebo že některé vzdělávací systémy považují vzhledem ke svým tradicím za klíčové jiné znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, než je tomu v našem prostředí, ale že podstata toho, co se pod klíčovými kompetencemi skrývá, je v zásadě shodná.

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Důležitým aspektem kompetence je aplikace toho, co víme a umíme udělat, na specifický úkol nebo problém běžného života. Za klíčové jsou považovány ty dovednosti, kompetence či gramotnosti, které jsou nezbytně potřebné k tomu, abychom si v průběhu celého života udrželi zaměstnání a abychom se byli schopni plnohodnotně zapojovat do aktivit každodenního osobního a společenského života.(srov. Martin Chvál, Jana Straková,)

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

Již některé naše starší vzdělávací programy sice s termínem kompetence pracovaly, ale školy tato skutečnost k ničemu nezavazovala, neboť kompetence nebyly na rozdíl od učiva chápány jako cíl vzdělávání. Naproti tomu RVP kladou důraz mimo jiné na dovednostní složku učení, a proto uvádějí klíčové kompetence jako jeden z výsledků vzdělávání a zavazují učitele, aby se ve výuce zamýšleli nad tím, jak by bylo možné tyto kompetence u žáků systematicky budovat a rozvíjet.

Klíčové kompetence se vyskytují v mnoha vzdělávacích programech v celé Evropě, není to tedy "vynález" českého školství. Pokud bychom jednotlivé zahraniční vzdělávací programy procházeli, zjistili bychom, že se sice různí názvy klíčových kompetencí nebo že některé vzdělávací systémy považují vzhledem ke svým tradicím za klíčové jiné znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, než je tomu v našem prostředí, ale že podstata toho, co se pod klíčovými kompetencemi skrývá, je v zásadě shodná. (srov. Hučínová)

2.2.2 **Kategorické dělení klíčových kompetencí**

V Rámcovém vzdělávacím programu jsou klíčové kompetence definovány samostatně jako šest nových kategorií, na něž se má výuka zaměřit. (Hansen Čechová 2009). Přičemž ve vzdělávacím obsahu RVPZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání VÚP Praha 2007):

Kompetence učení

Kompetence k učení nabývá na významu díky nezbytnosti stále pracovat s velkým množstvím nových informací a nepřetržitě se adaptovat na změny na pracovišti i v osobním životě.

V nejnovější přehledové studii analyzovala Stringerová (2014) stávající modely kompetence k učení a dospěla k následující definici, která sumarizuje dosavadní přemýšlení v této oblasti: Kompetence k učení (learning to learn) je výkonný proces řízení učení představující schopnost hluboce se zabývat učením, který kontinuálně zvyšuje dovednost ovládat styly, čas a místo vlastního učení. Tento proces se vyvíjí v rozvíjející se celoživotní dráhu s konečným cílem porozumět skutečnosti. Stringerová (2014) zdůrazňuje, že kompetence k učení je spíše metodou než výsledkem a dále uvádí, že z definice vyplývají následující teoretické důsledky:

1. Kompetence k učení je metakompetencí, při které jedinec koordinuje rozmanité dovednosti a kompetence s cílem dosáhnout kvalitnějšího učení. Kompetence k učení posiluje jedince v jeho schopnosti přizpůsobit se prostředí.
2. Kompetence k učení je nezbytná pro nalezení smyslu, zacílení a významu vlastní existence prostřednictvím reflexe, autonomie a proaktivity. Je základem pro rozvoj harmonické osobnosti.
3. Důraz na prostředí je důležitý, neboť učení ovlivňuje osobní a společenský vývoj.
4. Hodnocení kompetence k učení umožňuje zjišťovat, jak jedinci využívají učební schopnosti v nových a rozmanitých učebních situacích. Informační technologie poskytuje pro toto hodnocení výborné příležitosti.

Na konci základního vzdělávání žák:

A) vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení.
B) vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě.
C) operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy.

D) samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti.
E) poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.

Kompetence komunikativní

Na konci základního vzdělávání žák:

A) formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.
B) naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje.
C) rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění.
D) využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.
E) využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání žák:

A) vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností.
B) vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému.
C) samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy.
D) ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů.
E) kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.

Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání žák:

A) účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce.
B) podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá.
C) přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.
D) vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

Kompetence občanské

Na konci základního vzdělávání žák:

A) respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí.
B) chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu.
C) rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka.
D) respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit.
E) chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti.

Kompetence pracovní

Kompetence pracovní se objevuje pouze v základním vzdělávání a předpokládá mimo jiné rozvoj pracovních návyků a manuální zručnosti, které budou žáci běžně potřebovat v dalším životě. Tato kompetence je do základního vzdělávání zařazena také proto, že značná část žáků odchází po skončení povinné školní docházky na střední odborné školy a odborná učiliště. Pracovní kompetence je tak dobrou průpravou pro tzv. odborné kompetence, které se objevují ve všech rámcových vzdělávacích programech pro odborné školy.

Na konci základního vzdělávání žák:

A) používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky.
B) přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot.
C) využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření.
D) orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení

2.2.3 **Argumentace proti klíčovým kompetencím**

Ve všech vzdělávacích systémech významná část pedagogické komunity rozporuje potřebu věnovat pozornost klíčovým kompetencím s argumentem, že je zdůvodňována pouze přípravou pro trh práce a ekonomickou prosperitou a založena na zaměstnavatelských a ekonomických zájmech. Ve vzdělání je však nutno zachovat tradiční důrazy a funkce spočívající v kultivaci osobnosti a kulturním přenosu, kterým odpovídají tradiční vzdělávací cíle a obsahy. (Martin Chvál, Jana Straková 2014)

Odpůrci zavádění klíčových kompetencí do výuky argumentují také tím, že tento koncept je příliš vágní a pro učitele obtížně uchopitelný. Z toho důvodu se snaží jejich protagonisté klíčové kompetence nejen řádně a srozumitelně definovat, ale také vyvinout nástroje k jejich hodnocení. Cílem této snahy je demonstrovat na velmi konkrétních úkolech, v čem klíčové kompetence spočívají a jak mohou být rozvíjeny, a na žákovských výkonech při plnění těchto úkolů ilustrovat, jak vypadá osvojení těchto kompetencí. Dalším důvodem snah o vyvinutí nástrojů k hodnocení klíčových kompetencí je potřeba dodat jim patřičnou vážnost. Je známo, že cíle, které jsou hodnoceny, jsou považovány za důležité a ve výuce je jim věnována větší pozornost než cílům, které z rozmanitých důvodů hodnoceny nejsou (např. Loony, 2011 in Martin Chvál, Jana Straková 2014).

Učitelé se v souvislosti s klíčovými kompetencemi někdy mylně domnívají, že jim nové vzdělávací programy ukládají, aby se škola soustředila pouze na vytváření a rozvoj klíčových kompetencí a rezignovala na solidní vědomosti, které se žáci učí v jednotlivých vyučovacích předmětech. Byla by ale chyba myslet si, že nejlepší cesta, jak u žáků vytvářet a rozvíjet klíčové kompetence, je "učit" tyto kompetence izolovaně, nebo pro ně dokonce vytvářet samostatné vyučovací předměty. Každá klíčová kompetence se u žáků vytváří postupně, a to tak, že se dílčí vědomosti a dovednosti žáků získané při různých příležitostech propojují a "nabalují" na sebe. Pokud chce učitel žáky naučit například efektivně komunikovat nebo řešit problémy, nemůže to dělat bez toho, aniž by žáci měli konkrétní vědomosti. Mají-li žáci kupříkladu umět řešit problémy, je nutné u nich tuto dovednost trénovat postupně na konkrétních příkladech, při řešení konkrétních

situací a problémů, při výuce konkrétních předmětů apod. V tomto duchu jsou ostatně v RVP ZV u jednotlivých vzdělávacích oborů formulovány také očekávané výstupy, které mají činnostní pojetí, jež jasně naznačuje, že by učitelé měli ve výuce propojovat část znalostní, dovednostní i postojovou a neomezovat se jen na pouhé předávání vědomostí.

Je zřejmé, že činnostní a dovednostní přístup ke vzdělávání, který podporuje rozvoj klíčových kompetencí, je pro učitele časově dosti náročný. Orientaci vzdělávání na klíčové kompetence se podřídilo i pojetí vzdělávacího obsahu v RVP ZV, kde není učivo povinné, ale pouze doporučené. Pro školu to znamená větší prostor pro uplatnění vhodných metod a forem výuky
a možnost přizpůsobit si vzdělávací obsah podle svých potřeb a podle potřeb žáků.

Je také důležité upozornit na to, že ačkoli je v RVP ZV stanoveno šest samostatných klíčových kompetencí, neznamená to, že by se měla u žáků vytvářet a rozvíjet každá zvlášť. Jednotlivé znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které klíčové kompetence obsahují, jsou od sebe pouze pracovně odděleny, aby je bylo možné pojmenovat, aby byly pro učitele přehledné a aby s nimi mohli snadno pracovat. Ve skutečnosti je ovšem zřejmé, že učitel při konkrétních činnostech ve výuce rozvíjí u žáků více složek kompetencí najednou, protože to odpovídá přirozenému a spontánnímu učení žáků.

2.2.4 **Hodnocení klíčových kompetencí**

Hodnocení klíčových kompetencí je však daleko citlivější oblast, než hodnocení znalostí. Zatímco ke kvantifikaci konkrétních znalostí lze použít hodnotící stupnicí a přepočítat míru úspěšností v procentech, k vyhodnocení schopnosti komunikovat či řešit problémy, učit se a dalších, je třeba vzít v úvahu celou řadu aspektů. Musíme brát v potaz, že komunikační strategie žáka v jedné třídě může být úspěšnější, než v druhé v závislosti na kontextu a prostředí. Navíc do osobnostních charakteristik dítěte zasahují rodinné poměry, školní a mimoškolní vztahy, obtíže spojené s dospíváním apod. Úkolem učitele je též tvorba vhodného prostředí pro učení žáků (Hansen Čechová 2009).

Hansen Čechová zdůrazňuje, že hodnocení má vést k rozvoji, tj. že hodnocení klíčových kompetencí může přispět k jejich rozvíjení, k nasměrování úsilí do určité oblasti a pochopení něčeho nového, proto je sebehodnocení žáků hlavním východiskem pro hodnocení osvojení si klíčových kompetencí žáky.

Podle této autorky sebehodnocení je dovednost, která je spojená s rozvojem sebevědomí a sebepojetím osobnostI, a uvádí následující důvody k tomu, aby učitel její rozvoj vnímal jako klíč ke zvládnutí klíčových kompetencí žáky:

1. Činíme žáka spoluzodpovědným za jeho vlastní rozvoj.
2. Dovednost sebehodnocení vede k rozvoji osobnosti.
3. Sebehodnocení nepoškozuje sebehodnocení žáků, nezraňuje je.
4. Sebehodnocení má individuální platnost, díky němuž může probíhat hodnocení všech žáků ve třídě.
5. Žáci mohou dovednost sebehodnocení využívat i v mimoškolním životě.

3 PŘÍSTUPY A PROUDY VE VÝUCE VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Pro určení výstupů, které může poskytnout výtvarná výchova k získání klíčových kompetencí, bylo třeba prozkoumat především cílové kategorie všeobecného vždělávání tak, jak se objevují v kurikulárním dokumentu a poté zjišťovat jaké dosavadní i nastupující obsahy předmětu naplnění těchto cílů mohou přispět a jaké vzdělávací strategie či přístupy k výuce VV je vhodné aplikovat.

V této kapitole jsem brála zřetel i na vnitřní oborovou orientaci: vztah k výtvarnému umění, k vizuální kultuře, ke specifickým oborovým výchovným a vzdělávacím strategiím. Věnovala jsem pozornost podíl tohoto oboru na estetickém přístupu ke skutečnosti, na tvorbě a uchovávání hodnot, formování postojů a prostoru pro jejich vyjadření a využítí specifických prostředků pro komunikaci, dorozumívání se a prohloubení vztahů ve třídě.

Přestože je v českém prostředí arteterapie vnímána především jako druh praxe v psychoterapii a není možná její běžná aplikace v rámci školského vzdělávacího systému, tak v momentě když si připomeneme že samotný původní koncepce klíčových kompetencí vznikla v prostředí dalšího vzdělávání a osobnostního rozvoje zaměstnanců.

Proto považuji za užitečné prozkoumat detailněji principy animocentrického proudu ve výuce výtvarné výchovy a metody arteterapeutické praxe, která je zaměřená na osobnostní rozvoj, sebepoznání, posílení skupinového učení a komunikačních dovedností,

3.1 *Obecný obsah výtvarné výchovy a estetický prožitek z výtvarného díla*

Podle Vančáta (2004) osobní tvořivost není již jako dříve omezována pouze na specifické obory činnosti, jako bylo např. umění, (a na s nimi spojené vybrané jedince, kteří k tomu mají „talent“, zatímco ostatní se učili „úctě“ k umění) jejímž obecně uznávaným zdrojem je jedinečné, nezastupitelné postavení každého z nás jak v čase (v historii), tak v prostoru, jímž jsme přirozeně vybaveni coby vstupním faktorem svého osobitého vztahu ke světu a můžeme jej uplatnit v jakémkoli oboru lidské činnosti (o tvořivosti se dnes hovoří i v takových dříve striktních oblastech jako jsou filosofie, věda, matematika či programování).

Budeme-li se pokoušet definovat jinou, stejně zásadní složku vzdělání, která by však byla specifickým rysem výtvarné výchovy, je to schopnost zacházení se znaky, se znakovými systémy (Vančát 2004).

Tato složka je založena na revolučních zjištěních v společenských vědách a disciplinách, např. filozofii, antropologii, lingvistice, sémantice, v nichž se znaky a znakové systémy vyjevují jako základní nástroj lidského poznání, myšlení a komunikace. Pokud tedy budeme ke skutečnosti přistupovat jako ke systému znaků, odhalíme, že právě znaky a znakové systémy vytvářejí naši schopnost diferenciace naší interakce s realitou, a tak vytvářejí i našemu vědomí a naší praxi uchopitelný tvar a nahlížitelnou povahu toho, co považujeme za realitu samu (srov. Vančát 2004).

Způsob interpretace znaku a znakových provázaností ve znakových systémech rozhoduje, zdali a jakým způsobem jsme schopni do této oblasti zaměřit svoje vědomí a z toho vyvozené jednání. Z tohoto pohlédu proces porovnání a zařazení k ostatním již uchopeným jevům je jakýmsi způsobem autentizace vlastní existenci.

V této souvislosti PhDr. Vančát (2004) zdůrazňuje potřebu porozumění podmínkám, za nichž znaky vznikají i procesům, v nichž se tvoří. Stejně důležité je pochopit, za jakých podmínek získávají osobní i společenskou účinnost. Toto studium zrodu primární tvorby znaků a znakových systémů a hledání a ověřování jejich významu v interpretaci sdílí samozřejmě výtvarná výchova s ostatními předměty, založenými na vztahu k umění, tedy s hudební výchovou, dramatickou výchovou a s těmi částmi předmětů literatura a jazyk, které se také vztahují k uměleckému procesu.

Společná specifičnost „uměleckých“ předmětů - oborů spočívá v tom, že jsou schopny žákovi představit procesy, v nichž znaky teprve získávají svoji účinnost, ukázat mu, jak se vážou k jeho jedinečným zážitkům a osobnímu cítění, jak je zapojují do sociálně sdílené zkušenosti, jak jsou ovšem schopny jeho zážitky a pocity také ovládat a jaké z toho vyplývá nebezpečí manipulace. Sémantický přístup k tvorbě a interpretaci znaků a znakových systémů na základě analýzy uměleckého procesu dokáže žáka naučit, jak se nebát získat ke svým zážitkům a zkušenostem i individuální znaky, které je co nejvýstižněji vyjadřují. Učí ho také, jak toto své jedinečné označení nabízet a prosazovat v komunikaci, jak být otevřený, nepředpojatý i ke znakovým vyjádřením, která do procesu komunikace zavádějí ostatní. Takto nabyté kompetence i získané výstupy, v nichž žák pozná znakové systémy nikoli pouze ve směru jejich působení od society k subjektu, ale v níž získá metody a nástroje, jak do tohoto procesu sémantizace zapojit emancipovaně svoje osobnostní potence a předpoklady, jsou kompetencemi a výstupy v demokratické době obecně nezbytnými, avšak nedosažitelnými jinak než skrze náš obor výtvarné výchovy a jemu příbuzné „umělecké“ předměty.

V této souvislosti mluví Vančát (2004) o estetickým prožitku jako o samozřejmým průvodním jevu, v němž se promítá schopnost jedince zapojit své jedinečné osobní cítění ve vztahu k označení, které ho přesahuje, neboť má obecnější, sociálně ukotvenou povahu. V momentě, kdy je sociální patronace nad jedincovou emotivitou je skrytá a není ji schopen odhalit, nabírá na intenzitě své moci , to protože je jedinec snáze zneužitelný, neboť může být adresován na sociálně pochybné cíle jako je např. ideologická propaganda či reklamní zneužití (srov. Vančát 2004). Sémantické pojetí však nabízí možnost nahlédnout do zdroje tohoto estetického zážitku ze vztahu k umístění označení, jimiž je vyvoláván, a vykonat analýzu jeho použití ve struktuře znakového systému a v jejich sociálním zařazení. Můžeme skrze ně také přesněji určit své sociální zařazení ve vztahu k hodnotám sociálního celku i sociálních skupin, s nimiž se identifikujeme. Přičemž estetické postavení každého subjektu vůči tomuto systému a tudíž i estetické hodnoty jsou ryze subjektivní, vyplývají z osobních zážitků a zkušenosti s konkrétním označením.

Proto z uvedeného pohledu výtvarná výchova by se neměla řídit čistě estetickými kritérii, ale pokoušet se žáka navést na určení sémantických zdrojů k nimž váže nabízené estetické zážitky.

3.2 *Specifický obsah výtvarné výchovy. Vztah k umění a novým médiím.*

Na rozdíl od ostatních „uměleckých“ předmětů specifičnost výtvarné výchovy pak pochopitelně spočívá v tom, že ona má na starost znaky s vizuální působivostí a vizuálními účinky. Vančát (2004) konstatuje, že v tomto sémantickém pojetí je pozornost výtvarné výchovy zaměřena na všechny oblasti, kde k inovaci vizuálně účinných znaků dochází. Ve vztahu k výtvarnému umění, at´ už mluvíme o současném, nejaktuálnějším, nebo o umění klasickém, znalost historického, společenského kontextu se často jeví jako nezbytná pro odhalení skrytých významů. Proto semantický náhled má potenciál přispět k rozšíření a prohloubení možností vizuálního vnímání, cítění a poznání.

Ze stejných důvodů má být pozornost výtvarné výchovy upřena i do dalších oblastí, kde dochází k inovaci znaků s vizuálně obrazným účinkem – tedy na nové informační technologie, média a reklamu, k jejichž porozumění a účinnému užití může na základě výše uvedených principů výrazně přispět. Právě úsilí a postupně nabývaná schopnost výtvarné výchovy podchytit a interpretovat vizuálně znakové inovace ve všech oblastech, které je nabízejí, nenechávat stranou ty, které se ve společnosti nejvíce diskutují a které nejvíce ovlivňují její život, značně posiluje váhu oboru.

