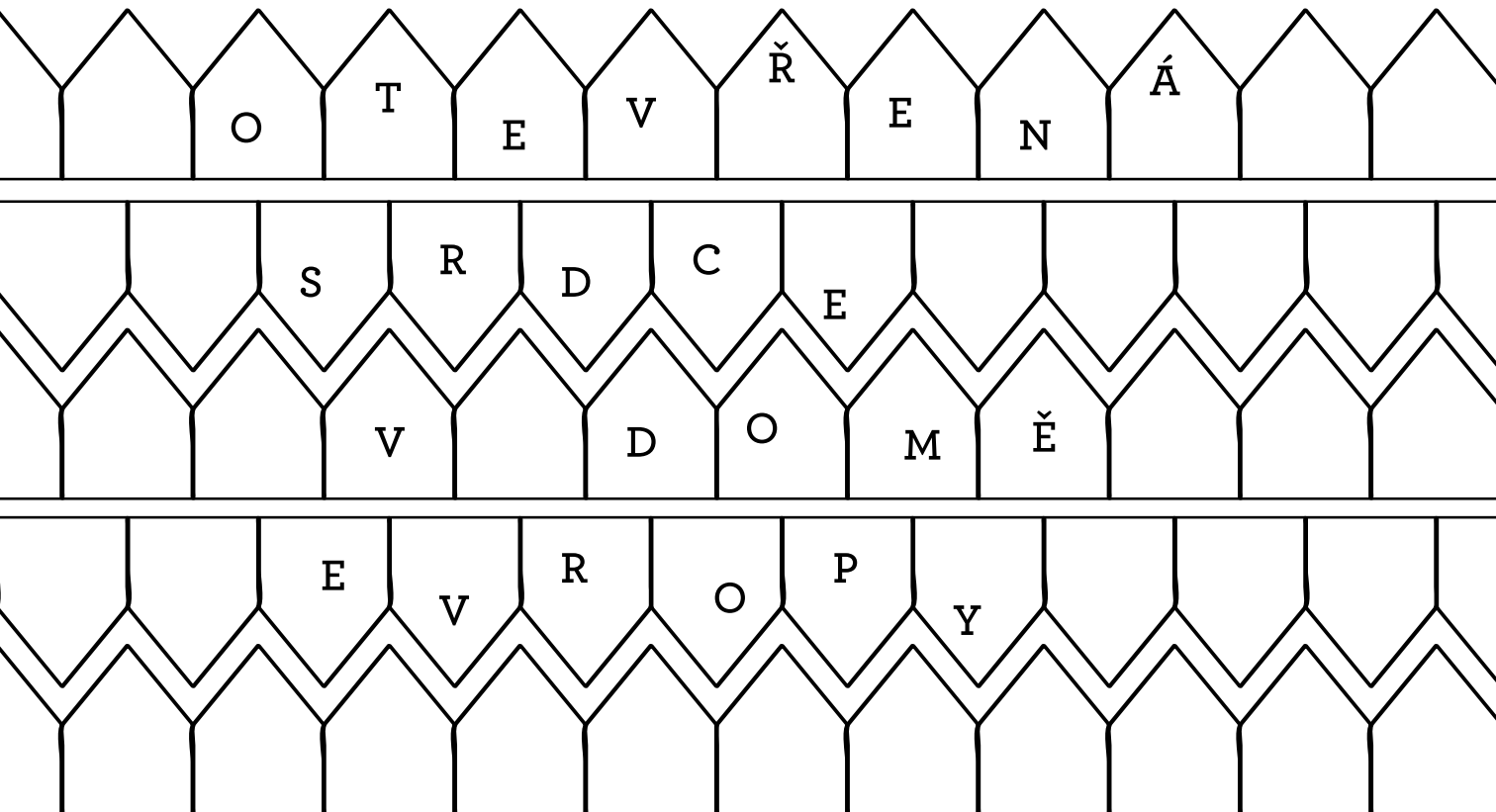


Umělecko-pedagogická interpretace textů kurikulárních dokumentů v odlišných jazykových prostředích

(komparativní výzkumná práce na vzorku
českých a bavorských gymnázií)



Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

Umělecko-pedagogická interpretace textů kurikulárních dokumentů v odlišných jazykových prostředích

(komparativní výzkumná práce na vzorku českých a bavorských gymnázií)

Autor práce: Mgr. Věra Uhl Skřivanová
Vedoucí práce: PaedDr. Helena Hazuková, CSc.

2010

Karls-Universität Prag
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für Kunstpädagogik

Kunstpädagogische Interpretation der Curriculartexte in verschiedenen Sprachgebieten

(Komparative Forschungsarbeit an ausgewählten tschechischen und bayerischen Gymnasien)

Autor: Mgr. Věra Uhl Skřivanová
Betreuer: PaedDr. Helena Hazuková, CSc.

2010

Charles University in Prague
Faculty of Education
Art Education Department

The Artistic – Pedagogical Interpretation of Texts in Curricular Documents in Different Language Areas

(Comparative research work on the selected Czech and Bavarian Gymnasiums)

Author: Mgr. Věra Uhl Skřivanová
Supervisor: PaedDr. Helena Hazuková, CSc.

2010

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně pod vedením PaedDr. Heleny Hazukové, CSc. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu. Souhlasím s uveřejněním práce v knihovně PdF UK a s jejím zpřístupněním ke studijním účelům.

Újezd u Domažlic 1. 4. 2010

Ráda bych poděkovala za vstřícnost a možnost konzultací PaedDr. Heleně Hazukové, CSc. a doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc. Darüber hinaus bedanke ich mich für die Betreuung durch Herrn Prof. Dr. Johannes Kirschenmann, Kunstakademie München und Frau Prof. Dr. Constanze Kirchner, Universität Augsburg. Mé poděkování patří i českým a bavorským učitelům, kteří mi umožnili vstup do svého vyučování. Dále pak Alexandru Hájkovi za překlady do angličtiny a Štěpánu Prokopovi za grafické úpravy práce. Především však děkuji svému muži Stefanu Uhlovi, který mi poskytoval po celou dobu studia svou podporu, možnost konzultace a pomoc s překlady do němčiny.

Údaje pro knihovnickou databázi

Název práce Umělecko-pedagogická interpretace textů kurikulárních dokumentů v odlišných jazykových prostředích
(komparativní výzkumná práce na vzorku českých a bavorských gymnázií)

Autor práce Věra Uhl Skřivanová
Obor Výtvarná výchova
Rok obhajoby 2010
Vedoucí práce PaedDr. Helena Hazuková, CSc.

Anotace Obsahem disertační práce je komparace očekávaných výstupů uměleckého vzdělávání, zakotvených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní a gymnaziální vzdělávání ČR a Učebních plánech pro osmiletá gymnázia Bavorska. Porovnání odlišně pojatých kurikulárních dokumentů se uskutečnilo na základě operacionalizace sledovaných kategorií se zvláštním zřetelem k vystižení jejich vzdělávacích obsahů.
Možnosti naplňování očekávaných výstupů byly následně ověřovány v terénním výzkumu a ilustrovány na základě dat a autentických výtvarných produktů žáků.
Nezbytným předpokladem realizace uvedeného výzkumu byla deskripce systému uměleckého vzdělávání v Německu a původní překladatelská práce v oblasti teorie umění a její pedagogická reflexe v 2. pol. 20. stol. a 21. stol.

Klíčová slova Deskripce, analýza, komparace, vzájemné porozumění, edukačních programy gymnázií, dílčí oborové kompetence, očekávané výstupy, umělecké vzdělávání, terminologické ekvivalenty a difference.

Annotation Inhalt und Schwerpunkt der Dissertation liegt in der Komparation der Lernziele der Kunstbildung, die in dem Rahmenbildungsprogramm für Grundbildung und Gymnasiale Bildung der Tschechischen Republik und in den bayerischen Lehrplänen für achtjährige Gymnasien festgelegt sind. Der Vergleich von differenten Curriculardokumenten wurde basierend auf der Operationalisation von Lernzielen durchgeführt. Die Möglichkeiten der Realisation von Lernzielen wurden im Rahmen einer Feldforschung evaluiert und illustriert anhand gewonnener Daten und authentischer Kunstarbeiten der Schüler. Die Grundlage der Forschungsrealisation ist eine Deskription des Systems der Kunstbildung in Deutschland und eine Übersetzungsarbeit der Autorin zur Kunsttheorie und ihrer pädagogischen Reflexion in der 2. Hälfte des 20. und 21. Jahrhunderts.