3.3 *Vizuálně obrazné vyjádření*

V souvislosti s přesahem zájmu výtvarné výchovy do dalších oblastí, kde dochází k inovacím vizuálně účinných znaků, Vančát (2004) definuje pojmy vizuálně obrazné vyjádření a vizuálně obrazné prostředky.

Vizuálně obrazné vyjádření lze popsat jako objekt znakové povahy, o němž příjemce předpokládá, že pro něj obsahuje nějaké sdělení od jiného člověka a který vizuální cestou rozvíjí v mysli tvůrce či vnímatele obrazné představy. Obrazné představy v sobě nesou odkaz na plošné, prostorové či časoprostorové rozvržení vizuálně obrazného vyjádření. Tato definice pojmu vizuálně obrazného vyjádření umožňuje studovat, v jaké míře se na vytváření obraznosti podílejí i ostatní znakové systémy, např. literární (metaforické), hudební, pohybové a umožňuje tak zakládat jejich vzájemné vztahy.

Dále Vančát (2004) zmíňuje, že působení vizuálně obrazného vyjádření může být mimovědomé nebo uvědomělé. Přičemž z mimovědomého vnímání vizuálně obrazného vyjádření získáváme pocity, o nichž nejsme schopni určit, co je způsobuje. A u vědomého vymezení vizuálně obrazných prostředků ve vizuálně obrazných vyjádřeních, naopak tvoří základ obsahu sdělení pro toho, kdo je vymezil, s nimi spjatý.

Obsah lze vyjádřit slovně, může být ovšem také vyjádřen jinými znakovými prostředky, např. schématem, jinou kresbou, hudbou, pohybem, apod. Zásadní význam Vančát přisuzuje subjektivitě určení obsahu vizuálně obrazného vyjádření, protože v tomto pojetí povaha vizuálně obrazných prostředků nevyplývá z jejich „vztahu ke skutečnosti“, ale je založená na zkušeností a požadavky subjektu, který je vymezuje na základě jeho interakcí s realitou,a jeho užívání těchto prostředků. Takto Vančát (2004) vysvětluje skutečnost, že různé subjekty mohou rozpoznávat v tomtéž vizuálně obrazném vyjádření vizuálně obrazné prostředky různých obsahů a následně probíhá sladění jejich účinnosti vůči dalším subjektům v procesu jejich komunikace.

3.4 *Působení vizuálně obrazných prostředků se specifickými účinky*

Působíivost vizuálně obrazých prostředků na vnímatele Vančát (2004) uvádí na několika úrovních se specifickými účinky:

Somatické (tělesné)

Zaznamenané v rovině smyslových kvalit, rozpoznáváme např. světelnou intenzitu, barevnou kvalitu, rytmus působení, apod., tedy kvality, které jsou schopny organismus excitovat na úrovni smyslové, bez rozlišení dalších syntetických kvalit.

Psychických kvalit individua

Rozeznáváme např. prostorové distance, otevřenost či uzavřenost prostoru, tvary v jejich variacích, pohyb v prostoru, emoce související s osobním postojem, vše, co je schopen jedinec chápat ve vztahu k identitě svého těla a sebeexistence jako celku.

Sociálně založených kvalit

Můžeme rozeznat např. společenské postavení zobrazovaných osob, symbolické obsahy apod. Toto členění podle úrovně působení vizuálně obrazných prostředků, v němž úroveň jejich somaticky účinných kvalit podmiňuje existenci psychicky účinných kvalit a teprve ta úroveň sociálně působících kvalit, se promítá do různých (často paralelně postihovaných) úrovní obsahu, které jsme schopni ve vizuálně obrazném vyjádření rozeznat.

3.5 *Umělecké hodnoty, vztah k výtvarnému umění, sémantický přístup*

Míra inovace vizuálně obrazných prostředků, tedy to, zda je vnímající subjekt přijímá jako již zavedené, s obvyklým a obecně domluveným obsahem, či zda je cítí jako překvapivé, s dosud vědomě ne zcela postižitelným účinkem, rozhoduje o tom, zda vizuálně obrazné vyjádření považujeme za umělecké či nikoli.

Zařazení vizuálně obrazných prostředků do oblasti umění a kvalifikace uměleckých hodnot je tedy v tomto pojetí také závislé na osobním vybavení subjektu, na množství referenčních vyjádření, jež předtím shlédl a s nimiž může srovnávat. K ustavování společenského konsensu o uměleckých hodnotách dochází až v komunikačním procesu. Také tento konsensus se historicky mění, některé vizuálně obrazné prostředky jsou do něj nově zařazovány, jiné z něj vystupují např. do oblasti obecně užívaného a všem srozumitelného jazyka.

3.6 ***Programové směry výuky výtvarné výchovy***

Dle Slavíka (1998) lze v českém prostředí vyčlenit čtyři programové směry výuky výtvarné výchovy, kterými jsou:

Art-centrický programový směr

Dbá především na posílení dimenze umělecké a estetické formy ve výuce výtvarné výchovy. Slavík uvádí, že v USA je tato odnož označována za "discipline- oriented" a reprezentována koncepcí tzv. DBAE. V domácím prostředí se k ní hlásí skupina teoretiků a učitelů sdružená kolem nedávno zesnulého prof. dr. L. Zhoře a poprvé reprezentovaná publikací dr. R. Horáčka a kol. "V dialogu šuměním" (1994). Z didaktického hlediska má art-centrická linie blízko k francouzskému hnutí Nové výchovy, především ke skupině GFEN, jak napovídá např. opakované užívání termínu "animátor" a triády klíčových pojmů vypovídajících o ústřední myšlenkové linii art-centrické didaktiky: "zážitek - dialog - interpretace".

Video-centrický programový směr

Tato linie hledá specifičnost výtvarné výchovy v jejím vizuálním charakteru a obrací se zejména k procesu výtvarného vnímání. Již v názvu je kromě vizuality do jisté míry zašifrován i příklon k elektronickým prostředkům výtvarné tvorby. Video-centrismus navazuje na myšlenky australského teoretika výtvarné výchovy S. T. Coombse, přednesené v r. 1981 na klíčovém světovém kongresu INSEA v Rotterdamu. S. T. Coombes prosazuje koncepci, podle níž by výtvarná výchova měla člověka především učit vizuálně myslet a podněcovat k vlastnímu nalézání systému symbolu, čili ke konceptualizaci, protože "vizuální komunikace - na rozdíl od principů konvergentního logického myšlení v přírodních vědách - spočívá ve sprostředkování těchto vizuálních symbolů". Z českých teoretiků k reprezentantům této linie patří J. Vančát a v jednom ze svých koncepčních textů formuluje myšlenkové východisko video-centrismu takto: "Struktura poznávacích a kombinačních kapacit... určuje to, jak je kdo schopen bohatě a členitě spatřovat svět. To, že proměňující se obraz světa mění i samotné vidění, dává smysl na této proměně vidění a tudíž i chápání světa pracovat, dává možnost odhalovat a postupně spatřit ze skutečnosti zatím opravdu neviděné a nečekané"

Gnozeo-centrický programový směr

Třetí z přístupů se orientuje na dětskou zkušenost všedního dne, kterou chce mapovat, obohacovat a obzvláštňovat prostřednictvím výtvarné činnosti. Jeho cílem je "směrování dítěte k systematickému přibližování se životu". "Výtvarné postupy jsou podřízeny hledání sdělnosti výtvarné výpovědi, která se pro dítě stává prostředkem k objevování světa a sebe v něm", píše reprezentantka tohoto pojetí akad. sochařka V. Roeselová. Proto bychom mohli mluvit o linii gnozeo-centrické, zaměřené na výtvarný proces především jako na prostředek výrazové komunikace vedoucí k jedinečnému způsobu poznávání světa.

Animo-centrický programový směr

Ani zde není výtvarné umění mimo sféru intenzivního zájmu. Cesta k němu je však hledána především prostřednictvím osobní niterné angažovanosti žáka v existenciálních životních situacích, jež propůjčují umělecké formě obsah a smysl. Dobře lze uvedenou animo-centrickou orientaci vyjádřit slovy J. Uždila (1988): "Jestliže nás dnes na (umění) něco eminentně zajímá, je to 'lidský smysl', daleko před jeho formálními (morfologickými) proměnami". Výtvarná tvorba je v tomto pojetí prostředkem, skrze nějž "objevujeme svůj vnitřní psychologický prostor a spojujeme jej s vesmírným prostorem. Objevujeme tak i svůj "vnitřní tvar" (David 1994). Teoretickými reprezentanty tohoto vnitřně rozrůzněného proudu jsou mimo jiné prof. dr J. David (programová publikace "Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén • kapitoly z moderní historie a filosofie předmětu", 1993), Mgr. M. Pohnerová ("Duchovní a smyslová výchova", 1992), doc. dr. J. Slavík ("Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika", 1997).

4 REFLEKTIVNÍ VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Výtvarný projev, ať již vypovídá o čemkoliv, je vždy pro svého tvůrce a pro diváka zrcadlem jeho vlastní tváře. Výtvarná tvorba, podobně jako jiné druhy uměleckého vyjádření, dokáže přiléhavé vypovídat o světě, ale je to vždy svět viděný lidskýma očima. V něm se člověk setkává především sám se sebou, se svými radostmi i smutky. Z uvedených myšlenek vychází pojetí výtvarné výchovy, které se obrací k tvůrci a směřuje k hloubce poznání prostřednictvím sebepoznání. V mnoha ohledech se opírá o poznatky a zkušenosti arteterapie, patřící k psychoterapeutickým oborům.

Úlohou psychoterapie není jen v úzkém smyslu léčit duševní poruchy. Psychoterapie učí člověka zamýšlet se nad sebou a svým vztahem ke světu, hledat a opatrovat principy života, přátelství, lásku, soucit či odvahu, a názorně osvětlovat podstatu lidského bytí. Ukazuje úděl člověka v jeho celistvosti a nezužuje jej jen na některé jeho stránky. S těmito dílčími pohledy se v životě setkáváme, v touze po úspěchu a moci lidé zapomínají na vlastní slabost, v nadšení ze svého rozumu přehlížejí chudobu svých citů atp. Psychoterapie vytváří svůj zvláštní „malý svět", který je koncentrovaným živoucím obrazem společnosti a v němž lze intimním lidským věcem porozumět tak, jako v žádném jiném oboru včetně umění. Totéž platí v nezmenšené míře o arteterapii.

4.1 *Vliv uměleckého díla na psychiku*

Vnímaní uměleckého díla spouští celou řadu psychických procesů. Když mluvíme o vizuální kultuře, pak proces vidění světa není pasívním zrcadlením. Všímáme si pouze některých věcí a u

těchto věcí zase jen některých detailů, přitom naše vnímání zaleží na našem formování předpokladů a hypotéz o tom, co by to mohlo být, které se konstituují na podkladě našeho očekávání. Pohled očí neohmatává otrocky celý průběh kontur a jiných linií figur, nýbrž skáče podle důležitých příznaků, aby mohly být ověřeny vizuální hypotézy, s nimiž se člověk na svět dívá. Žádný ze zmíněných procesů není uvědomován a obvykle mohou být těžko pozorovány, i když je člověk schopen měnit fixační body pohledu záměrně a plánovitě. Nejčastěji jde o zcela automatickou činnost zrakového vnímání.

Proces vidění lze popsat jako proces analýzy prostřednictvím syntézy. Je to takové rozpoznávání obrazů, které postupuje souběžně několika směry a řeší problém rozpoznání vizuálního objektu tak řečeno ze všech stran najednou. Učelem takového senzorického procesu je uvést do souladu informace, které získáváme viděním, s informacemi o světě, které již máme.
S obdobným úkolem se setkáváme při vnímání výtvarného artefaktu. Estetické vnímání moderního díla předpokládá vysokou tvořivou aktivitu diváka, která se vyznačuje pohotovým utvářením vizuálních hypotéz, jejich pružným ověřováním a proměňováním stejně jako aktivní restrukturací vizuální předlohy.

Ale utvořením určité představy o viděných znacích ještě proces vnímání nekončí. Snaží se pochopit a postihnout význam uměleckého díla, jež vnímá a tím se zapojí do procesů dekódování významů znaků použitých v uměleckém díle. Následuje fáze jejich interpretace a přechod k pochopení smyslu uměleckého díla. Co je to "smysl" artefaktu? Všechno, co je nějak uspořádáno, má v sobě smysl, jenž je v daném uspořádání obsažen, jenž je tímto uspořádáním ztělesněn. Smysl je to, co si uvědomíme, když různé kognitivní, emotivní a konativní psychické obsahy pochopíme a spojíme dohromady. Jako jediný, samostatný znak umělecké dílo vystupuje velmi zřídka. Nejčastěji máme co dělat se znakovou konstrukcí, se systémem znaků (= superznak). Proto vystupují do popředí nejen otázky, co jednotlivé umělecké znaky vyjadřují, co označují a s jakým cílem, ale také v jakých jsou vzájemných vztazích. Obecně může být znak charakterizován různými aspekty: znamená něco, něco vyjadřuje, označuje něco, může být spojen s jinými znaky a je produkován a používán lidmi, je chápán a vyvolává reakce.

Nacházení správných korespondencí mezi znakovými významy a smyslem je předpokladem umělecké výpovědi, která má konzumentovi zprostředkovat vlastní zážitky z uměleckého díla. Tyto zážitky mají svůj vnitřní smysl, a jestliže ho konzument objeví, znamená, že se dobral ke smyslu. Natalie Rogers (in Rubin, 2001, s. 174-176) formuluje základní principy na člověka orientované (humanistické) arteterapie následujícím způsobem:

1) Všichni lidé mají vrozenou schopnost být tvořivými.

2) Tvořivý proces uzdravuje. Produkty exprese přinášejí svým autorům významné zprávy. Nicméně je to právě proces tvorby, který je silně transformativní.

3) Osobnostní růst a vyšší úrovně vědomí jsou dosažitelné skrze uvědomění si sebe, sebepochopení a náhled.

4) Uvědomění si sebe, sebepochopení a náhledu lze dosáhnout ponořením se do svých emocí. Pocity strachu, smutku, zloby, bolesti, štěstí a extáze tvoří tunel skrze který musíme projít abychom se dostali na druhou stranu: k sebeuvědomění, pochopení a celistvosti.

5) Naše prožívání a emoce tvoří zdroj energie. Tato energie může být směřována do výtvarného vyjádření tak, aby byla uvolněna a transformována.

6) Expresivní umění (zahrnující i pohyb, psaní, hudbu, imaginaci a meditaci) nás vede k neuvědomovanému. Často nám umožňuje vyjádřit doposud nerozpoznanou tvář nás samých, což přináší na světlo nové informace a uvědomění.

7) Umělecké způsoby jsou v tzv. kreativním spojení. To jak se pohybujeme odráží to jak píšeme či malujeme. Když píšeme či malujeme, odráží se to, jak se cítíme a uvažujeme. Během procesu kreativního spojení jedna forma stimuluje a vyživuje druhou a směřuje nás k pochopení vnitřní esence (jádra) nás samých.

8) Spojení rovněž existuje mezi naší podstatou a esencí všech živých bytostí. Proto vždy, když se snažíme prozkoumat jedno nebo druhé, zkoumáme náš vztah s vnějším světem; vnější a vnitřní se stává jedním.

4.2 *Tvarová estetika a tvarová psychologie*

Tvarová estetika a tvarová psychologie mají také svá hesla - „dobrý tvar" a „vhled". Říkají, že podstatu světa lze nahlížet v celistvých vstupech. Jako figura proti pozadí se náhle projeví dobrý tvar, celek, z kterého nelze nic ubrat, ani k němu přidat, protože je dokonalý. Výtvarníci znají pocit, že dílo je hotové, úplné. A tato pociťovaná úplnost je přijatelným důkazem pravdy citového „předlogického" poznání. Je to pravda rozpoznaná ve formě věcí nebo událostí jako krása, kterou lze nejlépe vyjádřit slovy „zjevení" či „osvícení". Zahlédnutí pravdy prostřednictvím krásy je výsledkem citlivého vnímání světa - krásou zde není líbivost, ale sounáležitost mezi částmi a celkem, rozmanitost a jednota zároveň. Taková krása bývá typická v umění a může být svou formou dokonce odpudivá či provokující. Vyciťujeme z ní její vnitřní ucelenost a prožitkovou účinnost, která vybízí k dialogu, protože je přístupná rozmanitým hodnocením a kritickým úvahám. Sémiotika nám otevírá oči pro poznávání znaků, symbolů a metafor, nejdůležitějších nástrojů lidské duchovní kultury. Podle filozofa E. Cassirera je člověk charakterizován jako „ homo symbolicus", tj. bytost určená k tvorbě a užívání symbolů. Symboly nám poskytují šanci soustředit, uspořádat a zachovat svou zkušenost, abychom se učili z minulosti a odhadovali budoucnost. Symboly také dávají neomezený prostor lidské fantazii. Tak můžeme uskutečňovat své sny a svá přání alespoň v obrazech a podobenstvích. Symboly jsou nástrojem obraznosti, poezie, mýtů, pohádek a snění. Díky jim se lidé mohou k sobě vztahovat, chápat se navzájem a žít spolu. Být citlivý k symbolům znamená pronikat do tajemství souvislostí mezi lidskými touhami a světem.

4.3 *Arteterapie*

Přestože je arteterapie vnímána především jako druh praxe v psychoterapii a není běžně aplikována v rámci školského vzdělávacího systému, tak pokud si uvědomíme, že samotný původní koncepce klíčových kompetencí vznikla v prostředí dalšího vzdělávání a osobnostního rozvoje zaměstnanců.

Proto považuji za užitečné prozkoumat detailněji principy a metody arteterapeutické praxe, která je zaměřená na osobnostní rozvoj, sebepoznání, posílení skupinového učení a komunikačních dovedností.

4.3.1 **Definice arteterapie v jejím historickém vývoji**

Za předchůdce současných arteterapeutů bývá pokládán řecký filozof Aristoteles, který se již ve 4. století př. n. l. věnoval zkoumání emocionálních stavů člověka v souvislosti s dramatickým uměním. Po dlouhé pauze se myšlenka léčebného účinku umění na lidské zdraví dostává do popředí zájmu v období středověku díky umělcům, kteří v 17. století v hudbě, malířství, sochařství i architektuře záměrně používali prvky, jež měly vyvolat v člověku silné emoce. Ale skutečný posun nastal v 18. až 19. století, kdy pozornost odborníků přitáhli rozdíly mezi tvorbou zdravých jedinců a duševně nemocných lidí, a na základě těchto odlišností byli odborníci schopni zpřesnit diagnózu např. u schizofrenie.

Jako samostatná disciplína vznikla arteterapie v 30. letech 20. století v USA. Pojem „art therapy“ užila ve svých pracích poprvé Margaret Naumburg. Východisko jejího terapeutického zaměření bylo psychoanalytické. Arteterapii považuje za „…proces založený na poznání, že nejzákladnější myšlenky a pocity člověka derivované z nevědomí dosáhnou výrazu lépe v obrazech než ve slovech“, její filozofie vychází z přesvědčení, že „… každé individuum, ať už bude, či nebude vzdělané v umění má latentní kapacitu projektovat svůj vnitřní konflikt do vizuálních tvarů.“ (Naumburg in Šicková-Fabrici, 2002, str. 26). Psychoanalýza či obecně psychodynamické směry je možné nalézt ve většině původních arteterapeutických přístupů. Do evropského prostředí vstupuje tento pojem dle Šickové (2002) počátkem čtyřicátých let 20. Století.