Schlüsselwörter Deskription, Analyse, Komparation, Instrumente der Komparation, Austausch, Edukationsprogramme für Gymnasien, spezifische Fachkompetenzen, Lernziele und Lerninhalte, Kunstbildung, Äquivalente und Differenzen in der Terminologie.

Annotation

The contents and the gravity point of dissertation work is the comparison of art educational goals, anchored in the Frame Educational Program of art educational goals, anchored in the Frame Educational Program for Elementary Education and Gymnasiums in the Czech Republic and in the Educational Syllabus for eight year's gymnasiums in Bavaria. Comparing the different curricular document was realized on the basis of operationalizing observed categories of educational goals in field competencies.

The possibilities of realizing anticipated educational goals were consequently verified by field research and illustrated on the basis of gained data and authentic student's art works.

The indispensable prerequisite how to realize the mentioned research was the description of art educational system in Germany, the original translation work in the field of art theory and its pedagogical reflection in the 2nd half of the 20th and 21st century.

Key words

Description, analysis, comparison, instruments of comparison, mutual understanding, educational program of gymnasiums, curriculum, competences, anticipated results, artistic education, terminological differences and equivalents.

Úvod

I. VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL DISERTAČNÍ PRÁCE

1.	Zmapování výzkumného pole.....	1
1.1	Cíl disertační práce	1
1.1.1	Dílčí cíle.....	1
1.2	Formulace řešeného problému	2
1.2.1	Výchozí teoretické koncepce.....	2
1.3	Předpokládané výstupy a adresáti.....	3
1.4	Plán jednotlivých etap disertační práce.....	5

II. TEORETICKÁ VÝCHODISKA..... 9

2.	Současný stav problematiky v oblasti sledovaných jevů	9
2.1	Oblast srovnávací pedagogiky – Česká republika/Bavorsko.....	9
2.1.1	Charakteristika pojmu „srovnávací pedagogika“	9
2.1.2	Znalost kontextu školské soustavy dané země jako podmínka pro tvorbu komparace	10
2.1.3	Významné osobnosti naší srovnávací pedagogiky v průběhu jejího vývoje.....	11

2. 1. 4	Soudobé pojetí srovnávací pedagogiky jako východisko pro definování rámce výzkumného šetření (Jan Průcha)	12
2. 1. 5	ČR a Bavorsko jako historicky spjaté kulturní centrum Evropy (Waldemar Nowey).....	15
2. 1. 6	„Ästhetische Erziehung in der Tschechischen Republik“ (Jan Kobler, Otfried Scholze).....	18
2. 1. 7	Výchozí etnografické výzkumy v oboru výtvarné pedagogiky (Miloš Kučera, Andreas Brenne)	19
2. 2	Cílové kategorie vzdělávání a učitelovo pojetí výuky	21
2. 2. 1	Aktuální tendence v evropském pojetí vzdělávání - pojmy „očekávané výstupy a klíčové kompetence“	21
2. 2. 2	Obsahová přesycenost a neostrost pojmu „kompetence“ (Tomáš Janík)	22
2. 2. 3	Učitelovo pojetí výuky (Jiří Mareš, Jan Slavík)	24
2. 2. 4	Psychodidaktika jako obrat k tématu účinného vyučování (Stanislav Štech)	30
2. 2. 5	Kategorie profesní kompetence učitele (Jan Slavík, Helena Hazuková).....	30
2. 3	Vývoj umělecko-pedagogických konceptů v Německu	35
2. 3. 1	Německé pojetí umělecké výchovy do 80. let 20. století (Jaromír Uždil)	36
2. 3. 2	Současná situace v oblasti českých překladů z němčiny v rámci výtvarného oboru	37
2. 3. 3	Proměny koncepcí německé pedagogiky umění v druhé polovině 20. stol. a 21. stol. (Georg Peez, překlad Věra Uhl Skřivanová)	39

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

3.	Výzkumný projekt	50
3.1	Formulace cílů a dílčích cílů výzkumu	50
3.2	Výzkumné otázky	50
3.3	Orientace výzkumu.....	51
3.4	Zvolené metody	51
3.5	Etapy a plán kroků výzkumu	52

ETAPA (A)

Vstup do problematiky německých kurikulárních dokumentů v kontextu soudobých vzdělávacích tendencí

4.	Deskripce a komparace různých vzdělávacích systémů Německa	54
4.1	Suverenita a svrchovanost jednotlivých spolkových zemí Německa v oblasti školství	54
4.1.1	Základní struktura vzdělávacích systémů	55
4.1.2	Oblast uměleckého vzdělávání	58
4.2	Základní tendence a pojmy evropských kurikulárních dokumentů.....	59
4.2.1	Pojem „klíčové kompetence“ jako cílové kategorie všeobecného vzdělávání	59
4.2.2	Schválené celoněmecké vzdělávací standardy pro vybrané předměty	61
4.2.3	Návrhy vzdělávacího standardu předmětu Umění	63

4. 3	Deskripce a komparace učebních plánů pro předmět Umění na osmiletých gymnáziích	64
4. 3. 1	Spolková země Berlín.....	65
4. 3. 2	Spolková země Sasko	76
4. 3. 3	Spolková země Bavorsko	80
4. 4	Komparace základních rysů učebních plánů pro umělecké předměty.....	84
4. 4. 1	Komparace cílových kategorií vzdělávání	85
4. 4. 2	Možnosti a meze posuzování dosažených kompetencí..	87
4. 4. 3	Odlišnosti v použité terminologii a významové pole její interpretace.....	89

ETAPA (B)

Komparace kurikulárních dokumentů a cílových kategorií vzdělávání pro gymnázia v České republice a v Bavorsku

5.	Deskripce a komparace kurikulárních dokumentů	90
5. 1	Celistvé studium dokumentů jako podmínka komparace	90
5. 1. 1	Odlišnost pojetí kurikulárních dokumentů různých zemí a obtíže s tím spojené	91
5. 1. 2	Volba kategorií komparace	91
5. 1. 3	Srovnávací tabulka kurikulárních dokumentů gymnázií.....	93
5. 1. 4	Osvětlení a konkretizace některých kategorií bavorských učebních plánů	104
5. 2	Komparace obsahů v podobě očekávaných výstupů oborového vzdělávání.....	109

5. 2. 1	Směřování oborového vzdělávání k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků	110
5. 2. 2	Deskripce a utřídění očekávaných výstupů ČR a Bavorska	111
5. 2. 3	Způsoby operacionalizace očekávaných výstupů	115
5. 3	Návrh transformace obsahu očekávaných výstupů v dílčí oborové kompetence	117
5. 3. 1	Analýza očekávaných výstupů.....	118
5. 3. 2	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání České republiky, obor Výtvarná výchova.....	119
5. 3. 3	Učební plány osmiletého gymnázia v Bavorsku, obor Umění.....	122
5. 3. 4	Vymezení a systém dílčích oborových kompetencí	125
5. 3. 5	Komparace dílčích oborových kompetencí.....	134
5. 3. 6	Dílčí závěry – shody a rozdíly v oblasti dílčích oborových kompetencí obou dokumentů.....	137

ETAPA (C)

Umělecko-pedagogická interpretace cílů oborového vzdělávání v praxi gymnázií v České republice a v Bavorsku

6.	Možnosti naplňování očekávaných výstupů v průběhu vyučovacího procesu	138
6. 1	Předvýzkum na bavorských gymnáziích aneb možnosti naplňování dílčích kvalit „kompetence obraznosti“ ve vyučování umění	139
6. 1. 1	Charakteristika předvýzkumu.....	139
6. 1. 2	„Kompetence obraznosti“ a její dílčí kvality	140

6. 1. 3	Problémy definování dílčích kvalit kompetence obraznosti v kurikulárních dokumentech i praxi učitelů.....	141
6. 1. 4	Dílčí závěry - ilustrace možností naplňování kvalit kompetence obraznosti	141
7.	Terénní výzkum ve vyučování na českých	
	a bavorských gymnáziích	149
7. 1	Kvalitativní analýza obsahu textů dle Philippa Mayringa - odůvodnění výzkumné metody	149
7. 2	Charakteristika nasbíraného materiálu pro účel kvalitativní analýzy obsahu	150
7. 2. 1	Odůvodnění výběru výzkumného vzorku	152
7. 2. 2	Selekce materiálu a deskripce zkoumaného vzorku.....	153
7. 3	Deskripce podmínek výzkumu a výchozí situace.....	155
7. 4	Formální charakteristika analyzovaného materiálu.....	157
7. 4. 1	Formální charakteristika pozorovacího záznamového listu.....	157
7. 5	Směr analýzy	158
7. 5. 1	Konkretizovaný a rozšířený model směru analýzy pro potřeby vlastního výzkumu.....	159
7. 5. 2	Všeobecný model průběhu kvalitativní obsahové analýzy	159
7. 6	Speciální kvalitativní techniky - formy interpretace textu.....	161
7. 6. 1	„Souhrn“, neboli redukce textu	162
7. 7	Výzkumný problém.....	162
7. 8	Kvalitativní analýza obsahu textů hospitačních protokolů.....	165
7. 8. 1	Česká republika	166
7. 8. 2	Bavorsko.....	178

7.9	Identifikovatelné vzdělávací obsahy realizovaných hodin jako jádro kvalitativní analýzy	195
7.9.1	Komparace výzkumných nálezů	206
7.9.2	Dílčí závěry - interpretace komparovaných výsledků analýzy	211
8.	Usouvztažněné vyhodnocení realizovaných výstupů vyučování českých a bavorských gymnáziích a dalších podpůrných dat.....	218
8.1	Rozdíly ve vysokoškolské přípravě bavorských gymnaziálních učitelů předmětu Umění.....	221
8.2	Umělecké inklinace a typologie pojetí vyučování českých a bavorských učitelů	221
8.2.1	Dotazníkové šetření - učitelova umělecká inklinace	221
8.2.2	Pojetí vyučování a umělecké inklinace českých a bavorských pedagogů	223
8.2.3	Dílčí závěry - souhrnné vyhodnocení dotazníkových odpovědí	255
8.3	Typologie výtvarných úkolů jako ilustrace vzdělávacích cílů.....	260
8.3.1	Výtvarný produkt jako jeden ze zdrojů informací o realizovaných výstupech vyučování	261
8.3.2	Dílčí závěry - interpretace dílčích oborových kompetencí na základě fotografií	263
8.3.3	Fotografie výtvarných produktů z hospitací očima studentů učitelství na KVK FPE v Plzni.....	264
8.4	Triangulace výzkumných dat.....	267
8.4.1	Terminologie a systém dílčích oborových kompetencí jako společný jazyk komparace.....	267

8. 4. 2	Dílčí závěry - interpretace realizovaných výstupů vyučovacích jednotek v souvztažnosti s podpůrnými daty.....	268
---------	---	-----

ETAPA (D)

Interpretace a zhodnocení získaných výzkumných dat

9.	Souvztažnost vzorku realizovaných výstupů vyučování a očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů pro gymnázia České republiky a Bavorska	276
9. 1	Dílčí závěry - komparace výsledků výzkumu	277
9. 1. 1	Kategorie kompetencí recepce a reflexe.....	278
9. 1. 2	Kategorie kompetencí tvůrčí produkce	280

IV. ZÁVĚRY DISERTAČNÍ PRÁCE

10.	Společná báze v oblasti uměleckého vzdělávání na gymnáziích v ČR a Bavorsku jako východisko přeshraniční spolupráce	281
10. 1	Shrnující závěry výzkumu a jejich interpretace	281
10. 2	Aplikovatelnost výsledků výzkumu.....	290
10. 2. 1	Nástroje komparace vzdělávacích obsahů a cílů odlišných školských dokumentů.....	290
10. 2. 2	Česko-bavorská báze spolupráce a porozumění.....	294
10. 2. 3	Nástroj evaluace a autoevaluace učitelů	295
10. 2. 4	Využití v oblasti vysokoškolské přípravy budoucích učitelů.....	296
10. 3	Diskuse a další možnosti zkoumání.....	297

Resumé v českém jazyce	
Resumé v německém jazyce	
Resumé v anglickém jazyce	
Česko-německý slovníček pojmů	
Literatura	
Přílohy	
Příloha I: Obrazová příloha	
Příloha II: Příloha kopií oficiálních dokladů	
Příloha III: Disertační práce v elektronické podobě na CD	

Seznam tabulek

Tab. 1/4 Základní charakteristika Rámcového vzdělávacího plánu pro sekundární stupeň I, spolkové země Berlín, předmět Výtvarné umění.....	73
Tab. 2/4 Základní charakteristika Učebního plánu pro osmileté gymnázium Saska, předmět Umění.....	75
Tab. 3/4 Vzdělávací obsahy předmětu Umění v Bavorsku	81
Tab. 4/4 Základní charakteristika Učebního plánu osmiletého gymnázia Bavorska, předmět Umění.....	82
Tab. 5/4 Dílčí oborové kompetence	86
Tab. 6/5 Deskripce a utřídění základních dat českých a bavorských kurikulárních dokumentů.....	94
Tab. 7/5 Deskripce a utřídění očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů ČR a Bavorska	112
Tab. 8/5 Operacionalizace očekávaných výstupů RVP ZV, obor Výtvarná výchova.....	119
Tab. 9/5 Operacionalizace očekávaných výstupů Učebního plánu pro osmiletá gymnázia Bavorska, obor Umění	122
Tab. 10/5 Návrh systému dílčích oborových kompetencí pro předmět Výtvarná výchova/Umění.....	126
Tab. 11/5 Analýza dílčích oborových kompetencí.....	134

Tab. 12/5 Komparace dílčích oborových kompetencí.....	136
Tab. 13/7 Seznam vybraných gymnázií	152
Tab. 14/7 Obsahové jádro realizovaných očekávaných výstupů z vyučování konkrétních pedagogů	167
Tab. 15/7 Identifikovatelné vzdělávací obsahy na českých gymnáziích	196
Tab. 16/7 Prostředky dosažení realizovaných výstupů na českých gymnáziích	199
Tab. 17/7 Identifikovatelné vzdělávací obsahy na bavorských gymnáziích	201
Tab. 18/7 Prostředky dosažení realizovaných výstupů na bavorských gymnáziích.....	204
Tab. 19/7 Komparace výzkumných nálezů	207
Tab. 20/8 Postřehy ze studentského kolokvia	265
Tab. 21/8 Návrh podílu dílčích oborových kompetencí na tvorbě kompetencí klíčových.....	292

Seznam obrázků

Obr. 1/2 Titulní strany publikací autora W. Nowey k tematice „Bavorsko-českých perspektiv otevřených hranic a vzdělávání v regionu“	17
Obr. 2/4 Základní struktura vzdělávacích systémů v Německu. Překlad a tvorba tabulky podle zdrojového dokumentu KMK 2009, V. Uhl Skřivanová (<i>pozn. pracovní materiál</i>)	55
Obr. 3/4 Didaktický model získávání žákovských kompetencí..	67
Obr. 4/4 Schéma vztahů mezi základními pojmy uměleckého vzdělávání: „produkcí, recepcí a reflexí“	65
Obr. 5/5 Graf z RVP ZV – Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků.....	110
Obr. 6/6 Žákovská práce - studijní kresba v glyptotéce	143
Obr. 7/6 Žákovská práce - analýza obrazu.....	143
Obr. 8/6 Žákovská práce - práce se dřevem ve školní dílně.....	143
Obr. 9/6 Žákovská práce – „Svítící objekt“ (práce z volitelného semináře)	143
Obr. 10/6 Žákovská práce – „Hamburgery“	143
Obr.11/6 Žákovská práce – „Tajné písmo“	144

Obr. 12/6 Žákovská práce - vytváření vlastního znakového systému	144
Obr. 13/6 Žákovská práce - studentské divadelní představení ...	144
Obr. 14/6 Žákovská práce - Frída.....	145
Obr. 15/6 Žákovská práce - „Já za padesát let“	145
Obr. 16/6 Výuka na seminárním gymnáziu - praxe budoucích učitelů	146
Obr. 17/6 Výklad pravidel perspektivy	146
Obr. 18/6 Výuka dějin umění	146
Obr. 19/6 Žákovská práce - „Nákupní košík různých stylů“	146
Obr. 20/6 Žákovská práce - „Vlastní portrét“	147
Obr. 21/6 Žákovská práce - „Graffiti na imaginární zdi“	147
Obr. 22/6 Žákovská práce - „Starověký Egypt“	145
Obr. 23/6 Žákovská práce - „Koláž odlišných kultur“	145
Obr. 24/7 Směr obsahové analýzy.....	159
Obr. 25/7 Směr obsahové analýzy konkrétního výzkumu.....	159
Obr. 26/7 Všeobecný model průběhu kvalitativní analýzy obsahu podle P. Mayringa	161
Obr. 27/8 Žákovská práce - „Děšť“, akční malba.....	227
Obr. 28/8 Žákovská práce - „Karkulka“, malba.....	227
Obr. 29/8 Žákovská práce - „Účes“, koláž.....	227
Obr. 30/8 Žákovská práce - „Frotáž přírodnin“	229
Obr. 31/8 Žákovská práce - tisk z papírové koláže na volné téma	229
Obr. 32/8 Žákovská práce - skládání z papírů, volné téma	230
Obr. 33/8 Žákovská práce - „Vítr“, objekty z papíru	232
Obr. 34/8 Žákovská práce - „Hvězdná znamení“, muchláž.....	232
Obr. 35/8 Žákovská práce - „Obdarování“, malba, kresba	232
Obr. 36/8 Žákovská práce - Tavení plastů „Strom“	234
Obr. 37/8 Žákovská práce - „Tvář“, keramika.....	234
Obr. 38/8 Žákovská práce - „Můj den“, ilustrované leporelo	234
Obr. 39/8 Žákovská práce - akční malba	236
Obr. 40/8 Žákovská práce - „Anděl“, malba - asambláž	236
Obr. 41/8 Žákovská práce - „Zvířátka z odpadových materiálů“	236
Obr. 42/8 Žákovská práce - „Příroda volá o pomoc“	239
Obr. 43/8 Žákovská práce - námět z oblasti artefletiky.....	239