Další z významných průkopníků arteterapie je Edith Kamerová, která pracovala s dětmi emigrantů z fašistické Evropy v období války. Mezi průkopníky arteterapie můžeme zařadit i výtvarníky, které oslovila psychoanalýza Sigmunda Freuda.

V sedmdesátých letech francouzský malíř Jean Debuffet spolu s dalšími umělci propagovali hodnotu umění duševně nemocných. V roce 1975 založil Debuffet v Lausanne muzeum duševně nemocných, ve kterém shromáždil 15 tisíc exponátů (Šicková 2008).

Za jednoho z průkopníků terapeuticky zaměřené výtvarné výchovy může být pokládán Viktor Löwenfeld a dle Evžena Perouta jeho dílo Therapeutic Aspects of Art Education i dodnes uchovává inspiraci pro současnou arteterapeutickou praxi. (Perout 2005)

V Česku se zrod arteterapie jako psychoterapeutické disciplíny datuje od 70. let, kdy byla založena arteterapeutická sekce Psychoterapeutické společnosti ČLS J. E. Purkyně, vedená PhDr. D. Kocábovou. Zájem o tento přístup vzrostl v průběhu 80. let. Nejdříve se stal součástí výuky speciální pedagogiky na vysokých školách a v roce 1990 vznikl, zásluhou již nežijícího malíře, hudebníka a pedagoga PhDr. Kyzoura, Ateliér arteterapie na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Zde se praktikuje tzv. Rožnovská arteterapie (projektivní), která intervenuje prostřednictvím metodických technik do chování a výtvarné tvorby klienta.

V roce 1994 vznikla v Praze Česká arteterapeutická asociace, která jako samostatné profesní sdružení pořádá každoročně setkání arteterapeutů spojenou s přednáškami, semináři a dílnami. Kyzourovým pokračovatelem v koncepci Rožnovské arteterapie je Evžen Perout.

Přestože z historického hlediska můžeme poměrně jasně označit období, kdy se arteterapie začala vyčleňovat jako samostatný obor na pevných teoretických základech těsně spojených s psychoterapií, je její současná pozice spojená z celou řadou nejasností. Nejprve je nutné objasnit pozici současné arteterapie. Výchozí bod představuje otázka definice arteterapie, protože v odborném diskurzu arteterapii nalezáme celou řadu rozdílných definic.

Dle Stiburka „Arteterapie je psychoterapeutická a psychodiagnostická disciplína využívající k léčebným cílům formy a prostředky adekvátní uměleckým formám. Pracuje především s tvorbou a reflexí zaměřenou na proces a produkt. Prvořadým cílem není vytvoření uměleckého díla, ale prostřednictvím sebevyjádření, rozvíjení tvořivosti, schopnosti komunikovat a zpracováním osobně významného tématu dosáhnout odstranění nebo zmírnění obtíží nemocného člověka.“ (Stiburek 2000, str.35).

Proti tomuto psychoterapeutickému pojetí Šicková reviduje výstižnou Petzoldovu formulaci pojmu arteterapie následovně: „Arteterapie je teoreticky usměrněné působení na člověka jako na celek v jeho fyzických, psychických danostech, v jeho uvědomělých a neuvědomělých snaženích, sociálních a ekologických vazbách, plánované ovlivňování postojů a chování pomocí umění a z umění odvozenými technikami, s cílem léčby nebo zmírnění nemoci a integrování nebo obohacení osobnosti.“ (Petzold in Šicková, 2002, s. 31)

Dle Šickové-Fabrici (2002, s. 32) představuje arteterapie „…soubor uměleckých technik a postupů, které mají kromě jiného za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocit smysluplného naplnění života“. Mimo jiné je arteterapie i vrácení člověka do stavu harmonie se sebou samým, svým okolím pomocí umění. (Šicková 2002, s. 32) Integrující a stmelující funkce umělecké tvorby je považována za pilíř arteterapie. Růst kreativity nám demonstruje schopnost nalézt jedinečné a originální tvary. Tvůrčí proces a jeho percepce ovlivňuje i integraci sociálních skupin (skupinového života), v jehož důsledku se integrují i interpersonální vztahy.

Integrací rozumíme celistvost, jednotu ve smyslu vnitřně strukturovaného řádu (uspořádaného) celku, týkající se jak osobnosti jedince, tak i sociálních skupin. V prvním případě mluvíme o integraci jedince definované jako „...jednota biologických, psychických a sociálních (případně) spirituálních struktur, která je základem duševního i tělesného zdraví .“ (Hartl, Hartlová 2004, s. 232)

Podle českého pedagoga Zichy při arteterapeutickém procesu tedy dochází pomocí psychologických metod k úpravě narušené činnosti organismu, dá se tedy hovořit o jakési reedukaci či resocializaci. (Zicha 1981) Toto stanovisko nabízí novou formu využití arteterapeutického procesu v kontextu vzdělávání a výchovy uměním.

„Umění nesporně disponuje silou, která může ovlivnit, iniciovat změny v postojích člověka k sobě i jiným lidem. Může dokonce zprostředkovat etiku a morálku způsobem, který není násilný a moralizující, ale je jedinečný a účinný. “ (Šicková – Fabrici 2005, s.35)

Evžen Perout, významný současný český arteterapeut, vnímá arteterapii jako disciplinu s mnoha mezioborovými průniky a je přesvědčen, že může přinášet nové pohledy na umění a tvorbu jako takovou, byť třeba kontroverzní. “Před časem jsme se s kolegou M. Gibodou pokoušeli o definování arteterapie a zdálo se nám zajímavé ji vnímat jako jednu z podob užitého umění, nazvat ji tedy užitým uměním. Mezi funkcemi, které plní umělecká tvorba, můžeme nalézt i funkci výchovnou a terapeutickou. ”

4.3.2 **Základní dělení arteterapie**

“Arteterapie je užité, aplikované umění ve smyslu jeho uplatnění při intervenci na pomoc postiženým, narušeným jedincům nebo skupině” píše Šicková-Fabrici (2002, s. 32).
Tyto rozdílné přístupy lze zohlednit několika rozdílnými směry. V nejobecnějším pohledu bývají v arteterapii rozlišována dvě základní profesní pojetí:

Prvoprocesová arteterapie (Terapie uměním - Art for therapy)

Zdůrazňuje léčebnou úlohu samotného tvůrčího procesu založeného na uměleckých aktivitách. Příkladem mohou být chráněné dílny (keramické, řezbářské), arteterapie Sterna aj.

Klíčové kompetence arteterapeuta v tomto pojetí se týkají hlavně samotné umělecké aktivity, arteterapeutem bývá umělec, výtvarník. Obvykle je tato kompetence doplňována vzděláváním v oblasti socioterapeutické speciálně pedagogické.

Artpsychoterapie (Druhoprocesová - Artpsychotherapy)

Doplňuje a psychoterapeuticky rozvíjí umělecký tvůrčí proces verbální psychoterapeutickou reflexi (zpětným náhledem) a nebo intervenci (ovlivňováním). Bývá vnitřně členěná do rozdílných koncepcí (škol), které zpravidla vycházejí z určitých psychoterapeutických přístupů (psychoanalýza, Jungova analytická psychologie, humanistické směry apod.). Příkladem je psychoanalytická arteterapie a fenomenologická arteterapie.

Klíčové kompetence arteterapeuta v tomto pojetí spadají do psychoterapie a bývají doplněny uměleckým výtvarným školením.

Vzhledem k tomu, že v terapii uměním se jednotlivé školy doposud neprofilují stejně zřetelně, jako je tomu v arteterapii těsněji navázané na psychoterapeutické směry, pokusím se zaměřit na klasifikaci artpsychoterapeutických přístupů vychazející ze širšího psychoterapeutického

kontextu s ohledem na historický vývoj psychoterapie. Tomu odpovídá základní dělení do odborných oblastí (srov. Rubinová a kol., 2008):

Psychodynamické přístupy

Zahrnují přístupy opřené o teorii pudové dynamiky, nevědomí, internalizovaného konfliktu, tj. arteterapii založenou na principech Freudovské psychoanalýzy a Jungovské psychoanalitické psychoterapie.

Humanistické přístupy

Zahrnují přístupy odmítající nevědomí a opírají se o teorii individuálního rozvoje tvořivého potenciálu klienta prostřednictvím sociálních vztahů v psychoterapeutické skupině.

Kognitivně-behaviorální přístupy

Zahrnují přístupy obcházející problém nevědomí (teorie černé skříňky), zaměřené na procesy jednání analyzované jako soustava podnětu a odezvy na něj a opřené o teorii učení a metody přecvičování.

Integrativní přístupy

Týkají se pojetí odmítajících přílišnou uzavřenost do rámce jedné teorie nebo školy, které využívají náhledy nebo postupy různých koncepcí podle potřeb klienta a specifických cílů a podmínek jeho léčby.

4.3.3 Využití výtvarných či arteterapeutických technik

Přestože využití výtvarných či arteterapeutických technik v psychoterapeutickém procesu je zcela legitimní možností, zůstává takové působení ze současného pohledu psychoterapií. Arteterapie jako svébytná metoda musí nutně zahrnovat transfer psychoterapeutických technik, nástrojů a účinných faktorů přímo do procesu výtvarné tvorby. Není tedy otázkou nakolik arteterapie využívá v procesu verbalizaci či interpretaci výtvarné aktivity a jejich výsledků ve vztahu k původnímu pojetí Art Therapy, ale do jaké míry je schopna korigovat ovlivnění skrze výtvarné prostředky. Oproti tomu zcela „neřízený“ výtvarný akt bezpochyby může obsahovat autosanační prvky, zůstává však v jistém smyslu působením v intencích ergoterapie.

Jean Campbellová ve své knize “Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi” se věnuje řadě aspektů výtvarné tvorby ve skupině. Autorka ve své praxi především usilovala o rozvoj spontánní vizuální tvořivosti a její arteterapeutické působení vychází z díla Herberta Reada (Výchova uměním), onž výtvarnou tvorbu chapal jako činnost napomáhající intelektuálnímu,

citovému a duchovnímu růstu osobnosti. Dle názoru této výtvarné pedagožky, která absolvovala čtyřletý arteterapeutický výcvik a dale pak praktikovala tyto postupy v různých skupinách počínaje mladistvými s jistými duševními poruchami, až po zaměstnanci nemocnice nebo pracovníky manželských poraden a studentů pomáhajících profesí, výtvarná skupinová sezení mají potenciál využití pro široké spektrum oborů zaměřených na práci s lidmi, včetně vzdělávání, rehabilitace, práce s mládeží, psychiatrie, psychoterapie, svépomocné a podpůrné skupiny. Pokaždé je však třeba formulovat cíl společný pro skupinu, dále pak stanovit vzájemný poměr využití tvorby jako oddechové činnosti a jako prostředku k rozvoji vnímání a k případnému sebeuzdravování čili jde o určení míry důrazu na estetické hodnocení a na reflektivní zpracování výsledků tvorby.

Mezi obecné přínosy skupinových výtvarných setkání jmenuje např. obohacení naši tvořivosti, podpora sebeuzdravujících procesů, pomoc při porozumění našim problémům, vztahům, prostředí a uvědomění si možnosti změny, stmelení a posílení soudržnosti skupiny. Z dalších specifik výtvarné tvorby vytěží určité skupiny se specifickými potřebami: neverbálnost výtvarného projevu usnadní komunikaci těm, kdo má potíže se slovním vyjadřováním či handicap tyto možností omezující; starší občané si nejen odnesou hezké zážitky, ale dostane se jim ve výtvarné skupině prostoru pro vlastní vzpomínky i prožíti pocitu uznání; skupinám se speciálními potřebami tvorba prospívá mj. také ve stimulaci smyslů, rozvijením manuální zručností i duševních schopností; neplodným párům výtvarná skupina poskytuje podpůrnou terapii usnadňující vyrovnání se s diagnózou a další. A za tyto účinky autorka doporučuje skupinové výtvarné aktivity začínajícím pedagogům, výchovným poradcům, pracovníkům pomáhajících profesí či koučům, vedoucím teambuildingových skupin a volnočasových výtvarných kroužků.

Výzkum Arteterapeutické studio jako nástroj sociální integrace, provedený Dominique Sens (2000), poskytl přímý důkaz toho, že skupinové tvůrčí činnosti a arteterapeutické praxe můžou mít velký přínos pro lidi, kteří se ocitli v nepříznivých sociálních podmínkách. V tomto případě se jedná o dlouhodobě nezaměstnané jedince, kteří se výzkumného projektu zúčastnili. Právě pro ně je práce ve výtvarném studiu nejvíce užitečná protože expresivní činnost jim pomáhá v pozitivním přehodnocení jejich možností. Můžeme předpokládat, že tvůrčí činnost v takové formě, ve které probíhala ve výtvarném ateliéru, napomáhá regeneraci pozitivního sebehodnocení nebo přinejmenším způsobuje návrat sebedůvěry a důvěry k ostatním, což umožňuje překonat společností vnucované stereotypní vnímání nezaměstnaného jako ničeho neschopného smolaře.

Jak píše autorka článku, který byl publikován v časopise "Léčivé umění" v roce 2000, francouzská klinická psycholožka a arteterapeutka Dominique Sens: „Nedávné výzkumy ukázaly, že dlouhodobá ztráta pracovního místa hrozí narušením zdraví (Appay & Thebaud-Mony in Sens, 2000). Tyto výzkumy ukázaly vyšší náchylnost k onemocněním u nezaměstnaných ve srovnání s pracujícími jedinci. Absence pracovního poměru bývá často doprovázena takovými symptomy, jako jsou migrény, poruchy spánku, znepokojení, záchvaty strachu, fobie, agrese, deprese, alkoholismus, kouření tabákových výrobků a toxikomanie. Mezitím spousta z nich bojuje s pocitem vyloučenosti, jsou psychicky velmi křehcí, což vede ke ztrátě sebeúcty, smutku nebo cudnosti, únavě, očekávání stálých neúspěchů, pocitu viny kvůli neschopnosti najít práci atd. Ve zneklidňující situaci ztráty pracovního poměru, aktivity organizované ve studiu přišly jako doušek čerstvého vzduchu, jevily se impulsem k aktivnímu hledání nových cest a aktivnímu řešení vzniklé situace.“ Mezi efekty nejčastěji poznamenané účastníky patří potěšení, uvolnění, probouzení fantazie.

4.3.4 **Formy arteterapie**

Pokud budeme vycházet z předpokladu, že je Umění lidským výtvorem, který na nás zpětně působí, můžeme také Arteterapii dělit podle toho, zda působí na člověka pasivně - jako na pouhého pozorovatele, či aktivně - na tvůrce do dvou základních kategorií.

Receptivní formu člověk - klient vnímá na podkladě umělecké produkce arteterapeuta, který může skrze to lépe reflektovat nitro klientů a pocity druhých lidí. Divák promítá do uměleckého díla vlastní emoce, jak zdůrazňoval např. estetik Theodor Fechner. Patří sem návštěvníci výstav, galerií, projekce fotografií a videozáznamů, performancí apod.

Produktivní arteterapie je oproti tomu samotná výtvarná činnost jedince v širokém spektru různorodých činností. Zmíním např. kresbu, grafiku, malbu, sochařství, keramiku, textilní a kombinované techniky, pohybové projevy jako divadlo, tanec, happening či intermediální činnosti.

Přes obrovskou rozmanitou škálu možných uměleckých forem mají ale všechny bezesporu jedno společné, a to je silné působení na lidské rozpoložení, na emoce, prožitky, cítění…

4.4 *Arteterapie vs. Artefiletika*

Dnes se využívají výtvarné techniky v různých léčebných, výchovných a volnočasových zařízeních. Nemusí však vždy jít o arteterapii. Stiburek uvádí nový pojem artefiletika související s pedagogikou: „Artefiletika je pedagogická disciplína, využívající podobné postupy jako arteterapie v oblasti výchovy, rozvoje pozitivních rysů osobnosti a prevence psychických a sociálních patologií. Podporuje spontánní expresivitu, zaměřuje se na zážitkovou stránku tvorby. Rozvíjí citlivost a vnímavost vůči světu a vztahům. Využívá kultivující potenciál osobní skupinové reflexe.“ (Stiburek 2000, s.36).

Nejvíc mě zaujalo stanovisko Jana Slavíka, který používá termín artefiletika jako modifikaci arteterapie ve smyslu výchovy prostřednictvím umění (Slavík in Šicková – Fabrici, 2002). Neopomíjí ani psychoterapeutické a psychodiagnostické pojetí arteterapie-filetiky, kde klade důraz na sebevyjádření, rozvíjení tvořivosti, schopnosti komunikovat. Podle něj se v současnosti termín arteterapie užívá pro výtvarnou stránku expresivity (Slavík 1999). On nachází spojnici mezi terapeutickou a estetickou nebo uměleckou oblastí v pojmu “exprese”, jejíž účinky zkoumá z edukačního pohledu: “V expresivní tvorbě získáváme relativně ideální nástroj pro svrchu uvedený základní nárok sociálně konstruktivistického, a zároveň i humanizačního přístupu: zabezpečit tematizaci osobních východisek. Co to znamená pro pozici uměleckých předmětů ve struktuře kurikula? Jejich klíčová humanizační úloha zřejmě spočívá v reflektování, rozvíjení a kultivování vztahů mezi veřejným (sociálním) a intimním (individuálním) prostorem. To se děje na podkladě intelektuální práce na průniku jazyka porozumění sobě samému s konvencemi komunálního diskurzu. “ (Slavík 2007)

V tomto výjimečně lidsky důležitém průniku se odehrává “konstrukce skutečnosti dané society" (Kaščák 2002, str. 401). Té můžeme rozumět a vyrovnávat se s ní tehdy, když nahlédneme sociální odůvodňování různých přesvědčení, sledujeme-li procedury popisování a zdůvodňování,

které příslušná kultura používá, a přitom neztratíme ze zřetele, jak se v tomto poli kultury nacházejí jednotliví lidé se svými představami, touhami, přáními a prožitky (tamtéž).

4.5 *Artefiletika*

Výtvarná výchova, která se dotýká metod, technik a některých cílů arteterapie, již není v původním smyslu výtvarnou výchovou. Není ani arteterapií, protože se neobrací k člověku za prahem nemoci, ani nemá léčebné ambice. Proto bylo zapotřebí hledat pro výtvarné aktivity, ležící mezi výchovou a arteterapií, nový název. Tak se zrodila artefiletika jako zvláštní pojetí výtvarné nebo v širším smyslu expresivní výchovy. Dotýká se hranic s arteterapií a obrací se především k autentickému zážitkovému poznávání člověka a jeho kultury, k rozvíjení emocionálních, sociálních a tvořivých stránek lidské osobnosti. Název artefiletika je složen ze dvou částí. První část odkazuje k arteterapii a k umění. Druhá je inspirována myšlenkou amerického pedagoga H. Broudyho o filetickém přístupu ve výchově, který znamená spojení tvůrčí exprese s reflexí. Spojení principu umělecké tvorby s principem vědním, s náhledem na to, co bylo učiněno, je symbolicky vyjádřeno odkazem ke slavnému následníkovi Aristotela, učenci a básníkovi Filétovi. Odtud tedy přízvisko filetický.

Artefiletika se opírá zejména o poznatky fenomenologické filosofie, tvarové estetiky, tvarové psychologie a sémiotiky. Fenomenologie začíná tou nejprostší a ryze výtvarnou otázkou: „Co vidíš?". Pro výchovu to znamená soustředit se bez předsudků na pečlivé pozorování a dívat se na věci nevinnýma očima, s úžasem objevitele, jako bychom je viděli poprvé. Tyto principy můžeme stručně vyjádřit heslem jednoho ze zakladatelů fenomenologické metody, M. Heideggera: „K věcem samým!". To znamená v metodickém protikladu k dogmatům, k předsudkům a k nepodloženým myšlenkám. Je to výzva k pokoře před skutečností, vybídnutí k úctě vůči všem, i nejméně nápadným a nejobyčejnějším věcem, které ničím nemusíme přikrášlit, abychom nad nimi přesto stáli v úžasu.

4.5.1 **Koncepty artefiletiky**

Výstupem pro artefiletiku je výtvarný zážitek nebo obecněji estetický nebo umělecký zážitek. Ve výtvarném zážitku se žák intimně setkává s výtvarnou symbolickou formou a dobírá se obsahů. Přitom nevědomky nebo vědomě hledá odpovědi na otázky: Jak to na mne působí? Co to je? K čemu to patří? Jaký to má smysl? Co to pro mne znamená? ... Cesta k obsahu prostřednictvím formy je pro každého člověka jedinečná a neopakovatelná. Jednu a tutéž věc každý z nás vidíme poněkud jinak - do druhého s jeho normalitou či abnormalitou, s jeho kvalitami a nedostatky se nikdo nemůže přenést, ani se o jeho pravdě přesvědčit, jak zdůrazňoval český filozof J. Patočka. Proto si i ze společně prožívaných situací každý odnáší jedinečné osobní vzpomínky. O svých zážitcích se však dokážeme společně domluvit. To znamená, že přece jen jsou mnohé jejich stránky

srovnatelné, obecněji platné. Leckteré obsahy dokonce překračují horizont bezprostředního osobního zážitku, odkazují daleko do minulosti a předjímají budoucnost.

Takovým věčným obsahům nebo velkým tématům říkáme v artefiletice „koncepty". Koncepty ve svém životě potkává každý. Lidé je mají neustále na paměti a ukládají je do kulturní pokladnice ve formě mýtů, příběhů, obrazů, teorií a jiných uměleckých, náboženských nebo vědeckých projevů. Všichni víme, co je LÁSKA nebo naopak NENÁVIST a bez velkých potíží rozumíme i vzdáleným kulturním projevům, které je vyjadřují. Totéž platí pro jiné koncepty: ŽIVOT - SMRT, SVĚTLO - TMA, DOBRO - ZLO, MUŽ - ŽENA - DÍTĚ, HRDINA - NETVOR, MOC - BEZMOC (NEMOC), CHAOS - KOSMOS aj. Každá epocha, každá kultura, každá lidská skupina, ale i každý jednotlivec se s koncepty vyrovnávají po svém. Obsahu konceptu ukrytému v paměti každého z nás říkáme prekoncept nebo také spontánní koncept. Prekoncept není jenom znalost nebo představa o určité věci. Jsou to také jedinečné duševní a tělesné zkušenosti a prožitky, které se k ní vztahují. K prekonceptu patří nevolnost vyvolaná odporem nebo strachem i závrať radosti, rozkoše nebo touhy. Prekoncept každého člověka je zanořený v jeho vnitřním světě, je jenom jeho. To znamená, že svými prekoncepty se od sebe lišíme. Každý má poněkud jinou představu o tom, co je dobro, zlo, láska, mateřství... Podobně se liší pojetí téhož konceptu v různých epochách nebo mezi různými národy. V konceptech se všichni potkáváme a navzájem si rozumíme právě proto, že máme vlastní intimní prekoncepce světa, které se ke konceptům vztahují. Jinými slovy, chápu bolest nebo radost druhého člověka právě proto, že i já jsem v minulosti trpěl nebo se radoval. Slovo „koncept" je metaforou nebo symbolem pro nejzávažnější obsahy lidského života, v podobném smyslu jako Jungův „archetyp". Všichni víme, že v umění se od počátku opakují koncepty jako „věčná témata". Žádný koncept se za dlouhá tisíciletí obsahově nevyčerpal ani neopotřeboval. To je důkazem, že lidé neustále hledají formy, jimiž mohou koncepty opětované vyjadřovat a vyrovnávat se s nimi. „Potřebujeme najít slova pro své sny a nacházet metafory pro neurčitě pociťované potřeby nebo těmto metaforám alespoň porozumět", říká filozof R. Rorty. Pokud se nám to nedaří, je to příznakem, že naše vědomí, vůle a skutky jsou ve vážném rozporu s nevědomými tužbami a jinými skrytými stránkami naší bytosti. Tehdy trpíme, trápíme sami sebe i druhé a mnohdy ani netušíme proč.

Základní myšlenkou artefiletiky je věčné opakování konceptů vyjadřovaných vždy novou expresivní formou. Takové pojetí vyžaduje, aby učitel dokázal pro své žáky objevovat různé přístupy ke konceptu, ke kterému právě zaměřili pozornost. To znamená, že rozvažuje rozmanité varianty tvůrčích řešení patřících ke stejnému obsahu. Proto také často sahá po příkladech ve výtvarném umění a srovnává rozdíly a shody, s nimiž přistupuje ke konceptu ČLOVĚK antické umění, renesance, gotika, baroko či moderna. Při snaze o poznání dosud málo využíváme odlišností prekonceptů. Jako by existovalo jen jedno správné řešení a jeden společný úhel pohledu. Ale my se musíme učit, jak se vyrovnat se vzájemnou rozdílností, jak rozumět druhým lidem a spolupracovat s nimi na společném díle. „Tvořit a obnovovat svět, který není ohrožován vinou, který je sto naslouchat a vyslyšet, nalézat a obnovovat svůj vlastní smysl bez zbytečných destrukcí...", jak přiléhavě napsala psychoterapeutka H. Klímová. To je jeden z hlavních cílů artefiletiky, jehož prostředníkem je výtvarná nebo jiná expresivní tvorba. Právě v ní jsme každý svobodně svůj a přitom zachováváme společenství s ostatními. K vzájemnému pochopení napomáhá typické kruhové uspořádání artefiletické skupiny zaměřené na symboličnost expresivního chování. Kruh vymezuje hranici „malého světa" komunity, kde probíhá dialog i převážná část výtvarné tvorby.

Zde se děje příběh artefiletické skupiny směřující ke kulturním proměnám jejích členů. Uvnitř kruhu postupně vzniká jedinečné intimní sociální klima podporující rozvoj poetického, múzického i mýtického vztahu ke světu. V něm nabývá expresivní chování svých skrytých významů a hlubinného smyslu, stává se symbolem v jeho prapůvodním živoucím a osobně naléhavém pojetí.

4.5.2 **Artefiletika jako psychosociální prevence**

Artefiletika je druhem jedinečného poznání. Učí překonávat zbytečné utrpení z nezvládnutých konceptů a z nenalezených nebo nepochopených metafor, z rozporů mezi vědomím a nevědomím. Ale je i psychosociální, pozitivní prevencí, tvořící štít pocitům ztráty identity, nezakotvenosti či citové vyprahlosti. Těmto tíživým psychickým stavům lze v dětství předcházet. Pokud se tak nestane, vedou v pubertě a v adolescenci k psychickým nebo sociálním problémům od asociálnosti až k zneužití drog. Artefiletika zde může účinně a včas pomáhat. Vycházíme z ověřeného přesvědčení, že každý expresivní výtvor je „sociálním tmelem", tj. klíčovým citovým pojítkem mezi jedincem a obecnou kulturou lidského společenství. Rodí se „jakožto soukromé umělecké dílo pro intimní potřebu duše", ale v artefiletické skupině se stává součástí její vnitřní kultury, vybízí k rozhovorům, v nichž postupně vzniká metaforický jazyk. Na jeho podkladě se posléze rozvíjí duchovní a citová sounáležitost mezi jejími členy. A co víc, prohlubuje pocit lidské sounáležitosti i v mnohem širších souvislostech. Artefiletika nebo obory jí příbuzné samozřejmě nejsou jediné spásné řešení pro civilizační bolesti a neduhy. Bezesporu však pomáhají tam, kde sebemenší posun k lepšímu je přiblížením k naději.

4.5.3 **Předpoklady pedagoga pro vedení artefiletiky**

Artefiletika předpokládá u učitele vzdělání, moudrost a osobnostní zralost. Vzdělání zahrnuje rozšířené odborné znalosti z filozofie, psychoterapie, psychologie, případně i ze speciální pedagogiky. Učitel musí své znalosti spojit nadhledem nad řešenými otázkami a citlivým, uvážlivým vztahem k dětem čí mladým lidem, s kterými pracuje. Potřebuje být osobně vyrovnaný, vnímat z nadhledu sám sebe a dobře zpracovávat své zážitky při společném vstupování do konceptů. Tehdy se lidé navzájem jeden pro druhého odkrývají, projevují své niterné prekoncepce velkých životních témat. Vstup do odkrytosti je zprvu obtížný a zpravidla ho lépe zvládají děti. I když je otevřenost a sdělnost dětem bližší, také ony zde potřebují prostředí plné bezpečí a vzájemné důvěry. Bez tohoto klimatu ztrácí artefiletika smysl.

V artefiletice je třeba mít i velké znalosti o výtvarném umění a kultuře vůbec. Učitel artefiletiky by měl žákům ukázat, že jejich životní příběhy mají své analogie s životem zachyceným a koncentrovaným v uměleckých dílech. Jinými slovy, poukázat na to, že lidské osudy jsou si v mnohém podobné bez ohledu na epochu, ve které se odehrávají. Každé velké umělecké dílo je výpovědí, která jedním dechem vypráví příběh svůj i příběh svého tvůrce. Nejde o to, že tvůrce sám svůj život možná prohrál, třeba jako Vincent van Gogh. Důležité je, že se v jeho díle ukrývá důkaz o kulturním a duchovním překonání strastí lidského údělu. Byla by škoda tento kulturní odkaz nepochopit a minout se s jeho inspiracemi.

Kdo využívá tento studijní program, musí být připraven podobně jako je připravován arteterapeut. Požadavek zážitkového výcviku pedagogů nelze v artefiletice v žádném případě obejít. Jeho podstatou je vyzkoušení artefiletických metod sám na sobě, v roli žáka. To je nutná učitelská

zkušenost, která zabraňuje neúměrným nárokům na psychiku a na prožívání dětí. Díky ní učitel získává cit pro to, jak tvořit obsažné a sdělné metafory pro pojmenování důležitých věcí, jak podněcovat dialog, co vyzdvihnout a co zastřít do mlčení. Kdy a jak promlouvat, koho oslovit, jak někoho nepřehlížet a jiného nevystavovat do ohniska pozornosti. A co je snad ještě důležitější, naučit se v průběhu výcviku lépe chápat sám sebe, střízlivě se hodnotit, chovat se přirozeně, ale přitom zůstávat svůj. Zážitkový výcvik však prospěje jen tomu, kdo má jisté předpoklady, důvěru k lidem, chuť pracovat na proměnách sebe sama, tvořivost i bystrost a velkou schopnost láskyplného vcítění a soucítění. Bez uvedených předpokladů nemá smysl chtít se stát artefiletikem, aby nebylo napácháno víc škod, než užitku.

Není pochyb o tom, že artefiletika předpokládá mezilidské vztahy založené na vzájemné důvěře, respektu a ohledu ke svobodě osobnosti. S tím souvisí i patřičná sebekázeň. Nezdrženlivý a slabošský člověk ubližuje druhým i sobě. Proto je prospěšné, aby si artefiletická skupina zavedla vlastní etická pravidla jednání a komunikace a opírala se o zkušenosti z arteterapeutických skupin, kde je takové ujednání obvyklé. Čím je tvůrčí a expresivní svoboda členů artefiletické komunity větší, tím více záleží na jejich respektu k etickým pravidlům. Ta mají svůj nemalý význam, přestože jsou velmi stručná a jednoduchá.

Artefiletika je vhodná pro každý věk, od předškolního věku přes první a druhý stupeň základní školy, střední a vysokou školu až po dospělost. Zřejmě ideální jsou její účinky ve věku mezi třinácti až dvaceti pěti lety, kdy mohou účastníkům odkrýt netušené horizonty poznávání a sebepoznávání, nenásilně je přivádět k objevování životní poezie a ke schopnosti vyjádřené Foucaltovými slovy: “tvořit ze svého života umělecké dílo". Zde musíme počítat i s „časem pokoušení pravidel", s revoltou, která je jedním ze způsobů hledání vlastní tváře. Tyto nelehké situace zná každá výchova. Učitel se je snaží zvládat ve prospěch ostatních, nikoli za cenu potlačování individualit. To znamená nahlížet jejich zdroje a směřování, využít je k sebepoznávání. ‚Pokaždé, když člověka na věci něco oslovuje, jiné se před ním skrývá. Žijeme tedy neustále s tajemstvím." (J. Čálek 1992). Žádná odkrytost není absolutní, vždy si zachovává nějakou část tajemství. Učitel proto musí být vnímavý nejen k odkrytosti, ale i k tomuto tajemství, mít cit pro jeho respektování.

4.5.4 **Vyjadřovací prostředky artefiletiky**

Na způsoby výtvarného vyjádření a materiály či techniky výtvarné tvorby artefiletika nepohlíží jako na cílové dovednosti, ale jako na prostředky vyjádření. Proto si všímá možností, které dítěti pomáhají k vyjádření myšlenky, k zachycení duševního stavu nebo k odreagování napětí. V artefiletice nebývá pro rozvedení technik mnoho prostoru. Mnohem více jde o to, aby technika svou nezvladatelností netlumila autentičnost výrazu. Pokud je třeba si ji osvojit, je to důvodem k otázkám, jak se žákům práce dařila a jak se při ní cítili. Technika tedy není něčím, co přichází z vnějšku, jako zadání. Je nástrojem pro sdělení nevyslovitelného, proto má být přijata za vlastní a zažita ve své podstatě.

Vztah k artefiletickým vyjadřovacím prostředkům má svá nezaměnitelná specifika. Klasické prostředky kresby, malby a plastiky obohacuje akční tvorba, která dovoluje rozehrát různé polohy expresivního vyjadřování. Výchozím principem je zde jejich vzájemná zastupitelnost, která umožňuje, aby jeden a tentýž obsah mohl být vyjádřen prakticky libovolně. Z jedné výrazové formy se tak stane „přeložitelný" do formy jiné, např. z malby do dramatického nebo hudebního projevu.

Každý z „překladů" něco ubere oproti předchozímu a naopak něco nového přidá. Pokaždé se tedy nabízí poněkud jiný úhel pohledu na srovnatelné obsahy. Podobně typické je střídání nebo prolínání různých způsobů výrazu a výrazových prostředků, kdy žák mnohdy opouští hranice výtvarné tvorby, zejména v přesahu k tvořivé dramatice nebo k netradičním hudebním projevům. Součástí artefiletiky je i zájem o bezděčné výrazové projevy, třeba o pohyb, gestikulaci a mimiku, o osobnostní projevy při kosmetickém líčení, odívání a pod.

4.5 **Práce se skupinou. Sociální aspekt učení**

Podle dětského psychologa výzkumníka a experta v SEL (social-emotional-learning) Eliase z Rutgerské univerzity většina problémů žáků v oblasti jednání je způsobena nedostatky v sociálním a emocionálním vývoji žáků. Je proto nevyhnutelné klást důraz na rozvoj emocionálního a sociálního učení, které následně vedou nejen ke studijnímu úspěchu, ale i ke spokojenosti a úspěšnosti v osobním a profesním životě, ba dokonce i ke zlepšenému tělesnému zdraví. (9)

Marianna Muller de Morais dále uvádí, že u žáků je obzvlášť důležité rozvíjet sociální kompetence a naučit se jich úspěšně používat, a to jak ve školském, tak i mimoškolním prostředí, protože se podílí na dobrém fungování žáků ve škole, na schopnosti žáků začlenit se do kolektivu, pracovat týmově, kooperovat, a i samostatně řešit problémy, otevřeně vyjadřovat svoje pocity a názory, klást otázky, argumentovat a v neposlední řadě mít pozitivní postoj k sobě samému a lidem okolo sebe. (tamtéž)

Čechova, Gajdošova a Herényiová a kol. popisují účinky použití programu kreativního řešení konfliktu zaměřeného na rozvoj sociálně-emocionálního vývoje na vybraných školách USA tak, že díky aplikování této praxe bylo docíleno viditelného poklesu agresivního chování a násilí a naopak u těchto žáků vzrostla sebeúcta, zlepšily se jejich schopnosti pomáhat jiným a posílila jejich osobní zodpovědnost za optimální řešení konfliktu mezi vrstevníky. Dokonce bylo zjištěno významné zlepšení školní výkonnosti a úspěšnosti těchto žáků. Proto kolektiv autorek pokládá za stěžejní klást větší důraz v procesu školního vzdělávání nejen na kognitivní vývoj žáků, ale taktéž na rozvoj emocí a sociálních kompetencí.

4.6 Práce s emocemi

Práce s emocemi je dalším z témat, jemuž je výhodné se zvláště v době pubescence podrobněji věnovat. Dospívající bývají svými city zmítání, což muže často vést k impulzivním reakcím, za něž se později můžou i stydět, nebo propadat stavům bezbřehého smutku a beznaděje, s nimiž si neví rady. Relaxace, navozování emoční stability, zpracovávání negativních emocí, ovládání úzkosti a strachu, navozování pozitivního stavu mysli - to vše jsou dovednosti, jež mohouvýrazně zkvalitnit celý život a nalezení své vlastní efektivní strategie je pro rozvoj sebepojetí nenahraditelným darem.

Zde už se dostáváme k sebepoznání v oblasti psychohygieny aneb učení se péči o své duševní zdraví a zejména osvojování si umění uvolnit se (se zřetelem k vlastním individuálním specifikům).99 Poměrně vysokou zátěž představuje období pubescence samo osobě, nemalý tlak je spojen i se školní prací - stres může vyvolávat pocit nedostačivosti ve vzdělávání (v matematice jsem nejhorší ze třídy; nezvládnu se to do zítřka naučit; zase jsem byl při zkoušení nemožný apod.), stejně jako zvyšující se nároky a odpovědnost za blížící se krok na další vzdělávací stupeň (výběr střední školy, příprava na přijímací zkoušky, jejich zvládnutí, varianty v případě neúspěchu atp.) Ovládnutí schopnosti relaxace ale napomáhá procesu učení i tím, že mozek ve stavu uvolněné koncentrace (snížení aktivity těla a soustředění pozornosti do vlastního nitra) dovede mnohem efektivněji pracovat ve stavu uvolnění se lze učit mnohem snadněji aradostněji a s takto získanými vědomostmi dovede mozek později i lépe pracovat, lépe se vybavují z paměti apod.