Obr. 44/8 Žákovská práce - „Dada a slovní metafory předmětů“	239
Obr. 45/8 Žákovská práce - nácvik perspektivního zobrazování	242
Obr. 46/8 Žákovská práce - autoportrét	242
Obr. 47/8 Žákovská práce - animace z plastelíny	242
Obr. 48/8 Žákovská práce - „Antické sloupy“	244
Obr. 49/8 Žákovská práce - portrét	244
Obr. 50/8 Žákovská práce - „Portrét s indiánskou čelenkou“	245
Obr. 51/8 Žákovská práce - „Falšování bankovek“, studijní kresba.....	247
Obr. 52/8 Žákovská práce - „Ekologický plakát“	247
Obr. 53/8 Žákovská práce - monotyp.....	247
Obr. 54/8 Žákovská práce - studijní kresba,	250
Obr. 55/8 Žákovská práce - „Gesta“	250
Obr. 56/8 Žákovská práce - studijní kresba přírody	250
Obr. 57/8 Žákovská práce - „Já a má nálada“	252
Obr. 58/8 Žákovská práce - „Kubus jako stavební materiál“	252
Obr. 59/8 Žákovská práce - styly a jejich zobrazení	252
Obr. 60/8 Žákovská práce - trojrozměrné zobrazování	254
Obr. 61/8 Žákovská práce - „Sídla v korunách stromů“	254
Obr. 62/8 Žákovská práce - lept - volná tvorba	255
Obr. 63/10 Příklad využití dílčích oborových kompetencí ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů	297
Obr. 64/8 Žákovská práce - „Mé pocity“, Gymnázium Špitálská, Praha	324
Obr. 65/8 Žákovská práce - „Zvuky deště“, Gymnázium Kladno	324
Obr. 66/8 Žákovská práce - „Dada každodennost“, Gymnázium Špitálská, Praha.....	325
Obr. 67/8 Žákovská práce - „Zvířátka z odpadových materiálů“, Gymnázium J. Pekaře v Mladé Boleslavi	325
Obr. 68/8 Žákovská práce - „Červená Karkulka“, Gymnázium Kladno	326
Obr. 69/8 Žákovská práce - „Můj den“, Gymnázium Palackého v Mladé Boleslavi	326
Obr. 70/8 Žákovská práce - „Měsíce“, Gymnázium	

Mnichovo Hradiště.....	327
Obr. 71/8 Žákovská práce - „Obdarování“, Gymnázium Mnichovo Hradiště.....	327
Obr. 72/8 Žákovská práce - „Gotické okno“, Gymnázium Palackého v Mladé Boleslavi	328
Obr. 73/8 Žákovská práce - „Zrození Venuše“, Gymnázium J. Pekaře v Mladé Boleslavi.....	328
Obr. 74/8 Žákovská práce - „Časy rytířů“, Gymnázium Palackého v Ml. Boleslavi	329
Obr. 75/8 Žákovská práce - „Žákovský sešit dějin umění“, Gymnázium v Mnichově Hradišti	329
Obr. 76/8 Žákovská práce - „Příroda volá o pomoc“, Gymnázium Špitálská, Praha	330
Obr. 77/8 Žákovská práce - „Lastura - studijní kresba“, Gymnázium Bernarda Bolzana, Praha	330
Obr. 78/8 Žákovská práce - „Návrh zahrady“, Gymnázium Palackého v Mladé Boleslavi	331
Obr. 79/8 Žákovská práce - „Anděl“, Gymnázium J. Pekaře v Mladé Boleslavi.....	331
Obr. 80/8 Žákovská práce - „Kresba v Glyptotéce“, Gymnasium Neubiberg.....	332
Obr. 81/8 Žákovská práce - „Umění pro každého“, Holbein Gymnasium, Augsburg	332
Obr. 82/8 Žákovská práce - „Perspektiva“, Holbein Gymnasium, Augsburg	333
Obr. 83/8 Žákovská práce - „Domky ve stromoví“, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg.....	333
Obr. 84/8 Žákovská práce - „Studium organické přírody“, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg.....	334
Obr. 85/8 Žákovská práce - „Fantazijní zvířátka“, Holbein Gymnasium, Augsburg	334
Obr. 86/8 Žákovská práce - „Autoportrét“, Ignaz Kögler Gymnasium, Landsberg am Lech	335
Obr. 87/8 Žákovská práce - „Ruce“, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg.....	335
Obr. 88/8 Žákovská práce - „Igelitka“, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg	336
Obr. 89/8 Žákovská práce - „Cukrárna“,	

Michaeli-Gymnasium, München.....	336
Obr. 90/8 Žákovská práce - „Falšování bankovek“, Holbein Gymnasium, Augsburg	337
Obr. 91/8 Žákovská práce - „Graffiti“, Ignaz Kögler Gymnasium, Landsberg am Lech.....	337
Obr. 92/8 Žákovská práce - „Textilní návrhářství“, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg	338
Obr. 93/8 Žákovská práce - „Původní textilní vzory“, Holbein Gymnasium, Augsburg	338
Obr. 94/8 Žákovská práce - „Plachetnice“, lept, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg	339
Obr. 95/8 Žákovská práce - „Linie života“, výstava žákovských prací na radnici v Augsburgu.....	339

Úvod

Hlavním obsahem disertační práce je **nalezení společné báze v oblasti uměleckého vzdělávání na gymnáziích v ČR a Bavorsku**. Význam řešeného problému spatřuji především **v odkrývání možného východiska přeshraniční spolupráce** mezi ČR a přímou sousedící zemí Německa v rámci Evropské unie, která přispívá ke vzájemnému porozumění, a to nejen v oboru Pedagogiky umění. Dále pak **v definování východiska přeshraniční spolupráce**, jak v oblasti teorie výtvarné výchovy, výzkumu, tak pedagogické praxe.

Spolupráce v oboru Pedagogiky umění mezi ČR a Německem je v současné době ještě stále v začátcích, a to jak v oblasti komparativní pedagogiky, tak v oblasti konkrétní realizace výměnných akcí a pobytů. V ČR není příliš znám ani vývoj teoretických umělecko-pedagogických koncepcí v posledních desetiletích v Německu. Proto byla podmínkou zodpovědné realizace tohoto komparativního výzkumu také **rozsáhlá překladatelská práce** za účelem **poznání a orientace v širším kontextu** edukace v oboru Umění jak v Německu, tak přímo ve spolkové zemi Bavorsko a záznam terminologických a významových odlišností názvosloví oboru v Bavorsku oproti ČR. Dalším problémem, se kterým jsem se musela v rámci komparativní práce vyrovnat, bylo **nalezení ekvivalentních instrumentů komparace** dvou odlišně pojatých vzdělávacích systémů.

Pro realizaci komparace obsahů uměleckého vzdělávání, jak z hlediska kurikulárních dokumentů, tak i praktického naplňování oborových vzdělávacích cílů ve vyučování, jsem tedy zvolila jako ekvivalentní kategorie pojmy **žákovské kompetence**, které se v současné době staly cílovými kategoriemi všeobecného vzdělávání v mnoha evropských zemích. Význam tohoto pojmu dokládá i zájem Evropské komise, která pověřila Eurydice (Informační síť o vzdělávání v Evropě) nalezením společného evropského pojetí pojmu „klíčová kompetence“.