5 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části se budu věnovat několika výtvarným námětům pro výuku hodin výtvarné výchovy na základní škole. Při návrhu hodin jsem vycházela z přesvědčení, že výtvarná kultura je nejen bohatým zdrojem inspirace (motivační část), ale i prostředkem jiného, než racionálního poznání světa a také nástrojem introspekce (reflektivní část) na cestě k osobnímu rozvoji jejich osobností. Přičemž výtvarné činnosti mohou poskytnout žákům tolik potřebný prostor pro experiment a rozvoj jejich tvořivosti, dovedností v oblasti rozhodování či řešení problémů.
V několika případech jsem využila relaxačního potenciálu výtvárných činnosti s cílem pozitivního naládění žáků, zlepšení jejich prožitku školní výuky a někdy také k dosažení lepší koncentrace.

Důležitým aspektem mého pedagogického působení bylo zapojení žáků do hodnocení jejich výtvarných prací, čímž jsem rozvíjela jejich sebe-hodnotící schopnosti a pocit zodpovědnosti za výsledky. Některé úkoly (ve dvojicích nebo ve skupinách) byly zacílené na posílení komunikačních schopností a týmovou spolupráci.

V pojímání umění jako učiva jsem se držela spíše širšího významu tak, jak to například předkládá Herbert Read, proto jsem do výuky zapojila také hudbu, tanec, práci s literárním dílem, ve skutku mně šlo o zapojení všech smyslů.

Zejména v práci s mladšími ročníky jsem nebyla tolik vázána na faktický obsah učiva, ale rozvíjela jsem žáky především z hlediska osvojení klíčových kompetencí (a zaměřila jsem výuku na oblasti jako je třeba práce s emocemi (barevný svět), komunikačními dovednostmi (krása).
V práci se staršími ročníky 2. stupně (6. a 7. třídy) na gymnáziu se poměr jednotlivých částí výuky (teoretická, motivační a projektová) lišil stejně jako časová dotace hodin výtvarné výchovy. Zde na žáky byly kladeny vyšší znalostní nároky, ale snažila jsem výuku teorie zpestřit interaktivními

metodami práce (společná myšlenková mapa na tabuli, práce s prekoncepty, proaktivní dialog). Šlo mi o určení ideálního poměru mezi výukou přednáškového typu a rozvojem praktických dovedností žáků tak, aby měli dostatek prostoru pro diskuzi, formování vlastního názoru a aktivaci kreativity pro zpracování výtvarného projektu.

5.1 Povinné vs. volitelné kurikulum

Moje pedagogicko-psychologická praxe z předmětu výtvarná výchova probíhala na základní škole Korunovační a spolupracovala jsem s dvěma pedagogy, díky čemuž jsem měla příležitost porovnat dva rozdílně přístupy k výuce. Bezpochybně žáci byly již zvykli na určitý průběh hodin a tyto zvyky či naopak nezvyky se promítli na to, jak reagovali na moje pedagogické působení.

Jeden z vyučujících mi umožnil pracovat s žáky základní školy v rámci předmětu výtvarná výchova, oproti tomu druhý vyučující mi poskytl příležitost působit na výuce atelierové tvorby, která je volitelným předmětem a není přímo obsažena v povinném školním kurikulu.

Rozdíl dvou přístupů vyplyvá zejména ze vstupních dispozic, jimiž jsou například rozdílná početnost tříd, možnosti sezení (kapacity tříd a uspořadání nabytku), rozdílné finanční prostředky, kterými učitelé disponovali při nákupu výtvarných materiálů, což nemohlo neovlivnit výběr výtvarných medií, se kterými žáci pracovali. Mezi jinými faktory, které ovlivnili průběh výtvarných aktivit, patří také rozdílná hodinová dotace a motivovanost žáků k tvorbě a odlišný přístup k hodnocení žáků. V případě atelierové tvorby vyučovácí hodina trvala 60 minut, zatímco výuka výtvarné výchovy probíhala v blocích, slučujících dvě standardní vyučovací hodiny, tj. 90 minut. Na první pohled by se mohlo zdát, že dobrovolná účast na hodinách atelierové tvorby by znamenala větší motivovanost žáků k tvůrčím aktivitám, což lze brát jako samozřejmost, protože na kurz se zpravidla přihlásili žáci, kteří vysloveně měli zájem o výtvarné činnosti, nicméně zároveň to klade ještě vyšší nároky na učitele, aby žáci kontinuálně motivoval, kdyžto v hodinách výtvarné výchovy děti byli zřetelně konformní s tím, že tento předmět absolvovat musí a podstatnou část motivace čerpali ze znamkování, které bylo nedílnou součástí výuky. Oproti tomu atelierová tvorba nebyla známkovaná, hodnocení mělo slovní podobu a také získalo jiný rozměr tím, že nevycházelo vylučně od učitelé, ale bylo obohaceno o dva velmi důležitá stanoviska a to vlastní hodnocení své tvorby a hodnocení spolužáků. Další specifikum hodnocení spočívá v kritériích hodnocení, ty byli odlišné u obou učitelů, což podle mého názoru lze vysvětlit dalším neméně zásadním faktorem ovlivňujícím podstatu procesu výuky, tím myslím učitelovo pojetí výuky.

Mně osobně víc imponovalo pojetí ateliérové výuky v podání T.K., které spočivalo v orientaci na samotný proces tvorby a směřovalo k psychologizujícímu pojetí výuky, která vedla žáky k využívání a rozvíjení tvořivých schopností a dovedností, pracovala mimo jiné s výtvarnou kulturou jiných národů a etnik, byla zacílená na rozvoj estetického cítění, vnímání prostředí žáků a uvědomělé použití výtvarných prostředků, nabídla prostor pro reflexí podporující rozvoj osobností žáků. Navíc volnější, otevřenější atmosféra ve třídě T.K. byla podpořena sezením žáků oproti sobě, tykáním ve třídě, což jsem si všimla, prospívá spontannímu výtvarnému projevu žáků, paradoxně(?) jejich kultivovanému vystupování a získávání sebedůvěry žáky, což rovněž odpovídá naplněním klíčových kompetencí a očekávaných výstupů popsaných v RVP.

Výuka E.H. v hodinách výtvarné výchovy byla výborně promyšlená a připravená. Jistou nevýhodou byl užší výběr výtvarných médií z finančních důvodů a větší početnost tříd (zpravidla kolem 18 žáků). Dalším faktorem předurčujícím výuku byla snaha výrobit v rámci hodin výtvarné výchovy ozdobu školy, z čehož se vyvíjí také zaměřenost těchto hodin na výsledky výtvarných činností, nikoli tedy na jejich samotný průběh. Těžko říct, jestli tento záměr vycházel z nařízení shora nebo z přesvědčení učitelé samotného. Nicméně v oblasti hodnocení výsledků tvorby, jak už bylo zmíněno výše, práce se hodnotili známkami, průběžně také čas od času znělo slovní hodnocení, ale podle mého pozorování nejvlivnějším kritériem hodnocení tohoto vyučujícího byla technická stránka zpracování výtvoru v závislostech na predispozicích jednotlivých žáků a v souladu s pokyny vyučujícího a výtvarnými postupy, které jim nařídil využít. Určitou volností, kterou žákům umožnil tento vyučující bylo povolení k poslechu hudby při výtvarné práci pomocí sluchátek, což z mého úhlu pohledu soustředilo žáky na samostatnou práci a zároveň zamezilo jejich vzájemné výměně názoru, postupů a tím i plnění kompetencí v rovině sociálně komunikačních dovedností, ale hodnotila bych to jako pozitivní prvek práce ve třídě, protože klasické sezení v lavicích stejně neumožňuje komunikaci bez narušení discipliny ve třídě.

5.2 *Projekt Barevný svět, 6. třída*

Svoji hodinu výtvarné výchovy bych ráda zaměřila na vnímání a pojetí barev. Barvy jsou něčím, co nás obklopuje ze všech stran a mají na nás rozhodně velkou působnost, ať už si to uvědomujeme nebo ne. Barvy jsou nejen uměleckým prostředkem, ale i prvkem každého druhu vizuální kultury, s níž se setkáváme v běžném životě. Každý člověk je nejenom vidí, ale je současně vystaven výběru mezi nimi, například při oblékání, při nakupování, při zdobení a úpravě svého obydlí. Ale málokdo si uvědomuje, kolik toho může člověk o sobě říct pouhým výběrem barvy. Touto problematikou se podrobně zabýval švýcarský psychoterapeut Max Luscher již v druhé polovině XX. století. Výzkum, kterého se zúčastnily stovky tisíc respondentů po celém světě, prokázal vliv charakteristik určitých barev na emocionální reakci lidí. A na základě tohoto zjištění doktor Luscher vypracoval “color test”, který podle volby pořadí oblíbenosti barev určí objektivní celkový psychodiagnostický osobnostní profil člověka. Ačkoli psychodiagnostika nepatří do školní praxe, rámcový vzdělávací program zařazuje sebepoznání a sebereflexe do povinného školního kurikula jako nástroj osobnostního rozvoje žáků. Proto bych problematiku barev zařadila mezi fundamentální témata všeobecného vzdělávacího programu.

Podle mého názoru, pedagogická komunikace by měla směřovat ke sjednocení obsahů probíraných ve škole s jejich významem pro každodenní zkušenosti. Proto jsem se v průběhu své praxe snažila obohatit učební situaci o osobní, společenské a kulturní významy, které by mohly přispět zprostředkování významu učiva.

Z hlediska plánování vyučovací hodiny jsem se zaměřila na žáky šesté třídy, tj. na věkovou kategorii kolem dvanácti let.

Časová dotace: 2 x 60 minut.

Téma hodiny: Barevný svět.

Cíl hodiny: Osvěta symboliky barev a možnosti citového, emočního vyjádření.

Rozdělení vyučovací hodiny do tří částí: na zážitkovou, teoretickou a praktickou. Zážitková spolu s teoretickou částí budou trvat 60 minut, poté bude následovat desetiminutová přestávka a budeme pokračovat dalších 60 minut s praktickou částí.

1) V úvodní části hodiny si zahrajeme významovou hru: zeptám se žáků, jak se dnes cítí, jakou mají náladu, jaký dneska měli den a poprosím je, aby mi odpovídali barvami, například: "Dnes se cítím zeleně" nebo "Dneska jsem měla fialový den". Zeptám se "A proč? Jaká událost obarvila tvůj den?"... a tak dále. Jen ztěžka lze odhadnout, jak by tato hra mohla pokračovat, ale mým záměrem bude co nejvíc se odpoutat od předmětů a jevů, které určitou barvu mají a co nejhlouběji prozkoumat pocity a emoce, které jsou v barvách obsažené. Tak by hra měla vyústit ve společnou diskuzi, protože předpokládám, že se ve třídě najdou žáci, kteří budou stejné barvě přisuzovat jiný význam.

2) Poté se přemístíme k významu barev a budeme porovnávat významy, které žáci jednotlivým barvám přisuzují s významy, které jsou těmto barvám přisuzovány v různých společenstvích. Poprosím žáky, aby se zamysleli nad tím, kde všude se setkáváme s barvami, které zprostředkovávají významy, například: na ulici - semafor, v oblečení - uniforma, nevěsta, v obchodě - mléko odtučněné, polotučné a tučné atd. Na místě by bylo zmínit také státní vlajky, označení na mapách, barevné lampičky na elektronických zařízeních apod. Tyto významy a tradice budeme společně rozebírat a pokoušet se dopátrat k jejich původům. Dílčím cílem této diskuze je podotknout, že tato symbolika barev je pouhou dohodou mezi lidmi a že má omezenou platnost. Jako příklad odlišného vnímání barev uvedu symboliku barev australských aboridžinců (bílá - starost a bolest, černá - pomsta a smrt, žlutá - hněv a bojovnost, červená - radost a láska). Předpokládám, že vnímání barev se bude u jednotlivých žáků výrazně lišit.
Promítli jsme si na plátno ukázky tradiční tvorby australských domorodců, včetně masek a tělové malby (pokud by ve třídě nebyl k dispozici projektor, ukázky bych vytiskla a rozdala žákům).

Obrázek k projektu ***Barevný svět***

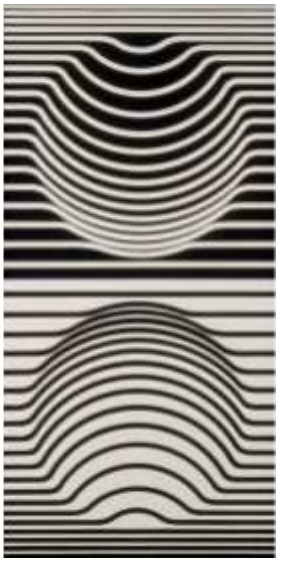
3) Praktická část byla zacílena na individuální tvorbu symbolů, zastupujících základní barvy. Žáci dostali papíry a tužky k vytvoření návrhů a barevné papíry a nůžky ke zhotovení výsledných symbolů. Na konci praktické části proběhla prezentace výtvorů před třídou - skupinky výtvorů se umístily na tabuli, žáci vytvořili kruh u tabule a společně jsme porovnávali výsledky jejich práce. Součástí závěrečné reflexe bylo zodpovězení otázek typu “Nad kterou barvou jsi strávil nejvíc času? Proč? Jaké jiné nápady jsi měl? Která barva byla nejjednodušší a nejjednoznačnější? Co vás

nejvíc zaujalo z dnešního soustředění? Jaké nové důležité informace si odnesete s sebou domů?" apod.

Tímto jednoduchým úkolem problematika barevného vidění není ještě zdaleka vyčerpána, je to jenom úvodní část práce s barvou. Pokračovala bych mluvením o charakteristikách barev - sytosti, jasu, odstínu, barevných přechodech atd. A dále bychom pracovali s náladou a její proměnou.

Podle mého názoru výuka výtvarné výchovy má čerpat z principů zprostředkování učiva žákům, a tím hodně přispěje k obohacení jejich osobních zkušeností o kulturně specifické obsahy a společenské a kulturní hodnoty, a tak poskytne prostor jak pro uplatnění subjektivity, tak pro ověření komunikačních účinků, což tvoří kategorie cílových výstupů definovaných rámcovým vzdělávacím programem.

5.3 *Projekt Zvířata pod přikrývkou*



Předmět: Ateliérová tvorba
Třída: 4. / 5.
Hodinová dotace: 60 minut
Metodická řada: Zjednodušování linek, stylizace a vznik znaků
Výtvarný námět: Ve světě přírody

Výtvarný problém: Tvorba objemu na ploše, soustředění se na tvar
Technika: Perokresba

Výtvarná kultura: op-art (Victor Vasarely, Bridget Riley)
Výchovně-vzdělávací cíle: Žák pozoruje a rozpoznává tvary, pracuje s liniemi a kultivuje schopnostI vlastního vizuálního sdělení
Postup:
1. Motivační a poznávací část (7 minut):
V krátkosti seznámím žáky s op-artem a vybranými umělci, prohlídneme obrázky pro inspiraci
2. Rozdám vytištěné siluety zvířat a zadám úkol navazující na 1. část (5 minut)
3. Žáci se pustí do vlastní tvorby (40 minut)
4. Na závěr hodiny se všechny výtvory shromáždí a proběhne stručná reflexe a slovní hodnocení. Žáci okomentují, jak se jim pracovalo, co jim tvořilo největší obtíž, co se jim líbilo, podařilo, u čeho strávili nejvíce času. Společně se vyberou nejpovedenější práce. (8 minut)
5. Úklid pracovního místa (o přestávce)
6. Zhodnocení hodiny: "Velmi povedená hodina, vše proběhlo podle plánu."

5.4 *Projekt Barvy tance*

Předmět: Ateliérová tvorba
Třída: 3.
Hodinová dotace: 60 minut
Název hodiny: Barvy tance
Výtvarný námět: Já a svět lidí
Výtvarný problém: Kultivace vyjádření pohybu na téma tanec
Technika: Obkreslování tužkou, tempera na velký formát
Výtvarná kultura: Současné zvukové skladby

Výchovně-vzdělávací cíle: Kultivace pohybové činnosti žáků, rozvíjení prostorového vnímání a jemné motoriky žáků, práce s expresí barvou
Postup:
1. Uvítání a zadání úkolu - ztvárnit tanec. Objasnění postupu obkreslování (10 minut)
2. Zapnu hudbu a žáci se pustí do vlastní tvorby (40 minut)

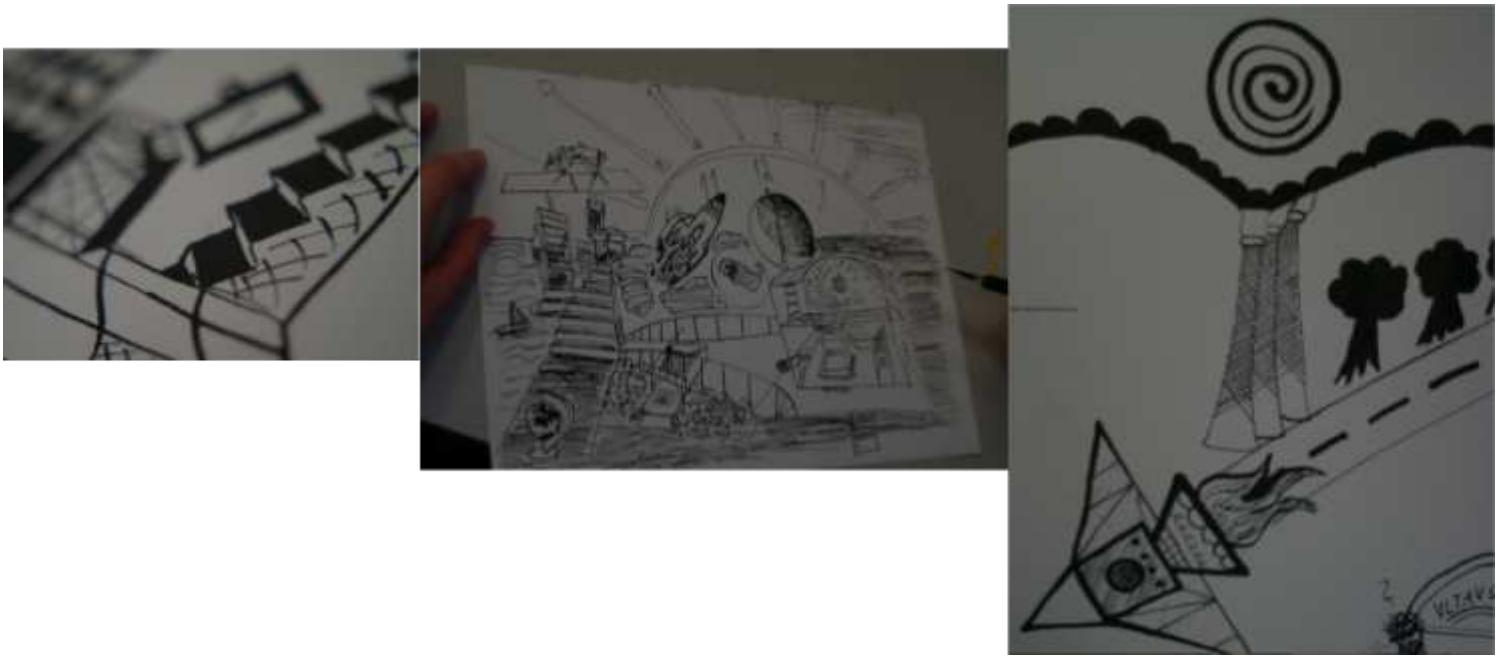
3. Na závěr hodiny se všechny výtvory shromáždí a proběhne stručná reflexe a slovní hodnocení. Žáci okomentuji, jak se jim pracovalo, co jim tvořilo největší obtíž, co se jim libilo, podařilo, u čeho strávili nejvíce času. Společně se vyberou nejpovedenější práce.
4. Úklid pracovního místa (o přestávce)

- Technický problém s hudbou.
Na závěr se nestihla plnohodnotná reflexe uskutečněných aktivit.