*I. Výzkumný problém
a cíl disertační práce*



Tato soudobá **orientace vzdělávání pronikla taktěž do oborového vzdělávání**. V rámci Učebních plánů pro předmět Umění různých spolkových zemí Německa se setkáváme s konkrétními **díličími oborovými kompetencemi**. Je tedy možné využít těchto pojmů a **operacionalizovat vzdělávací obsahy** kurikulárních dokumentů i realizovaných výstupů vyučovací praxe obou sledovaných zemí také **za pomoci díličích oborových kompetencí**. Oborové kompetence je však třeba za účelem další práce s nimi také vymezit a podle logických souvislostí systematizovat. Za pomoci systému díličích oborových kompetencí je následně možné **porovnat očekávané výstupy kurikulárních dokumentů** obou zemí a na základě **terénního výzkumu** vyučovací praxe zvoleného vzorku gymnázií **ČR a Bavorska ilustrovat možnosti realizace výstupů vzdělávání** a provést jejich **komparaci**.

I. VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL DISERTAČNÍ PRÁCE

1. Zmapování výzkumného pole

1. 1 Cíl disertační práce

Cílem disertační práce je vytvoření:

- A) komparace očekávaných výstupů uměleckého vzdělávání v kurikulárních dokumentech pro gymnázia ČR a Bavorska;
- B) ilustrace průběhu jejich naplňování v konkrétních situacích vyučovacího procesu;
- C) společné báze porozumění a možné přeshraniční spolupráce.

1. 1. 1 Díličí cíle

Dalšími díličími cíli disertační práce jsou:

- deskripce vývoje německé pedagogiky umění v posledních desetiletích 20. století a století 21. (doplnění mezery v oblasti česko-



německých oborových překladů, nalezení kontinuální návaznosti zejména na překlady Jaromíra Uždila, týkající se německé pedagogiky umění v 2. polovině 20. století);

- vymezení v českém prostředí málo známého kontextu disertační práce, zorientování se v současné situaci oboru v Německu;
- seznámení se s výzkumnými zprávami publikovanými v německém prostředí a prostudování užívané metodologie se zaměřením na kvalitativní výzkum v rámci německé pedagogiky umění;
- komparace učebních plánů a dílčích oborových kompetencí předmětu Umění v kurikulárních dokumentech pro osmiletá gymnázia různých spolkových zemí Německa;
- komparace dílčích oborových kompetencí a jejich terminologického vymezení významu v ČR a Bavorsku;
- typologie výtvarných úkolů zadávaných ve vyučovací praxi na gymnáziích v ČR a Bavorsku;
- zachycení terminologických a významových odlišností názvosloví oboru v Německu oproti ČR.

1. 2 Formulace řešeného problému

Jaká je **společná báze** v oblasti uměleckého vzdělávání na gymnáziích v ČR a v Bavorsku jako **východisko přeshraniční spolupráce a porozumění** v rámci Evropské unie? Jaké **nástroje** je možné použít ke komparaci uměleckého vzdělávání z hlediska kurikulárních dokumentů i praktického naplňování oborových vzdělávacích cílů ve vyučování?

1. 2. 1 Výchozí teoretické koncepce



Výchozí teoretické koncepce: komparativní pedagogika, školní etnografie, pedagogická psychologie, pedagogika umění, německé pojetí tzv. obrazovědy, „Bildwissenschaft“, sémiotika, sémantika, hermeneutika.

1. 3 Předpokládané výstupy a adresáti

Předpokládanými výstupy disertační práce jsou:

Vstupní báze porozumění a realizace česko-německé (česko-bavorské) přeshraniční spolupráce, výměny, jak v oblasti školní praxe, tak oborové teorie a výzkumu.

- Nalezení instrumentů, které umožňují komparaci dvou odlišných vzdělávacích systémů a pojetí pedagogiky umění.
- Deskripce a komparace způsobu integrace nových cílů vzdělávání orientace na dosahování klíčových a dílčích oborových žákovských kompetencí do kurikulárních dokumentů ČR a Německa.
- Deskripce a komparace oborové terminologie pedagogiky umění Německa.
- Komparace učebních plánů pro osmiletá gymnázia (předmět Umění) různých spolkových zemí Německa, vzhled do problematiky vymezování dílčích oborových kompetencí v různých spolkových zemích Německa a jejich naplňování ve školní praxi.

Pozn. Informace, týkající se možnosti dosahování dílčích oborových kompetencí v rámci vyučování na bavorských gymnáziích si vyžádal Výzkumný ústav pedagogický v Praze pro tvorbu Metodického portálu. V rámci soutěže tohoto portálu jsem v roce 2007 vyhrála se svým příspěvkem 1. místo.

- Deskripce možností, shodných a odlišných problémů naplňování nových cílů vzdělávání – orientace na dosahování žákovských kompetencí v praxi českých a bavorských gymnázií.



- Deskripce a komparace probíhajících změn a podmínek pro realizaci vyučování výtvarné výchovy/umění vzhledem k tradici, na kterou jednotlivé školské systémy dané země navazují, a k specifické situaci oboru v dané zemi.
- Nalezení metody evaluace a autoevaluace učitelů za pomoci dílčích oborových kompetencí.
- Záznam reakcí učitelů ve vztahu k nové orientaci vzdělávání a jejich konkrétní pojetí vyučování v kontextu konkrétní situace a prostředí. Odkrývání vazeb mezi nově stanovenými cíli kurikulárních dokumentů a cíli, které si v praxi učitel skutečně klade, podmínky a situace, se kterou se musí vyrovnávat pro jejich dosažení. Tvorba možné inspirační základny pojetí výtvarného úkolu pro učitele.

Adresáty disertační práce jsou:

- Hlavními adresáty této disertační práce jsou **výzkumní pracovníci ve sféře školství, teoretici a výzkumní pracovníci** pedagogiky umění a **učitelé** obou sledovaných zemí.

V této souvislosti Průcha uvádí (2006) „Je zcela evidentní, že vůbec nejširší skupinu uživatelů informací produkováných v mezinárodní komparaci vzdělávacích systémů představují ti, kteří jsou přímo s určitým vzdělávacím systémem spjati – tedy učitelé a manažeři ve školách a jiných vzdělávacích zařízeních, výzkumní pracovníci ve sféře školství aj. Tito profesionálové se mnohdy zajímají o to, jak fungují školy v různých zemích, např. v souvislosti se stážemi v zahraničí nebo v rámci spolupráce se zahraniční školou apod. Avšak systematické a objektivní poznatky o vzdělávacích systémech v zahraničí mohou získávat jen ze srovnávací pedagogiky. Samozřejmě u teoretiků pedagogiky a výzkumných pracovníků ve sféře školství by měl být zájem o mezinárodní komparace vzdělávání přímou součástí profesní orientace – těžko si lze představit, že např. český odborník zabývající se konstruováním nějakého vzdělávacího programu by se omezoval pouze na domácí



půdu, bez znalosti a využívání poznatků z mezinárodního komparativního výzkumu programů ve školství různých zemí“.

- Dalšími možnými adresáty výsledků komparativní práce jsou: **studenti pedagogických fakult**, které informace o realizaci vzdělávání v jiných zemích velmi zajímají, jak jsem si ověřila v průběhu svých seminářů na KVK FPE ZČU v Plzni. Kurzy srovnávací pedagogiky jsou mimo jiné také začleněny v různém rozsahu do přípravného i dalšího vzdělávání učitelů.

- **Rodičovská a širší veřejnost**, kdy poznatky ze srovnávací pedagogiky ovlivňují jejich postoje ke vzdělávání ve vlastní zemi, umožňují vzdělávací systém v dané zemi hodnotit a také na něj působit (Průcha, 2006, s. 24).

1. 4 Plán jednotlivých částí disertační práce

I. V úvodní části disertační práce se zabývám základním zmapováním výzkumného pole a cíli disertační práce. Formuluji vědecký problém, výchozí teoretické koncepce, předpokládané výstupy, jejich významnost a aktuálnost. Poukazuji na přínos disertační práce.

II. V rámci teoretických východisek provádím deskripci současného stavu problematiky sledovaných jevů u nás a v Německu.

- Zabývám se oblastí srovnávací pedagogiky, která je hlavní výchozí teoretickou koncepcí tohoto výzkumu, jejím soudobým pojetím, oborovými studiiemi z oblasti srovnávací pedagogiky.

- Věnuji se širším historicko-kulturním vazbám mezi ČR a Bavorskem jako základní bázi soudobých přeshraničních projektů.

- Známé etnografické výzkumy ve školní praxi mi slouží jako příklad a výchozí bod mého vlastního terénního výzkumu.

- Definuji soudobé pojetí vzdělávacích cílů, věnuji se pojmu „kompetence“ jako důležité kategorii realizovaného terénního výz-



kumu a pojmu „učitelovo pojetí výuky“, jehož typologii na vybraných českých a bavorských gymnáziích naznačuji v průběhu výzkumu.