5.5 *Projekt Zítra vyrážím do Vesmíru*

Předmět: Ateliérová tvorba
Třída: 6. - 9. ročník
Hodinová dotace: 60 minut

Výtvarný námět: Člověk v prostoru a času
Výtvarný problém: Ilustrace básničky, tvorba imaginárních prostorů
Technika: Perokresba
Výtvarná kultura: Escher, báseň od Normana Nicholsona
Postup:
1. Motivační a poznávací část (7 minut):
V krátkosti seznámím žáky s vybranými díly Eschera, prohlídneme obrázky pro inspiraci
2. Rozdám žákům básničku a přečteme spolu nahlas. Zadám žákům za úkol básničku ilustrovat (8 minut)
3. Žáci se pustí do vlastní tvorby (40 minut)
4. Na závěr hodiny se všechny výtvory shromáždí a proběhne stručná reflexe a slovní hodnocení. Žáci okomentují, jak se jim pracovalo, co jim tvořilo největší obtíž, co se jim libilo, podařilo, u čeho strávili nejvíc času. Společně se vyberou nejpovedenější práce. (5 minut)
5. Úklid pracovního místa (o přestávce)
- Úkol nebyl snadný, ale žáci projevili kreativitu a hodně je výtvarná činnost na zadané téma bavila.

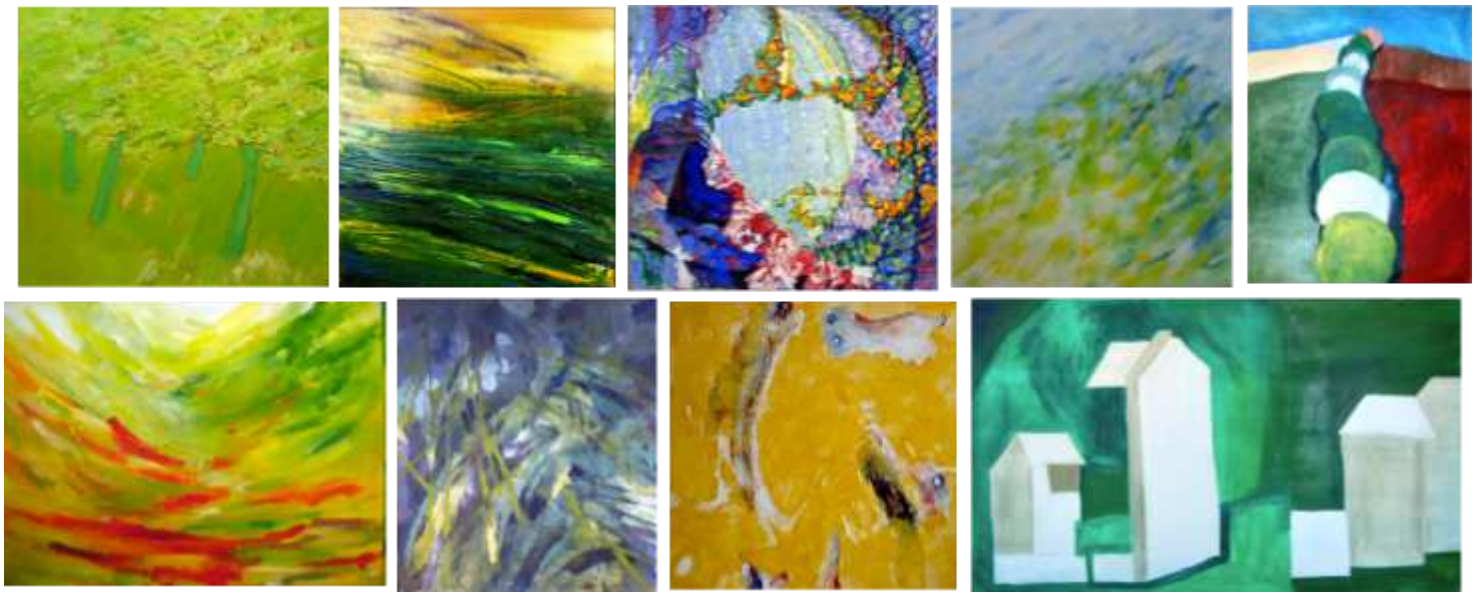


Obrázek k projektu ***Zítra vyrazím do Vesmíru***

5.6 *Projekt Jarní nálady*

Předmět: Výtvarná výchova
Třída: 6. A
Hodinová dotace: 2 x 90 minut
Postup:
Motivační a poznávací část:
1. Brainstorming - práce s prekoncepty žáků - vypíšeme na tabuli volné asociace na téma jaro a jarní nálady a vlastní poznámky na papír (15 minut)
2. Prohlížení obrázků na notebooku a povídání si o nich - otázky typu: J*ak na vás působí tenhle obraz? Jaké vyvolává pocity? A proč si myslíte, že tomu tak je? Jaké výtvarné prostředky k tomu používá autor? Popište, jak autor zachází s barvami, popište z hlediska charakteristik: nasycenost, jas, kontrast? Můžete popsat, jaká je představa jara tohoto autora? Co si myslíte, že je zobrazeno na tomhle obraze? Podle čeho poznáte, že je to jaro? Kdybyste měli porovnat ty dva obrazy, tak jak se liší představa jara dvou autorů? Která je vám bližší?* (30minut)

Vlastní tvůrčí část:
3. Zadání úkolu - pomocí barev se pokuste vyjadřit vlastní pocit z jara (na základě poznámek) - žáci se pustí do vlastní tvorby (40 minut)
4. Úklid pracovního místa (5 minut)



Obrázek k projektu ***Jarní nálady***

Postup:
Motivační a poznávací část :
1. Brainstorming - práce s prekoncepty žáků - vypíšeme na tabuli volné asociace na téma jaro a jarní nálady a vlastní poznámky na papír (15 minut)
5. Prohlížení obrázků na notebooku a povídání si o nich - otázky typu: *Jak na vás působí tenhle obraz? Jaké vyvolává ve vás pocity? A proč si myslíte, že tomu tak je? Jaké výtvarné prostředky k tomu používá autor? Popište, jak autor zachází s barvami, popište z hlediska charakteristik: nasycenost, jas, kontrast? Můžete popsat, jaká je představa jara tohoto autora? Co myslíte, že je zobrazeno na tomhle obraze? Podle čeho poznáte, že je to jaro? Kdybyste měli porovnat ty dva obrazy, tak jak se liší představa jara dvou autorů? Která je vám bližší?* (30minut)

Vlastní tvůrčí část:
6. Zadání úkolu - pomocí barev se pokuste vyjadřit vlastní pocit z jara (na základě poznamek) - žáci se pouštějí do vlastní tvorby (40 minut)
7. Úklid pracovního místa (5 minut)

<u>Další týden</u>
Operační část:
1. Rozdám žákům výtvory jejich spolužáků a požadám je popsat obraz a udělat poznámky na papír, podle otázek: *Jak na vás působí tenhle obraz? Jaké ve vás vyvolává pocity? A proč?*

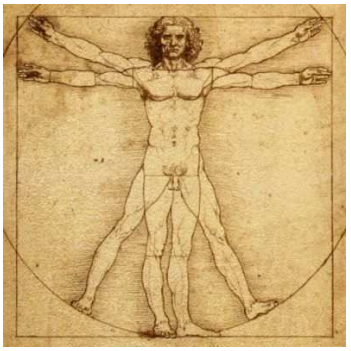
Jaké výtvarné prostředky k tomu používá autor? Popište, jak autor zachází s barvami, popište z hlediska charakteristik: nasycenost, jas, kontrast? Můžete popsat, jaká je představa jara tohoto autora? Podle čeho poznáte, že je to jaro? (15 minut)

Reflektivní část:

2. Poté jde každý žák k tabuli a odprezentuje své popisky, ohodnotí malbu. Ten, jehož obraz je rozebírán, přečte své poznámky podle kterých maloval a společně je porovnáme s výkladem spolužáka. Současně s tím probíhá diskuze. (70 minut)
3. Na závěr hodiny rozdám papíry a požádám žáky o stručnou anonymní reflexi uskutečněných aktivit - oba týdny: *Co se líbilo? /Nelíbilo? / Povedlo nebo nepovedlo? / Přišlo zajímavé / Bylo obtížné*. (5 minuty)

- Oba bloky proběhly podle plánu. Nevznikly žádné časové prodlevy ani nesrovnalosti.

5.7 Projekt Krása



Předmět: Výtvarná výchova
Třída: 7. B
Hodinová dotace: 90 minut
Výtvarný námět: Já a svět lidí
Výtvarný problém: vnímání detailů ve vztahu k celku, soustředění na detail, kolektivní tvorba
Technika: skupinová práce, kresba
Výtvarná kultura: Leonardo Da Vinci - proporce lidského těla

Výchovně-vzdělávací cíle: Posílení komunikačních dovedností žáků a jejich schopností vnímat to pozitivní v lidech okolo.

Postup:

1. Motivační a poznávácí část (5 minut):
Krátká beseda na téma krása. *Co je krása? Co je krasný? Kdo je krásný?*
2. Rozdělení žáků do skupin (podle barevných kartiček, které jim jakoby nahodilé rozdal fakultní učitel) a zadání úkolu: Nakreslete postavu, která se bude skládat z nejhezčích částí těla účastníků vaší skupiny (7 minut)
4. Žáci se pouštějí do skupinové tvorby (40 minut)
5. Na závěr hodiny se všechny výtvory shromáždí a proběhne stručná reflexe a slovní hodnocení. Žáci okomentují, jak se jim pracovalo ve skupině, co jim tvořilo největší obtíž, co se jim líbilo, podařilo, u čeho strávili nejvíce času. Společně se vyberou nejpovedenější práce. (8 minut)
6. Úklid pracovního místa (o přestávce)

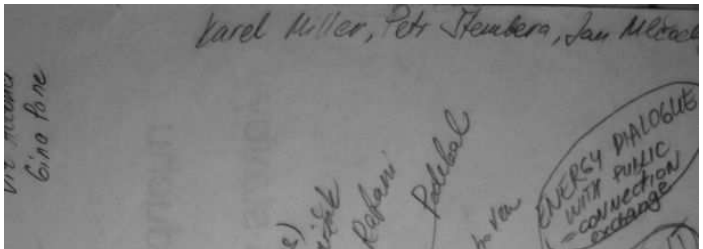
- Žáci neměli představu o proporcích lidského těla, proto se práce protáhla a na závěr hodiny se nestihl závěr.
- Měla bych děti obeznámit se základními zákonitostmi proporcí lidského těla již na začátku hodiny v motivačně poznávací části.

5.8 *Vyvažení znalostních obsahů s rozvojem kompetencí. Projekt "Performance art"*

Souvislou praxi z výtvarné výchovy jsem absolvovala na Gymnáziu Omska u absolventky Pedagogické fakulty a magistry umění z Akademie výtvarných umění v Praze Dariny Alster. Zde pedagogická transformace znalostních obsahů výtvarné výchovy podlehala vyšším nárokům oproti ZŠ. Ze svých předchozích zkušenosti jsem již pochopila, že rozhodující vliv na průběh výukových hodin a práci s žáky má kontinuální vedení žáků, tj. určitý soubor pravidel, na kterých jsou již dohodnuti a na nichž jsou už zvyklí. V tomto případě fakultní učitelka je zároveň současně působící umělkyní a její vedení směřuje k uchopení širších souvislostí umělecké tvorby. Žáci běžně v rámci výuky výtvarné výchovy navštěvují výstavy. A to jak retrospektivního charakteru, tak i výstavy současného umění, nebo například designu. Dále navštěvují i jiné vzdělávací aktivity typu přednášek,

Předmět: Výtvarná výchova
Třída: 7. A, 6. A a B
Hodinová dotace: 2 x 90 minut
Plánovaný časový rozpis přednášky:
0-10 minut: úvod - obecná historická a společensko-kulturní situace ve světě - 1. světová válka, prudký rozvoj v technice a vědě.
10-25 minut: filosofie Cabaret Voltaire, Bauhaus, Marcel Duchamp a Dadaismus, posun v pojetí co je umění vůbec
25-30 minut: Fluxus - prostředky, John Cage - Allan Kaprow
30-35 minut: podstata akčního umění, časoprostorová rovina
40- 50 minut: happening versus performance, role publika, body art, lidské tělo jako medium
50- 80 minut: konkrétní ukázky s rozborem a pokusem o interpretaci pieců, - Bruce Nauman, Cris Buden, Joseph Beuys, Marina Abramovič, Milan Knížák, Petr Štembera, Karel Miller, Jan Mlčoch
80-83 minut: krátké shrnutí
83-87 minut: role kostýmu v performance
87-90 minut: zadaní a vysvětlení domácího úkolu

Přednáška byla zaměřená na uchopení vzniku performance v kontextu širších souvislostí s historickým, technologickým a sociálně kulturním děním od začátku 20. století. Mluvili jsme o konceptuálním umění jako takovém, vzniku akčního umění a performance jako uměleckém mediu a srovnávali jsme s happeningem a body artem, dívali jsme se na fotografickou a video dokumentaci a společně rozebírali konkrétní příklady tvorby Allana Kaprowa, Chrisa Burdena, Josepha Beuyse, Bruce Naumana, Mariny Abramovič, Jana Mlčocha, Karla Millera, Petra Štembery a Milana Knížaka. Připravila jsem PPT prezentaci, která obsahovala klíčové body, o kterých jsme hovořili a ukázky tvorby výše uvedených umělců. K aktivaci účasti žáků v diskuzi jsem vymyslela aktivitu "Strom", kdy jsme společně na tabuli kreslili myšlenkový strom vývoje konceptuálního umění. K přípravě této přednášky jsem konzultovala rámcový obsah s fakultní učitelkou, pečlivě jsem studovala odbornou literaturu, zkoumala odborný diskurs k dané problematice a vypracovala myšlenkový strom, jak by měl vypadat podle mně.



(Viz můj vzorový strom a strom, který vznikal ve třídě na tabuli)

Tato aktivita mě vlastně napadla během mých příprav, kdy jsem zjistila, že to je velice vhodný způsob strukturalizace a třídění informací, jak se tyto informace lze jednoduše znázornit, usnadnit orientaci v nich a zapamatovat si. Zároveň je to aktivita podněcující k přemýšlení a zapojující žáky do společné diskuze. Tuto přednášku jsem přednesla v obou dvou třídách. Nejdřív popíši moji zkušenost v 6.B a poté porovnám její průběh s 7. A,B,C.

VÝUKOVÉ CÍLE PŘEDNÁŠKY

Cíle z RVP pro výuku výtvarné výchovy jsem chápala jako závazné pro přípravu všech svých výukových hodin. Ale naplnění dílčích cílů se lišilo v jednotlivých hodinách. V přednášce o performance artu jsem se řídila především těmito cíli:

- *poznávání a porozumění umění prostřednictvím soustředěné a vědomé reflexe a vlastní tvorby, sledování a hodnocení umění na pozadí historických, společenských a technologických změn* - forma přednášky sama o sobě vylučovala vlastní tvorbu, nicméně jsme ve třídě zkoumali četné příklady tvorby autorů a tvůrců vybraného media a hovořili jsme o historickém, společenském a technologickém pozadí, které výrazně ovlivnilo tvorbu umělců toho období.
- *chápání umění jako specifického a nezastupitelného způsobu komunikace probíhající mezi všemi účastníky uměleckého procesu, k schopnosti odlišovat podstatné znaky jednotlivých druhů umění na základě porovnávání a uvědomování si jejich shodností a odlišností* - obsah mnou odučené přednášky přesně odpovídá tomuto cíli, protože na příkladech konceptuálního umění zejména performance a happeningu a na základě jejich porovnání je patrná role nejen umělce - performera, ale také role publika vstupujícího do interaktivního dialogu a hodnocení v procesu umělecké komunikaci.
- *aktivnímu podílení se na vytváření vstřícné a podnětné atmosféry (na základě porozumění, tolerance, ale i kritičnosti) pro poznávání a porozumění kulturním hodnotám, projevům a potřebám různorodých sociálních skupin, etnik a národů a na vytváření pozitivního vztahu ke kulturnímu bohatství současnosti i minulosti - k* naplnění tohoto cíle jsem požádala žáky se pokusit o interpretaci některých pieců, také napomohla aktivita Strom, kdy jsme všichni společně uvažovali o tom, kam patří daný druh.
- *uvědomování si vlivu výchovy a vzdělání na rozvoj tvořivé osobnosti v roli tvůrce, interpreta a recipienta a na kvalitu její účasti v uměleckém procesu* - žáci měli v rámci mé hodiny možnost ověřit skutečnost, že nekonvenčnost děl preformance artu, happeningu a body-artu nabízí prostor pro interpretovo/recipientovo uplatnění osobního zážitku a úhlu pohledu na dílo. Mluvili jsme o nutných čtyřech složkách performance piecu - idea, představa, realizace, dokumentace a s nimi související interpretace a život díla ex post prostřednictvím dokumentace a diskuzí na fórech.

PRAKTICKÁ ČÁST VÝUKY

Poté praktická část výuky v 6.B trvala dalších dva setkání, kdy žáci zpracovávali své projekty a třetí dvouhodinovka byla věnovaná prezentaci výsledných projektů. Při plánování výuky

praktické části a stanovení úkolů a požadavků pro zpracování potažmo hodnocení výsledných projektů jsem se řídila především těmito očekávanými výstupy z RVP:
žák:

- při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpozná jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádřeni,
- nalézá, vybírá a uplatňuje odpovídající prostředky pro uskutečňování svých projektu,
- pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímáni,
- na příkladech objasní vliv procesu komunikace na přijetí a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření; aktivně vstupuje do procesu komunikace a respektuje jeho pluralitu,
- využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média pro vyjádření své představy,
- na konkrétních příkladech vysvětlí, jak umělecká vizuálně obrazná vyjádření působí v rovině smyslové, subjektivní i sociální a jaký vliv má toto působení na utváření postojů a hodnot.