- Zabývám se vývojem a proměnami umělecko-pedagogických konceptů v Německu. Důvodem je snaha poznat a pochopit široký kontext pedagogiky umění v Německu, který je u nás málo známý. Jedině tak je totiž možné zodpovědně realizovat tuto komparativní práci.

III. Konkrétní výzkumný projekt je členěn do etap:

A) Vstup do problematiky německých kurikulárních dokumentů v kontextu

soudobých vzdělávacích tendencí. V rámci této etapy se zabývám deskripcí a komparací vzdělávacích systémů různých spolkových zemích Německa, deskripcí Učebních plánů předmětu Umění ve spolkových zemích Berlín, Sasko a Bavorsko a komparací základních rysů těchto plánů.

B) Komparace kurikulárních dokumentů a cílových kategorií vzdělávání pro gymnázia v ČR a v Bavorsku. V této etapě provádím deskripci daných dokumentů, dále pak operacionalizuji jejich očekávané výstupy vzdělávání v dílčí oborové kompetence. Po vymezení kategorií komparace, přecházím ke konkrétní komparaci shod a rozdílů v oblasti vzdělávacích cílů obou dokumentů.

C) Umělecko-pedagogická interpretace cílů oborového vzdělávání v praxi gymnázií v České republice a v Bavorsku.

- Tato etapa zahrnuje předvýzkum na bavorských gymnáziích, který sloužil k hlubšímu poznání pojetí realizace vzdělávacích cílů na bavorských gymnáziích. Konkrétně jsem ověřovala možnosti naplňování dílčích kvalit jedné ze základních oborových kompetencí, definovaných v bavorských učebních plánech, kompetence obraznos-



ti.

- Na předvýzkum navazuje terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích. Na základě hospitačních poznámek z vyučování šesti českých a šesti bavorských pedagogů, fotografií výtvarných produktů žáků a učitelských dotazníků zjišťuji skutečně realizované výstupy – vzdělávací obsahy gymnaziální praxe. K vyhodnocení vzdělávacích obsahů využívám postupů Kvalitativní analýzy obsahu dle P. Mayringa. Výzkumné nálezy komparuji. Identifikovatelné vzdělávací obsahy hodin následně usouvztažňuji s dalšími podpůrnými daty (tedy záznamem učitelova pojetí výuky na sledovaném vzorku českých a bavorských gymnázií, uměleckou inklinací těchto pedagogů a analýzou fotografické dokumentace výtvarných úkolů za účelem ilustrace potenciálních realizovaných výstupů). Provádím triangulaci uvedených výzkumných dat a následnou komparaci. Interpretuji realizované výstupy zhlédnutých hodin za pomocí terminologie a systému dílčích oborových kompetencí.

D) Interpretace a zhodnocení získaných dat. V rámci této etapy usouvztažňuji a interpretuji veškeré výzkumné nálezy, tedy komparaci vzdělávacích cílů českého i bavorského kurikulárního dokumentu spolu s komparaci vzdělávacích obsahů (dílčích oborových kompetencí) realizovaného vyučování.

IV. Závěrečná část shrnuje hlavní přínosy disertace pro oblast komparativní pedagogiky umění. Věnuji se aplikovatelnosti výsledků výzkumu jako nástroje evaluace a autoevaluace učitelů, nalezeného nástroje komparace vzdělávacích obsahů dvou odlišných vzdělávacích systémů, jako společné báze česko-německé spolupráce na poli teorie pedagogiky umění, výzkumu i jako východiska přeshraničních projektů. Naznačuji možnosti dalšího zkoumání.



II. Teoretická východiska



II. Teoretická východiska

2. Současný stav problematiky v oblasti sledovaných jevů

2. 1 Oblast srovnávací pedagogiky – Česká republika/Bavorsko

2. 1. 1 Charakteristika pojmu „srovnávací pedagogika“

Dle Pedagogického slovníku (2003, s. 226) termín srovnávací (komparativní) pedagogika označuje: 1. výzkumnou metodu (srovnávací analýzu), 2. vědní disciplínu zabývající se srovnáváním vzdělávacích systémů nebo jejich částí ve dvou nebo více zemích, 3. oblast výzkumných aktivit zaměřených na shromažďování poznatků o vzdělávání v různých zemích.

Srovnávací pedagogika jako srovnávací analýza je výzkumná metoda založená na srovnávání vzdělávacích jevů a systémů. Přímé srovnání vyžaduje konstantní významy, shodnost srovnávaných jevů, které je možno zkoumat pomocí společných proměnných. Komplexnost a složitost vzdělávacích jevů však neumožňuje vždy jejich vyjádření ve zcela identických jednotkách, a proto jsou jako základ srovnávání hledány jevy ekvivalentní. Významy označované jako mezinárodně srovnávací často přímé srovnání nevyjadřují. V pedagogice se uplatňují následující typy mezinárodních srovnávacích analýz: 1. studie o jednotlivých zemích; 2. soubory studií o více zemích neobsahující společná kritéria srovnávání; 3. průřezové studie založené na společných kritériích; 4. mezinárodní studie založené na předem vymezených společných kategoriích; 5. nadnárodní studie, které chápou národní rozdíly jako varianty jevů obecných, globálních (tamtéž, s. 226).

„Srovnávací pedagogiku je možno považovat za jednu z peda-



gogických věd. Je to věda multidisciplinární, která ze synchronního nebo diachronního pohledu zkoumá pedagogické jevy a fakta v jejich politických, sociálně ekonomických a kulturních souvislostech a srovnává jejich shody a rozdíly ve dvou nebo několika zemích, oblastech, kontinentech nebo celosvětově, a to za účelem lepšího pochopení jedinečnosti každého jevu v jeho vlastním vzdělávacím systému i nalezení platného zobecnění s cílem zlepšit vzdělávání. Není to věda normativní, neboť nepředepisuje, co by mělo být a jak by se to mělo uskutečnit. Pokouší se pouze ukázat, co se děje, vysvětlit, proč tomu tak je, a stanovit určité trendy a tendence vývoje“ (Váňová 1998, s. 9).

2. 1. 2 Znalost kontextu školské soustavy dané země jako podmínka pro tvorbu komparace

Ačkoliv můj výzkumný záměr byl od počátku zaměřen na konkrétní výzkumná data kurikulárních dokumentů sledovaných zemí a konkrétní poznatky ze školní praxe, přesto bylo třeba, z důvodu zodpovědného přístupu k realizaci tohoto záměru, seznámit se také s širokým kontextem komparace dvou odlišných vzdělávacích systémů. Jestliže nám není znám celý kulturní a společenský kontext, tradici i současnost celé školské soustavy, podmínky, v nichž pracují učitelé a žáci, další okolnosti a specifčnosti, můžeme jen stěží provést objektivní srovnání (Walterová 1992, s. 7). Jádrem problémů při mezinárodních srovnáních je totiž nutnost zohledňovat v rámci výzkumu velmi široký kontext zkoumané situace, a to i v případě pokud se snažíme realizovat výzkum kvalitativní. Navíc mezinárodní průzkumy jsou velmi náročné také z hlediska časového a finančního.

I v rámci svého výzkumu jsem musela ještě před začátkem celého výzkumného šetření proniknout **do kontextu tradice německé pedagogiky umění, vzdělávání učitelů v Bavorsku, pojetí předmětu a učebních plánů** některých dalších spolkových zemí Německa jako



východiska uvažování o společném celospolkovém standardu pro předmět Umění v Německu a **orientaci soudobé pedagogiky umění** v Německu, **kontextu srovnávací pedagogiky umění** v Německu, **kulturního kontextu česko-německých vztahů** a dosavadních vytvořených srovnávacích prací.

2. 1. 3 Významné osobnosti naší srovnávací pedagogiky v průběhu jejího vývoje

Komparativní studium vzdělávacích systémů a teorií u nás bylo již prováděno v 19. století a rozvíjelo se i v období první republiky (Váňová 1998, s. 6). Z tohoto období je možné jmenovat např. J. L. Maška. Významně se rozvíjela srovnávací pedagogika také v první polovině 20. století, v té době je spjatá především se jmény: O. Kádner, V. Příhoda, J. Uher, S. Vrána, A. Hrazdil (Ped. slovník 2003, s. 226). Slibný vývoj této oblasti pedagogického bádání byl však přerušen druhou světovou válkou a stalinským komunismem 50. let. Od padesátých let 20. století patřila k méně rozvíjeným a ideologicky ovlivněným disciplínám (tamtéž, s. 226). Přesto je třeba zmínit práci např. Františka Singuleho (1921-1991), který přispěl k rozvoji metodologie naší srovnávací pedagogiky. Z hlediska této česko-bavorské studie je podstatné, že F. Singule byl znalcem pedagogického myšlení také v Německu. Z dalších autorů pak Jiřího Kotáska, autora Bílé knihy, odborníka v oblasti komparatistiky evropských vzdělávacích soustav a vzdělávací politiky, a Vlastimila Pařízka. Dále pak je třeba jmenovat Vladimíra Jůvu (1925-2005), odborníka v oblasti obecné a srovnávací pedagogiky z Výzkumného ústavu pedagogického v Brně, Vladimíra Štveráka (Obecná a srovnávací pedagogika, 1999), dále pak ze současných autorů také Miroslavu Váňovou, a především Jana Průchu a Elišku Walterovou.