První dvouhodinovka se soustředila na konceptuální část projektu, tj. vymyslet v čem bude spočívat děj performance, vymezení hlavní myšlenky, která bude performanci komunikovaná, jak kostým má pomoct tuto myšlenku vyjádřit, udělat rychlý náčrt tohoto kostýmu, zamyslet se nad kvality materiálů, které pro tvorbu kostýmu použiji, jsou-li v souladu s konceptem, podporuji-li hlavní koncept. Druhá dvouhodinovka se zaměřila na tvorbu prezentace tohoto kostýmu v formě plakátu, který by prezentoval samotný kostým, jeho použití, tj. jeho funkčnost, materiály, ze kterých je stvořen a aby byl z něj patrný hlavní koncept projektu. Přičemž plakát měl být vytvořen tak, aby byl čitelný, aby z něj byli patrné požadované informace, aby vypadal atraktivně a přehledně. Tento úkol byl založen mimo jiné na poznatcích získaných během návštěvy DesignBloku. Výsledný plakát předpokládal využití libovolně kombinovaných technik.

Nejpříjemnějším překvapením a nejlepším zážitkem této praxe bylo zjištění, že žáci byli všichni velmi tvůrčí a nápadité, tohoto úkolu se rychle ujali, každý (tým) dané téma pojal ze své stránky, nechali se inspirovat reálnou situaci, opravdovou zkušenosti a svými osobními prožitky, projevili vysokou míru otevřenosti při konzultací a vysvětlení svých nápadů. Bylo zřetelné, že práce nad tímto projektem je bavila a rychle se chytli, co jsem po nich vyžadovala. Spousta žáků pracovali ve dvojících a bylo obdivuhodné, jak si v tom rozuměli a dokázali se dohodnout a spolupracovat. Menší nesrovnalost tvořili případy, kdy žák nebyl přítomen na některé z hodin a/ nebo pracovali ve dvojící, ale pak jeden z nich chyběl.

Moje úloha učitelky ve výuce praktických hodin výtvarné výchovy spočívala v srozumitelné formulaci požadavků pro práci žáků a vypomoci s jejich plněním. Chodila jsem po třídě, koukala, jak kdo pracuje, ptala jsem se na detaily a poskytovala jim rady. Mnohokrát jsme se vraceli k teoretické části, kdy jsme opakovali zásady pro konceptuální tvorbu a na příkladech světoznámých umělců jsme poukazovali na roli detailů a jejich symbolické významy a způsoby odkazování na existující díla.

Závěrečnou částí výuky byla prezentace projektů, jejich vysvětlení, obhajoba, rozbor, interpretace a reflexe uskutečněné práci. Tato část je nemálopodstatnou pro realizaci očekávaných výstupů z RVP.

Praktická část mé výuky se zaměřovala na naplnění následujících cílů:

- *poznávání a porozumění umění prostřednictvím soustředěné a vědomé reflexe a vlastní tvorby, sledování a hodnocení umění na pozadí historických, společenských a technologických změn* - v prácích žáků byla nápadně vyjádřená reakce na aktuální současné trendy a objevili se odkazy na nejrůznější epizody výtvarné kultury minulosti;
- *užívání jazyka umění jako prostředku k vyjádření nejrůznějších jevů, vztahů, prožitků, emocí a představ a k schopnosti svůj způsob vyjádření hodnotit, porovnávat a nabízet ostatním členům society* - ve své tvorbě žáci vycházeli z nějakého konceptu a ten se pokoušeli vyjádřit prostředky, které nabízí jazyk umění, a poté během závěrečné prezentace tyto nápady, myšlenky a postoje nabízeli k diskuzi ostatním žákům ve třídě.

6. Reflexe uskutečněných hodin

Podstatnou část praktické části své diplomové práce věnuji porovnání dvou odlišných přístupů učitelů, s nimiž jsem měla možnost spolupracovat z toho důvodu, že jsem ve své práci s dětmi navazovala na jejich předchozí zkušenosti a jejich zvyky a naučená struktura průběhu vyučovacích hodin z velké části ovlivnila moji vlastní praxi.

6.1 ZŠ Korunovační

Díky možnosti náslechů, v obou případech se mi podařilo téměř plynule navázat na předcházející hodiny. V rámci výuky atelierové tvorby jsem pracovala převážně s mladšími dětmi. Musím se přiznat, že na začátku jsem měla velké obavy, jestli si budeme rozumět. Vyučující T. K. mě hodně podpořil v tom, jak mě představil třídám a již při náslechu jsem začala působit ve třídě jako asistentka vyučujícího, což podle mě usnadnilo a zjemnilo můj nástup na pozici vyučujícího. Také jsem zpozorovala, že čím byli žáci mladší, tím byli více otevřeni a tím rychleji se mi s nimi podařilo navázat osobní vztah.

Děti se chovaly velmi přirozeně, hodně se pohybovaly, neseděly v lavicích, poskakovaly, plazily se po stolech a bylo velice obtížné udržet jejich pozornost při vysvětlení výtvarného úkolu. Navíc učiteli ve třídě tykaly, což na mě v první chvílí udělalo šokující dojem, především z důvodu, které jsme probírali ohledně možných potíží s nastavením autority ve třídě. Nicméně moje obavy se ukázaly být neopodstatněnými, předpokladám díky vlivu přirozené autority osobnosti jejich učitele, který je mimochodem také ředitelem školy. V jeho hodinách je vztah mezi učitelem a žáky založen na vzájemném bezpodmínečném respektu, tak, jak bych si přála, aby to fungovalo v mé třídě, až budu učit.

V rámci samostatných výstupů jsem realizovala čtyři rozdílné projekty, z nichž jeden jsem aplikovala na několik tříd různého věku, což mi umožnilo nastínit specifika jednotlivých věkových skupin.

První z projektů pro ty nejmenší (1. a 2. třídy) byl zaměřen na rozvoj schopností prostorového vnímání žáků a pokračoval ve výtvarné řadě tematického celku “Já a svět lidských výtvorů”. K tvoření jednoduchých trojrozměrných pohledů jsme použili techniku koláže z barevných papírů. Na hodině ateliérové tvorby byla kromě fakultního učitele přítomna jedna

z maminek, která působila jako asistentka. Nejvíc mě na té hodině překvapilo, že právě ty nejmladší dětí si všimly, že jsem cizinka a hodně přesně vytipovaly, odkud jsem. Vyprávěly mi, že mají spolužačku ze stejné země jako já. Většina žáků stihla udělat hezké pohledničky, některým z nich jsme museli pomáhat víc, někteří byli velice šikovní a zvládli to sami (menšina).

Druhý projekt ateliérové tvorby byl mnou navržen speciálně pro 3. třídu, kde jsem pozorovala nejzávažnější problém s hyperaktivitou žákyň. Chtěla jsem propojit výtvarné aktivity s aktivitami kultivujícími tělesný pohyb, a tím byl tanec. Dostaly za úkol ve dvojicích (trojicích) vyzkoušet nějaké taneční pohyby, a ty pak pomocí obkreslování vlastního těla (navzájem) zobrazit v barevném provedení na velkém formátu (konkrétně jsme využili balící papír). Když se nad tím zpětně zamýšlím, je mi líto toho, že jsem nedomyslela technickou stránku zadání ve smyslu hudby, kterou kvůli nepřítomnosti internetu na mém počítači nešlo spustit, proto byly děti nuceny improvizovat "nasucho".

Třetí projekt se jmenoval "Zvířata pod přikrývkou". Odučila jsem jej ve 4. a 5. třídě. Ten velmi plynule navazoval na metodickou řadu zjednodušování linek, stylizace a vznik znaků z výtvarného námětu "Ve světě přírody". V rovině rozvíjení vizuální gramotnosti jsem pracovala s výtvarnou kulturou op-artu, konkrétně s obrázky, které ztvárňovaly objem na ploše. Na základě prohlídnutých obrázků a vytištěných siluet zvířat si žáci vybrali každý své zvíře a zpracovali v technice perokresby. Tato technika vyžadovala hodně trpělivosti a soustředění na kreslený objekt, a ne všechny děti to stejně dobře zvládaly. Nicméně ke konci hodiny se všechny děti dopracovaly k příznivým výsledkům a ukázalo se, že tato zkušenost je bavila.

Poslední z projektů ateliérové tvorby probíhal ve skupině žáků 6. až 9. ročníku. V rámci předcházející hodiny se probírala perspektiva v tematickém celku "Člověk v prostoru a času". Chtěla jsem na to své zadání navázat a vybrala jsem pro ně nevšední báseň od anglického básníka Normana Nicholsona v českém překladu "Zítra vyrážím do vesmíru", kterou dostali za úkol ilustrovat. Nejdříve jsme pro inspirací prohlíželi obrázky od Eschera s opticky klamavou hříčkou perspektiv. Poté každý žák dostal vytištěnou kopii české i anglické verze básně a pustili se do vlastní tvorby v technice perokresby. Jedna žákyně z 6. třídy měla jistou obtíž začít, po dobu kolem 15 minut pouze přemýšlela, co bude kreslit. Všimla jsem si, že právě tato dívka měla také problém s mícháním barev v rámci projektu, který jsem realizovala ve třídě s E. H.

Co se týče mých dvou projektů realizovaných v hodinách výtvarné výchovy s E. H., na ty jsem měla víc času k dispozici, protože byly vyučovány v devadesáti minutových blocích. Jeden z projektů jsem musela z velké části improvizovat, protože ještě během prvního týdne mé praxe na škole, kdy jsem měla naplánované pouze náslechy, vyučující E. H. jela na exkurzi, a zkrátka mi zapůjčila třídu, která měla její hodiny podle rozvrhu. Na přípravu a promyšlení samostatného výstupu jsem měla jenom jeden den a navíc jsem tu třídu vůbec neznala. Byla to 6. třída. Mým prvním dojmem z té situace byl lehký šok, ale přítomnost suplujícího učitele fyziky mě trochu uklidnila. Tak s nádechem spontánnosti proběhla moje první samostatná výuka. Výtvarný námět "Jarní nálady" jsem se rozhodla obohatit o slovní výměny mezi žáky a reflektivní úkoly. Celou první hodinu jsme s žáky věnovali pro ně velice neobvyklé aktivitě během hodin výtvarné výchovy. Nejdřív jsem děti vyzvala ke spontannímu brainstormingu na téma jaro, jarní nálady a posyly jara. Jejich volné asociace jsem zapisovala na tabuli. Nebylo moc snadné udržet pozornost všech žáku na této aktivitě, protože nebyli zvyklí si na hodinách výtvarné výchovy povídat. Proto jsem rozhodla zpestřit tuto aktivitu znamkováním za všimnutí si a opravu mých chyb v diakritice na tabuli. To děti

motivovalo a povzbudilo jejich zájem a účast. Poté jsme se dívali na můj výběr obrázků, které rozmanitými způsoby převážně v abstraktních tvarech zobrazovali jaro a u toho jsme si povídali a pokoušeli vyjadřit emoce a pocity, které obrázky v nich evokovali. K vlastní tvorbě jsme přistoupili teprve v druhé hodině. Poprosila jsem třídu aby využili barev k vyjadření těch asociací, které padli během předchozí hodiny. Však ne všechny žáci se dokázali odpoutat od konkrétních tvarů. Na závěr jsem žáky požádala odevzdat mi své výtvory, práce jsem promíchala a nahodile rozdala dětem zpět, aby se pokusili navzájem vizuální sdělení přečíst, reflektovat a případně i hodnotit.

Posledním projektem, který jsem realizovala se 7. třídou E.H. byla skupinová kresba postavy, která by se měla skládat z nejhezčích částí těla členů každé skupiny. Na úvod jsem děti vyzvala vyjádřit se na téma krásy, ale nepodařilo se mi vytáhnout z nikoho ani slovo, zkrátka nebyli ochotni si povídat. Tak jsem nechtěla zbytečně hodinu protahovat a navrhla jsem žákům rovnou se pustit do výtvarné práce. Mým záměrem bylo posílit komunikační dovednosti žáků. Chvíli trvalo, než se žáci shodli na způsobu realizace úkolu, ale brzo se vynořil další problém, který jsem neočekávala a to, že si nebyli vědomi proporcí těla. Proto jsme spolu s vyučující E.H. musely v rychlosti děti se základními zákonitostmi proporcí lidského těla obeznámit. Z tohoto důvodu se časová dotace dvou vyučovacích hodin pro zpracování tohoto úkolu jevila jako nedostačující. Ale celkově bych hodnotila tento projekt jako přínosný pro žáky a myslím si, že se dětem podařilo hezky si zaspolupracovat a že i ti nejvíc zlobivi žáci se nakonec do kooperace zapojili.

Na závěr bych se musela přiznat, že nejobtížnějším momentem pro mě bylo rozvrhnout aktivity tak, aby se vešly do časového rozpětí, které je určeno vyučovácí hodinou. A naopak moje původní obavy z problému s češtinou postupně vymizely.

6.2 Gymnasium Omská

Fakultní učitelka uplatňovala specifický přístup k výuce, který odpovídá nejmodernějším metodám vzdělávání, kdy výuka předmětu se dělí na větší tematické celky, které žáci zpracovávají běžně 4 až 5 týdnů a na konci probíhá prezentace výtvorů s dotazy, obhajobou, vysvětlením a celkovou reflexi. V rámci každého tematického celku žák má možnost pracovat nad každým úkolem jak dlouho potřebuje, postupně dostává ke zpracování nové náměty a postupuje svým vlastním tempem. Tento přístup obhajuje zejména významný současný kognitivní psycholog, autor pedagogických metodik rozvoje inteligence a metody zprostředkovaného učení, Reuven Feuerstein. Ovšem taková volnost časového managementu žáků neznamená nezávaznost plnění úkolů. Na konci každé tematické řady je stanoven termín prezentace všech prací, pokud žák nestihá zpracovat všechny náměty ve třídě, aby si polepšil známku má možnost si práci vzít domu a dopracovat ji samostatně.

V 6.B to byl můj první pedagogický výstup s tím, že tu třídu jsem viděla poprvé a tato skutečnost podle mého názoru výrazně ovlivnila průběh hodiny. Cítila jsem se trochu nejistě před neznámou třídou dospívajících (kolem 15 let věku), kteří mě patrně zkoumali. Ze začátku jsem si připadala jako vysokoškolský pedagog, který se sice dobře vyzná ve svém předmětu, ale jeho odbornost a ponořenost do tématu drží odstup od posluchačů, ale postupně se mi podařilo tento odstup překonat a zaujat žáky a zapojit je do společné diskuze. Tento zážitek by se dalo uvést jako

nejhorší zkušenost ze souvislé praxe na gymnaziu Omska. Zapojení žáků do diskuze šlo obtížně, přestože jsem se hodně snažila pracovat s prekoncepty žáků. Ukázalo se, že nebyli ochotni spolupracovat i v případech, kdy vyžadovanými informacemi disponovali, například jsem se ptala, jestli je jim známá tvorba Marcela Duchampa, ale ve chvíli kdy se nikdo nepřihlásil, fakultní učitelka vstoupila s tím, že jedna žákyně o něm připravovala referát. Byla jsem vděčná Darině za tuto intervenci, protože je vždy lepší vycházet z toho, co žáci už vědí. K druhé polovině až ke konci hodiny se mi podařilo překonat skepticismus žáků a diskuze ve třídě byla dosti živá s výraznou účastí zhruba třetiny žáků ze třídy. Z mého pohledu aktivita Strom byla velmi účinná, sice se nezdála jednoduchým úkolem, ale poskytla mi nenásilnou příležitost zapojit do společné práce i ty žáky, kteří by se sami jinak nepřihlásili, z toho jednoduchého důvodu, že byli na řadě. Ze začátku jsem jim nejdřív vysvětlila a ukázala, jak tato aktivita byla myšlena a pak jsem se ptala na dobrovolníky, které by šli k tabuli, v případě nezájmu jsem někoho vyvolala. U kresby jsme společně diskutovali a v případě, kdy vyzvaný žák nevěděl nanést na myšlenkovou mapu požadovaný soubor uměleckých počinů, mu vypomohl někdo ze třídy, nebo jako poslední možnost jsem jim to ukázala a opodstatnila svůj názor. Tento Strom jsem žáky požádala překreslovat i do jejich sešitu, resp. na papíry, aby se k tomu ještě mohli vrátit. Kromě PPT prezentace jsem nechala kolovat po třídě i další tištěné materiály k probíranému tématu s fotodokumentací počinů českých performerů a krátkým popisem jejích pieců.

Žáci obou tříd byli přibližně stejného věku, ale úroveň jejich znalosti a zájmy se hodně lišili. Tato skutečnost mě nepřekvapila, očekávala jsem, že to tak bude, proto jsem ve svých přípravách s tím počítala. Nicméně při stanovování cílů výuky jsem vycházela z RVP, jenom jsem se ty stejné cíle snažila naplnit rozdílným obsahem učiva. V případě 6.B jsem vycházela z maturitní otázky, kdyžto učivo pro 7. A,B,C si žáci zčásti volili sami (kromě teoretické části).

V obou dvou třídách se mnou odučené hodiny dělily na teoretickou část a praktickou část. Teoretická část měla tvar přednášky, zpestřené interakcí s žáky a třídní diskuzí a byla pro obě třídy zhruba stejného obsahu - zvolila jsem téma, které je mi osobně blízké, kterému se věnuji ve své tvorbě - performance art. Toto téma jsem konzultovala s fakultní učitelkou a bylo to naším společným nápadem. Darina mě informovala o vzdělávacím programu obou tříd a vymyslely jsme spolu, jak by bylo vhodné na předchozí výuku navázat.

V případě 6.B (povinná výtvarná výchova) jsem navazovala na návštěvu Design bloku v doprovodu jejich učitelky MgA Dariny Alster. Vzhledem k tomu, že jsem neměla možnost jit na výstavu, domluvily jsme se s fakultní učitelkou, že navážu přednáškou o performance artu a že poté dostanou úkol, který by pracoval jak s performance, tak i uplatňoval dovedností designerství. Konkrétně se jednalo o kostým k performanci, který by prezentovali formou plakátu, kde se dalo využít poznatků z designbloku.

V 7.A,B,C se uplatňovala zcela odlišná výuková metoda. Jednalo se o výtvarný seminář,tedy povinně volitelný předmět, kam se zapisuji žáci se zájmem o daný obor. Většina žáků v této třídě by ráda studovala na vysoké škole nějaký určitý výtvarný obor, např. malbu, interaktivní media, fotografii nebo architekturu, proto jednou z úloh tohoto předmětu je také příprava k přijímacím zkouškám na VŠ. Ostatní žáci mají zálibu ve výtvarných aktivitách a zajímají se o společensko-kulturní dění. Výuka se realizovala formou projektové výuky, která probíhala podle tohoto schématu: každý žák vymyslel nějaký vlastní projekt, ve spolupráci s vyučujícím byl stanoven rozsah a harmonogram jeho plnění, popřípadě varianty vývoje tohoto projektu a kritéria pro jeho

hodnocení a po dobu následujících 4-5 týdnů žák se zabýval zpracováním tohoto projektu. Na konci se konala prezentace projektu před třídou s reflexí odvedené práce. Další součástí projektové výuky je vedení výtvarného deníku, kam žáci zaznamenávají nejrůznější poznatky o výtvarné kultuře týkající a netykající se jejich projektů. Záznamy do deníků byly převážně výsledkem domácích pracích. Ke svému projektu žáci vyhledávali výtvarnou kulturu pro inspiraci, sbírali informace i zážitky, pracovali s textem i s obrázky. Kromě toho měli stanovené povinné návštěvy výstav, které poté reflektovali do výtvarného deníku. Kromě výstav navštěvovali také nejrůznější přednášky, aby se zamezilo vyhraněnosti a jednostrannosti žákových zájmů a kompetenci.

Když jsem nastupovala na praxi do této třídy, žáci již měli vymyšlené projekty a začali nad nimi pracovat. Proto jsem nejdřív přišla na náslechy, Darina mě postupně seznámila s vznikajícími projekty a uvedla do působení nejdřív jako asistentky pedagoga a teprve poté jsem začala samostatně pracovat se třídou. Takový postupný nástup do praxe podle mě ovlivnil moje výstupy tak, že jsem se do jisté míry opakovala či napodobovala vzor fakultní učitelky. Zároveň již v průběhu mé praxi na ZŠ jsem se snažila uplatňovat právě podobné principy.

6.2.1 Teoretická část výuky

Měla jsem potíže se sledováním času, protože ve třídě nebyli hodinky, ale fakultní učitelka tušila, že čas je největším nepřítelem začínajícího učitele a upozorňovala mě v průběhu hodiny na čas, proto se s pomocí fakultní učitelky se tento rozpis s menšími nepřesnostmi podařilo dodržet. Ovšem, pokud by fakultní učitelka mě neurgovala, tak by se to mohlo být kritickým problémem. Kdybych měla uvést, jak ta přednáška byla načasovaná ve skutečnosti, pak bych to musela vymýšlet z hlavy, protože tak přesný přehled a kontrolu nad časem jsem v tu chvílí neměla. Tato skutečnost se také odrazila na hodnocení mé praxe fakultní učitelkou, za tuto neschopnost uhlídat čas mi strhla nejvíc bodů. Já se s tím nemůžu nesouhlasit, nicméně mým názorem je, že odstranění tohoto nedostatku by výrazně přispěly hodinky ve třídě. V průběhu mé předchozí praxe jsem působila na ZŠ, kde hodinky byli k dispozici a hodně mi to pomohlo v časové orientaci.

6.2.2 Porovnání výuky mezi třídy

Na rozdíl od 6. B v 7. A,B,C moje přednáška o performance artu se uskutečnila na konci mé praxe, kdy jsem tuto třídu už dobře znala. Navíc moje předchozí zkušenost mi dodala jistoty a pomohla optimálně využít čas. V této třídě žáci projevili větší ochotu spolupracovat a opravdu všichni se aktivně angažovali v diskuzi. Zároveň i žákovy znalosti byli na vyšší úrovni, než v 6. B a proto se mi s nimi velice snadno pracovalo. Aktivita Strom třídu bavila, mnohem rychleji, než v 6. B pochopili k čemu sloužila. Průběh hodiny to ovlivnilo takovým způsobem, že jsme měli víc času se věnovat rozboru příkladů konkrétních děl zejména českých performerů a dostali jsme se i na materiály, které jsem měla v záloze, jako fakultativní, například v závěru jsme hovořili o manifestu umělce od Mariny Abramovič. Měla jsem z této hodiny lepší pocit a odrazilo se to i ve slovním hodnocení fakultní učitelky, která si všimla pokroku v mých pedagogických dovednostech.

6.2.3 Moje hodnocení průběhu výuky

Nejvíc spokojená jsem byla se svou schopností vytvořit podnětnou atmosféru pro žáky, vytknout nejdůležitější body a nejpodstatnější informace a přednést jim základy pro uchopení filosofie konceptuálního umění v celé její komplexitě. Považovala bych to za ten největší přínos mé výuky a "přidanou hodnotu", kterou jsem pro tyto dvě třídy vytvořila.

Kdybych měla ohodnotit průběh hodiny, tak k nejdůležitějším kritériem pro hodnocení teoretické výukové hodiny bych zařadila - obsah a rozsah, odpovídající nárokům třídy, strukturovanost a přehlednost, srozumitelnost informací, faktická správnost, myšlenková návaznost, schopnost zaujmout žáky a nadchnout je pro samostatné zjišťování dalších informaci. Mezi další aspekty. které jsem chtěla svoji výukou dosáhnout patří schopnost učitele své žáky podněcovat k samostatnému přemyšlení a logickému uvažování, formování svého názoru, jeho vyjádření a adekvátní argumentaci. Navíc k optimálnímu uskutečnění výukového procesu učitel by měl umět vytvořit bezpečnou, vstřícnou a podnětnou atmosféru ve třídě, to platí u všech výukových hodin. Své cíle výuky jsem s fakultní učitelkou neprobírala před zahájením praxi, ale na konci, kdy se dostavilo vyplňování formuláře hodnocení, tak jsem zjistila, že právě tyto aspekty měla hodnotit.

Spolu s Darinou jsme rozebírali mé výkony a dospěli jsme k společnému názoru, že obsah a rozsah přednášky byli odpovídajícími, faktická správnost informací, které během hodiny zazněly, byla dodržená, myšlenkovou návaznost a strukturovanost informací podpořila aktivita Strom. Co se týká mé schopnosti žáky zaujmout a motivovat k dalšímu poznání, to samozřejmě je těžko hodnotit, ale pokud budu vycházet z aktivity žáku a jejich angažovanosti v diskuzi, pozornosti, kterou věnovali v průběhu hodiny mému výkladu a podle dotazů, které mi pokládali, tak myslím, že celkově se mi to povedlo s výjimkou počáteční "skeptické a zkoumavé" nálady ve třídě, ovšem dosti rychle se mi podařilo tento odstup překonat a vytvořit bezpečnou, vstřícnou a podnětnou atmosféru ve třídě, zapojit žáky do společné diskuze. S tím souvisí také motivovanost žáků k přemyšlení a logickému uvažování, schopnosti a ochoty své názory a domněnky verbalizovat a opodstatnit. Jak už bylo řečeno na začátku, hodiny žáci projevili určitou laxnost, kterou jsem se snažila překonat pokládáním otázek, které stranu předpokládali buď dost zřejmou odpověď nebo zapojovali citové vnímání (například: Jak byste se cítili vy? Jak byste reagovali? Čemu byste dávali přednost? Jaké to ve vás evokuje pocity nebo emoce?) Myslím, že to bylo účinnou metodou překonání skepticismu a odstupu. Ze všech těchto aspektů jsem byla s touto odučenou hodinou spokojená.

6.2.4 Hodnocení prací žáků

V průběhu náslechových hodin jsem udělila velkou pozornost sledování hodnocení žákových práci fakultní učitelkou, protože tento učitelský úkon jsem vnímala jako velice obtížný a rozporuplný. U některých práci jsem pociťovala vnitřní nesouhlas s hodnocením fakultní učitelky (bylo to na začátku mé praxe, přišlo mi že Darina byla příliš hodná na některé žáky v tom, že opakovaně jim umožnila dodání práci v pozdějším termínu), proto jsem se s Darinou v tomto ohledu konzultovala. Darina mi vysvětlila, že výkon žáka se hodnotě individuálně, tzn. přiměřeně schopnostem daného žáka a za celý projekt. Průběžné termíny mohou podléhat posunům, kdyžto

závěrečné termíny - odevzdání projektů, jsou naopak závazné a nehybné. Kritéria hodnocení jsou následující:
- talent,
- snaživost,
- schopnost spolupráce,
- kreativita (inovační potenciál).

Až jsem se se sledovanou třídou seznámila blíž, pochopila jsem, proč Darina byla obzvláště' vstřícná na některé žáky. Vyplyvalo to z individuálních specifik těchto žáků. A u prezentací konečných projektů se ukazalo, že postupy Dariny byli naprosto opodstatněný, protože výsledné projekty její známkam odpovidali.

Všechny práce měly zajímavé myšlenky. Ocenila jsem skutečnost, že se žáci ve své tvorbě inspirovali jak vlastními zkušenostmi a prožitky, tak i aktuálními trendy současnosti. Dále se mi líbilo, že odkazovali na nejrůznější kulturní dědictví a to od samých počátku lidstva až po nedávnou minulost potažmo současnost.

Hodnocení prací žáků není nikdy snadné, ale byly jsme u toho dvě, což výrazně usnadnilo rozhodování. Kritéria pro hodnocení vycházela ze zadání projektového úkolu:
- měl být srozumitelný koncept - hlavní myšlenka performance a její děj,
- měli být promyšlené a znázorněné materiály, ze kterých má být kostým vytvořen, a jejich soulad s konceptem, resp. jestli jejich účinek na smyslové vnímání podporoval komunikaci hlavního konceptu,
- měla být patrná funkčnost kostýmu, tj. způsob jeho užití,
- plakát měl splňovat všechny nároky reprezentativnosti: být čitelný, srozumitelný a atraktivní.

ZÁVĚR

Výtvarnou výchovu vnímám, jako jeden z mála předmětů ze školního kurikula, který poskytuje prostor pro experiment, kde každý názor má svoje opodstatnění a implicitní vnitřní prožitky, pocity, emoce a představy nalézají ztvárnění. V tomto smyslu naplňuje výchovný potenciál skrze systematické rozvíjení kognitivních a komunikačních schopnosti žáků a obohacení jejich osobností.

Takto pojatá výtvarná výchova má žáky vést k poznání sebe sama a okolního světa, ke zkoumání detailů a jejich vztahů k celkům, rozvíjet smyslové vnímání a podporovat uvědomění si rozdílů a významu toleranci, podněcovat žáky k přemýšlení a logickému uvažování, formování

názorů a kultivaci jejich vyjadřování. Při realizaci výuky jsem upřednostňovala samotný proces tvorby nikoli orientaci na estetické kvality výsledných práci. Průběh hodin jsem směřovala do tří rovnocenných bloku: motivační případně teoretická část, na níž navazovala praktická nebo-li výtvarná část a na závěr proběhly reflektivní diskuze, kdy žáci prezentovali a hodnotili vlastní výtvory i samotný proces tvorby a komentovali práce svých spolužáků.

Metody tvořivého rozvoje osobnosti, které výtvarná výchova odvozuje ze svého vztahu k výtvarnému umění, se ovšem již stávají základní metodou přístupu ke vzdělání. Přístup k žákovi jako jedinečnému tvůrci se získáním a zapojením jeho subjektivního zaujetí, pojetí sebevzdělání jako otevřené, experimentální činnosti, respektování výsledku žákovské práce jako originálního výtvoru, jehož smysl je mu třeba nalézat interpratací a obhajovat při prezentaci v komunikaci, sledování výtvorů žáka v kontinuitě jeho osobnostního rozvoje, jsou metody, které jsou uplatňovány ve všech vzdělávacích oborech a ve výuce mají obecnou platnost. Pro výtvarnou výchovu je samozřejmě výhodou, když vůči těmto požadavkům může vystupovat i jako vzor ostatním oborům s metodami, které má již zažité. Dosavadní náskok oboru v uplatňování těchto tvořivých a v širším aspektu i morálních metod však ovšem na druhé straně již nemůžeme chápat jako specifickou oborovou odlišnost – vytyčovat je jako cíl předmětu by znamenalo právě onu snadnou zastupitelnost výtvarné výchovy mnoha předměty ostatními (vzpomeňme v této situaci na devalvaci výtvarné výchovy v době, kdy měla být zastoupena obecně estetickou výchovou).

Sémantický a sémiotický přístup k umění a k vizuálně obrazné tvorbě, praktikovaný v oborovém přístupu k RVP, odhaluje a nabízí otevřený smysl interpretace jak uměleckého díla, tak obecně každého vizuálně obrazného vyjádření. Je tak schopen a naučit i žáka podněcovat a uvědoměle využívat zdroje jeho tvořivosti na základě analýzy jeho smyslových, osobnostních i sociálních zdrojů, které nevnímá jako provždy dané a definitivní (archetypální), ale k nimž přiřazuje svoji možnost rozvíjet je, transformovat a využívat je k rozvoji své osobní i sociální svobody.

V tomto pojetí vztahu k individuálním zážitkům a zkušenostem se celý systém výtvarného oboru stává maximálně otevřeným k žákům i učitelům. Mnoho učitelů tuto otevřenost již intuitivně chápe i realizuje ve své výuce, často jim však chybí nástroje, jak ji uvědoměle komunikovat, zejména ve vztahu mimo obor. Těmto učitelům nové pojetí nabízí nástroje emancipace výtvarné výchovy, možnosti propojení jejích účinků i jejích poznatků s ostatním vzděláním, včetně zvýšení jejich vlivu na jeho obsah. Je zřejmé, že k rozvoji tohoto přístupu je ve výtvarné výchově třeba dále se vzdělávat zejména v oborech, z nich přicházejí nové poznatky, tedy v antropologii, sémantice, filozofii, ve znalostech současného umění, v jeho nově pojímané teorii a historii, stejně jako v užití nových technologií. Stejně tak, jako je tomu ovšem i v ostatních oborech, které nechtějí zaostávat za ostatními.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BELZ,H. a SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, Praha, Portal, 2015, ISBN 978-80-262-0846-4

CAMPBELLOVÁ, J. Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi, Portál, Praha, 1998, ISBN 80-7178-204-1

HANSEN ČECHOVÁ, B. Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků, Portal, Praha 2009, ISBN 978-80-7367-388-8

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena.: Psychologický slovník. Praha: Portál, 2004

JANČOVÁ, Veronika. Arteterapie jako pomoc v práci s problematickou třídou na 1. stupni ZŠ. Diplomová práce, Masaryková univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, Brno, 2011

KAŠČÁK, O. Je pedagogika připravená na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. Pedagogika, 2002, 52, č. 4, str. 388 - 414.

KOMRSKA, T., PASTOROVÁ, M., ŠAMŠULA, P. Osnovy výtvarné výchovy pro 1. –9. ročník VP Základní škola Alternativa A, 2001)

LIEBMANN, M. Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci. 1. vyd. Praha: Portál, 2005

MICHALÍKOVÁ, L. Možnosti využití arteterapie v psychodiagnostice dětí předškolního a mladšího školního věku. Bakalářská práce. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity Ústav pedagogických věd, 2005

PEROUT, E. Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby. Arteterapie 9/2005, str. 15-18, ročník III., 10/2006, str. 3-6. ročník IV.

POTMĚŠILOVÁ, P. a kol: Lucie Hajdušková, Martina Komzáková, Marie Lhotová, Jan Slavík. Arteterapie v institucionální výchově. 1. vyd.Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010

ROESELOVÁ, V. Proudy ve VV, Artefiletika Slavík, 1999, Sarah, Praha, ISBN 80-902267-3-6

SLAVÍK, J.. Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika. Praha : Karolinum, 1997

SLAVÍK, J. Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha 1998
https://is.muni.cz/el/1441/jaro2015/VV8BP_ZTVV/VV_v_kontextech.txt?lang=cs

SLAVÍK, J. Mezi arteterapií a výchovou – artefiletika. *Psychologie dnes - časopis pro moderní psychologii (Propsy)*, prosinec 1998

SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). 2. díl. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2004

SLAVÍK, Jan. Sebereflexe, komunikace a socio-konstrukce reality. In JANÍK, T.; KNECHT, P.; NAJVAROVÁ, V. (ed.) Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula. Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Svazek 8. Brno : Paido, 2007. s. 11 – 20.

STIBUREK, Milan. 2000: Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle. In Slavík, J. ed. Současná arteterapie v České republice a v zahraničí I. Praha: Univerzita Karlova.

ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: Základy arteterapie. Praha: Portál, 2002, 2. vydání. Praha : Portál, 2008

ŠOBANOVÁ, P. et al. Česká sekce INSEA ve spolupráci s katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc, 2016
https://docs.wixstatic.com/ugd/01fd51_58ac89b59b594012b2babb227087a6b4.pdf

OSGOOD, Charles E., SUCI, George, & TANNENBAUM, Percy. The Measurement of Meaning. University of Illinois Press, 1957

OSGOOD, Charles E., MAY, William S., & MIRON, Murray S. Cross Cultural Universals of Affective Meaning. University of Illinois Press, 1975

VETEŠKA, J A KOL, Kompetence studentů a absolventů škol - teoretická východiska a příklady dobré praxe, ČAS, Praha, 2017, ISBN 978-80-906894-0-4 (Rozvíjení sociálních kompetencí žáků, Marianna Muller de Morais, str. 135-148) - ona cituje Elias (2004 in: Čechová, Gajdošová, Herényiová a kol. 2005)

ZICHA Z., *Úvod do speciální výtvarné výchovy, skriptum pro posluchače pedagogické fakulty UK,* Praha: Univerzita Karlova, 1981

Časopis "Arteterapie" České arteterapeutické asociace, 24/2010.

ONLINE ZDROJE:

Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání

Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova, Sympozium ČS INSEA, Plzeň, 16.-18. září 2004
https://docs.wixstatic.com/ugd/01fd51_904611f96ee64b4fa6396dd9ebededc1.pdf

Možnosti měření kompetencí k učení – aplikace finského nástroje v českém prostředí, Martin Chvál, Jana Straková (https://www.researchgate.net/profile/Jana_Strakova3/publication/272172564_Moznosti_mereni_kompetenci_k_uceni_-_aplikace_finskeho_nastroje_v_ceskem_prostredi/links/57600aa308ae2b8d20eb1268/Moznosti-mereni-kompetenci-k-uceni-aplikace-finskeho-nastroje-v-ceskem-prostredi.pdf)

4. HUČÍNOVÁ, L. Klíčové kompetence v RVP ZV
https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html/

5. Klíčové kompetence v základním vzdělávání Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2007
Klíčové kompetence - MŠMT
Online časopis EDUART: Jan Slavík, Kdy se cosi stane znakem? http://casopis.eduart.cz/articles.asp?idk=84&ida=75
Jan Slavík, Výtvarný výraz – nástroj terapie i výchovy, článek dostupný online:
http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=v%C3%BDtvarn%C3%BD%20v%C3%BDraz%20%E2%80%93%20n%C3%A1stroj%20terapie%20i%20v%C3%BDchovy&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fvitovec.wz.cz%2Fvytvarka%2FVytvarny%2520vyraz.doc&ei=qQ8CT_WaEov54QTp4cCNCA&usg=AFQjCNHxJL-HRz67tARxwpkrdbHFOs4-Tw

http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=41

http://www.arteterapie.cz
http://dspace.upce.cz/bitstream/10195/38696/1/Bal%C3%ADkov%C3%A1I_Vyuzitiarteterapie_IM_2011.pdf

http://www.zipsites.ru/psy/psylib/info.php?p=2807

Teoretická východiska arteterapii. Srovnávací analýza teorií vybraných arteterapeutických směrů, anonymní dokument dostupný online:
http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=teoretick%C3%A1%20v%C3%BDchodiska%20arteterapii&source=web&cd=1&ved=0CB

4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fis.muni.cz%2Fth%2F10957%2Fpedf_d%2F007_kapitola_4.doc&ei=Ww8CT4PnO-Lf4QSXzqyFAQ&usg=AFQjCNETL1_PDwuly86tqNE1lO6F5gZSRg

Flood, A., Australská výtvarná výchova v krizi. In: Horizonty vzdělávání učitele výtvarné výchovy, str. 103-117. Česká sekce INSEA, Praha 1998.
Mukařovský, J., Studie z estetiky. Praha 1966.
Vančát, J., Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech.Praha: Nakladatelství MAC 2003, ISBN 80-860-1590-4
Vančát, J., Tvorba vizuálního zobrazení, Praha: Karolinum 2004, IBSN 80-7184-975-4