Od r. 1989 lze u nás zaznamenat **zvýšený zájem** o mezinárodní



pedagogické srovnávací výzkumy, avšak **ke konstituování disciplíny** a k vytvoření její institucionální základny **nedošlo** (Ped. slovník 2003, s. 226). Přesto je zřejmé, že význam srovnávací pedagogiky neustále roste, a to právě v období transformace našeho školského systému a v období hledání společných evropských cest a pojetí. „Na rozdíl od české situace, kde je **srovnávací pedagogika spíše v útlumu, v zahraničí se tato součást vědy rozvíjí velmi intenzivně**“ (Průcha 2006, s. 19).

2. 1. 4 Soudobé pojetí srovnávací pedagogiky jako východiska pro definování rámce výzkumného šetření (Jan Průcha)

Jan Průcha je uznávaným českým odborníkem v oblasti pedagogické teorie a výzkumu. V rámci své knihy „Srovnávací pedagogika“ (2006) se snaží nalézat odpovědi na otázky: Kam směřuje vzdělávání ve světě? Jaká je situace českého školství ve srovnání se zahraničím? Jakými metodami se dnes vzdělávací systémy objektivně porovnávají? Zároveň si autor klade cíle popsat „významné trendy, které určují podobu a výsledky vzdělávání v různých zemích. Na základě řady analýz autor nabízí hodnocení stavu českého školství ve srovnání se vzdělávacími systémy v zahraničí, především v zemích Evropské unie a členských státech OECD. Zabývá se komplexně všemi úrovněmi vzdělávání od předškolní výchovy až po vzdělávání dospělých a objasňuje také mezinárodní trendy ve vývoji vzdělávání“ (tamtéž, citát z přebalu).

Knížka Jana Průchy „Srovnávací pedagogika“ vznikla především z důvodu **objasnit českým čtenářům profil současné srovnávací pedagogiky**. Jeví se jako potřebnou z toho důvodu, že v české odborné literatuře neexistuje žádný současný výklad srovnávací pedagogiky, který by byl pojat systematicky a založen na mezinárodní výzkumné produkci (tamtéž, s. 15-16).

Pro potřeby mé komparativní práce „Umělecko-pedagogické in-



terpertace textů kurikulárních dokumentů v odlišných jazykových prostředích“ umožňuje pojetí srovnávací pedagogiky Jana Průchy nalézt a definovat **rámec výzkumného šetření v oblasti komparatistiky**.

Současná srovnávací (komparativní) pedagogika označuje totiž jak teorie, tak výzkumné aktivity, které se zabývají zkoumáním charakteristik a fungováním vzdělávacích systémů různých zemí, jejich popisem, srovnáváním a hodnocením (tamtéž, s. 19). V posledních 20ti letech dochází k dvěma **významným posunům v teorii a metodologii** této disciplíny:

1) Srovnávací pedagogikou se rozumí nejen skutečné komparace vzdělávacích systémů, ale také popisy, dokumentace a analýzy zprostředkující poznatky o vzdělávacím systému určité země do jiné země (jiných zemí). **Samotná deskripce zahraničních vzdělávacích systémů se považuje za užitečnou pro určité aplikační účely** (tamtéž, s. 36-37). V této souvislosti je uváděna např. definice srovnávací pedagogiky podle Theisena a Adamse (1990, s. 286), kdy je srovnávací pedagogika chápána jako dokument různých národních vzdělávacích systémů, se zaměřením na jejich organizační struktury, cíle edukace a edukační procesy.

V rámci této komparativní práce jsou podrobeny **detailní deskripci školské dokumenty ČR i Bavorska, cíle edukace** – dosahování určitých žákovských kompetencí, ale také samotné **edukační procesy** z praxe českých i bavorských gymnázií.

2) Další posun je shledáván v uplatňování interkulturního nazírání na jevy edukační reality. Vzdělávací systémy byly v tradičním pojetí chápány jako svébytné soustavy, jejichž odlišnost mezi jednotlivými zeměmi byla sice uznávána, avšak nebyla adekvátně vysvětlována z hlediska determinujících příčin (Průcha 2006, s. 36-37). Z hlediska vlivu národní kultury, viz definice srovnávací pedagogiky podle Schaub a Zenkeho (2000), kteří říkají, že srovnávací pedagogika (vergleichende Erziehungswissenschaft) je založena na teoretických



a metodologických přístupech sociálních věd (etnologie, sociologie, psychologie). Popisuje a analyzuje edukační procesy v rodině, ve škole, v profesním vzdělávání aj., probíhající v podmínkách určité kultury. Podstatnou složkou práce ve srovnávací pedagogice je systematické shromažďování dat a dokumentů o specifických kulturních vzorcích a koncepcích týkajících se dětí, rodičů, učitelů, školy atd., které ovlivňují různé typy formálního a neformálního vzdělávání (Průcha 2006, s. 36-37).

Pro česko-bavorský výzkum v oblasti komparatistiky z prostředí školní praxe znamená tento fakt nutnost koncentrovat pozornost taktéž **na konkrétní kulturní kontext**, např. **kontext tradice oboru a tradice vzdělávání učitelů** v konkrétní zemi, který má bezesporu vliv na realizované učitelovo pojetí vyučování.

V současné době je snaha o to, aby se výzkum vzdělávacích systémů zaměřoval na produkování takových poznatků, které nemají jen teoretickou povahu, ale **vysvětlují konkrétní praktické záležitosti. A toho nelze dosáhnout bez empirických dat.** Má-li být srovnávací pedagogika exaktní vědou, musí pracovat s empirickým přístupem sociálních věd. Podle metodiky sociálních věd musí vybírat a analyzovat data a na jejich základě vysvětlovat příčiny rozdílů mezi vzdělávacími systémy. Empirická data o vzdělávacích systémech nemají tak roli pouhé dokumentace, ale mají schopnost podporovat nebo vyvracet pedagogické teorie, samozřejmě v závislosti na věrohodnosti dat (tamtéž, s. 37).

Na základě tohoto nového pojetí srovnávací pedagogiky lze zformulovat základní principy metodologie srovnávací pedagogiky, mezi které dle J. Průchy (tamtéž, s. 38) patří:

1) **Srovnávací pedagogika jako multidisciplinární oblast vědy**, která pracuje s metodami komparace a vyvíjí teoretický výklad o srovnávaných jevech edukační reality. Za hlavní cíl lze považovat objasňování obecných problémů fungování a tendencí vývoje vzdělávacích systémů v mezinárodním kontextu.



2) **Empirická deskripce**, tj. dokumentace konkrétních vlastností vzdělávacích systémů, které poskytují materiál pro srovnávací analýzy.

3) V empirické komparaci vzdělávacích systémů se aplikují **jak kvantitativní procedury, tak kvalitativní metody**, jež jsou běžné v sociálních vědách.

Takže dnešní pojetí srovnávací pedagogiky je velmi široké a pokrývá jak vlastní komparativní analýzy a příslušné teoretické explanace, tak deskripce vzdělávacích systémů, jejich determinant a kontextů (tamtéž, s. 39).

Formulace Jana Průchy potvrzují oprávněnost základního rozhodnutí učiněného v rámci této komparativní práce, totiž sběru empirického materiálu ve školní praxi za účelem **empirické deskripce, popř. relačního výzkumu a možnost kvalitativní orientace výzkumu v oblasti komparatistiky**.

2. 1. 5 ČR a Bavorsko jako historicky spjaté kulturní centrum Evropy (Waldemar Nowey)

V průběhu mého pátrání po česko-bavorských komparativních studiích, ve snaze najít kulturní kořeny česko-bavorských vztahů jsem, bohužel, neobjevila v databázi knihoven mnoho prací. K ojedinělým počínům patří publikace autora Waldemara Nowey. Odkaz na jeho dílo jsem našla v augsburské univerzitní knihovně. V současné době je možné si jeho knihy vypůjčit také v Národní knihovně v Praze, které je pan W. Nowey věnoval, a já je na svých cestách vlakem mezi Čechami a Bavorskem transportovala.

Waldemar Nowey je autor žijící v bavorském městečku Merinku v blízkosti Augsburgu. Patří ke generaci vysídlených sudetských českých Němců z oblasti v okolí Chebu. Celý život se věnuje výzkumu v bavorském vzdělávání (jako zdroj empirie mu sloužily zážitky a poznatky získané v průběhu vyučování na chebských německých



školách v jeho mládí). Intenzivně se také zajímá o otázku česko-německých vztahů v průběhu historie, hodnotí a dokládá příčiny události 20. století a proměny česko-německých vztahů. Ve svých reminiscencích, které často ztvárňuje také básnickou formou, se vrací do událostí svého mládí, poznamenaného násilným odsunem z vlasti.

Vzpomeňte na mrtvé, kteří zůstávají –
v hrobech, zostuzeni „kolektivní nenávistí“,
Němec z Čech a Moravy byl vyhnán:
a já přitom stále nezapomněl na vlast...

...

Mysli na oběti, umučené, zemřelé –
v odsunech a transpotech, zoufalé v nouzi:
v Lidicích, v Ústí... „kolektivní vraždy“:
přinesly Čechům a Němcům smrt!

...

Váleční mrtví a mrtví odsunů...
upomínají na mír a žádají
při „pravdě hrobů“ a prominutí
otevřená srdce v „domě Evropy“.

...

V Kristu smíření, kéž se nám podaří,
že z lítosti odsunutých vyroste láska
spasení navzdory vinám nabízí všem bůh -
a mír ve věčné vlasti.

V centru pozornosti Waldemara Nowey jsou však i přes veškeré nepříjemné zážitky z minulosti především současnost a budoucnost česko-německého soužití a vztahy mezi jednotlivými státy v rámci Evropské unie. „Vzdělávací mosty mezi Bavorskem a Čechami vedou po zlaté stezce původu a budoucnosti. Na té se mohou dnes německá a česká mládež jako evropská mládež svobodně a v míru setkávat“ (1992a, s. 4).



Pro tuto komparativní práci je velice zajímavé autorovo myšlenkové východisko tzv. „realizovatelných utopií“ v česko-německé budoucnosti. Waldemar Nowey vnímá Čechy a Bavorsko jako historicky spjaté a zároveň současné kulturní centrum Evropy.



Obr. 1/2 Titulní strany publikací autora W. Nowey k tematice „Bavorsko-českých perspektiv otevřených hranic a vzdělávání v regionu“

Největší význam přikládá W. Nowey možnostem v oblasti vzdělávání. Svými příspěvky proto obohacuje různorodá setkání spolku a sdružení, která si za hlavní cíl své práce kladou právě rozvoj přeshraniční spolupráce mezi Českou republikou a Bavorskem. Ať již se jedná např. o Euregio Egrensis se sídlem v Marktredwitz, Česko-německý fond budoucnosti nebo spolupráci v rámci partnerských měst či univerzit.



2. 1. 6 „Ästhetische Erziehung in der Tschechischen Republik“ (Jan Kobler, Otfried Scholze)

Kniha Jana Koblera a Otfrieda Scholzeho je devátým svazkem edice „Zprávy o výtvarné výchově různých zemí“. Tato edice vychází od roku 1982 v rámci srovnávací výtvarné pedagogiky na Univerzitě umění v Berlíně. V minulosti již předcházely svazky o pojetí výtvarné výchovy v Holandsku, Izraeli, Maďarsku, Rakousku, Velké Británii, Skandinávii, USA a Itálii.

Jan Kobler se snaží ve své publikaci, **jež je jedinou současnou česko-německou komparativní pedagogickou prací z oboru Výtvarná výchova, kterou se mi podařilo najít**, především informovat německé publikum o transformaci v oblasti výtvarné výchovy po roce 1989 v ČR. Všímá si jak historických kontextů těchto proměn, tak vlivů různých tendencí a pojetí, projevujících se ve výtvarné výchově na konci 20. a počátku 21. století. Zároveň neopomíná zařadit situaci oboru do širších souvislostí transformace celého vzdělávacího systému v ČR. Hlavní tendence a strategie proměny vzdělávací politiky přibližuje na základě textů Jiřího Kotáska v tzv. Bílé knize (2001).

Následně autor zařadil do publikace odborné příspěvky některých významných českých výtvarných pedagogů, jejichž úkolem je charakterizovat situaci oboru v rámci transformace vzdělávání, situaci uvnitř oboru – soudobé vlivy, proudy, pojetí. Jedná se například o příspěvky Markéty Pastorové a Jaroslava Vančáta (2004) „Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura v připravovaných kurikulárních dokumentech“. Příspěvek Jana Slavíka (2001) „Zamyšlení nad hrou – reflexivní koncepce výtvarné výchovy v kontextu teorie sociálních her podle Bourdieu“. Dále pak příspěvky: Jana Slavíka a Štěpánky Pekárkové (2001) „Analýza komunikace ve výtvarné výchově v ČR“, Jaroslava Vančáta (1999) „Gnoseologické a komunikativní aspekty uměleckého a tvůrčího výrazu“, Radka Horáčka (2003) „V dialogu s uměním – galerijní pedagogika v teorii a



praxi výtvarné výchovy“, Věry Roeselové (2002) „Orientace výtvarné výchovy na základních uměleckých školách“, Marie Fulkové (2003) „Umění nebo reklama? Diskurz empirického pozorovatele“, Vladimíry Zikmundové (2003) „Grafické editory v praxi české výtvarné výchovy“, Karly Cikánové (2001) „Hledání dimenze výtvarného pedagoga“, Danuše Sztablové (2003) „Rozvoj profesionální kompetence učitelů primárního stupně ZŠ v oboru Výtvarná výchova jako individuální a institucionální otázka vysokoškolské přípravy učitelů“.

Tato kniha patří k **základním počínům srovnávací výtvarné pedagogiky mezi ČR a Německem**. Proto je třeba ji na tomto místě uvést, ačkoliv cíl této publikace je zcela odlišný od cíle mé disertační práce. Pro mou práci mělo studium této knihy především význam z hlediska odborných překladů české terminologie do terminologie německé. Překlady Jana Koblera mi umožnily **první orientaci v německé terminologii** oboru Výtvarná výchova/Kunsterziehung/Kunst.

2. 1. 7 Výchozí etnografické výzkumy v oboru výtvarné pedagogiky (Miloš Kučera, Andreas Brenne)

Jedna z oblastí dosud málo využívaných, ze které v rámci svého terénního výzkumu vycházím, je etnografie. Možnosti a přínos etnografického výzkumu v současnosti vymezuje J. Hendl (2005, s. 117-118) na základě citátu (Goetz, LeCompte 1984): „Na rozdíl od tradiční etnografie se kvalitativní výzkumník nezabývá nějakým kmenem na odlehlém místě, ale skupinami přímo ve vlastní společnosti. Důraz se klade na dokumentování každodennosti jedinců tím, že je pozorujeme a vedeme s nimi rozhovory. Výzkumník často nezačíná výzkum se zcela jasně definovanými hypotézami. Snaží se porozumět dění ve skupině a sledovat jednotlivé aktivity jejích členů.“

Od okamžiku, kdy jsem vstoupila do vyučování na bavorských gymnáziích, setkala jsem se mnoha neznámými skutečnostmi. Nebylo ani možné, okamžitě formulovat výzkumné otázky, vědět



jakým způsobem zachytím konkrétní vyučovací situaci zcela neznámého školského systému. Teprve po důkladném zmapování terénu jsem mohla hlouběji porozumět pozorovaným jevům. **Etnografický přístup ponechává výzkumníkovi prostor pro jeho hledání a umožňuje práci s konkrétními daty vztahující se ke konkrétní situaci** a právě takový přístup vyhovuje záměrům mého výzkumu.

V českém prostředí jsem se obeznámila se školní etnografií Pražského etnografického kroužku, především pak s prací M. Kučery. Etnografické výzkumy, se kterými jsem měla možnost se seznámit, však se lišily od mého výzkumu především délkou pobytu výzkumníka ve školní praxi. M. Kučera (1992) uvádí v této souvislosti, že zúčastněné pozorování uskutečňují též školní etnografové, kteří pobývají v dané škole řadu měsíců, „zapadnou“ do života školy a nejsou pocíťováni jako cizí rušivý živel. Výzkumné podmínky, do kterých jsem vstoupila já, se navíc odlišovaly také tím, že prostředí německé pedagogiky umění bylo pro mě zcela nové a neměla jsem žádné vstupní informace (popř. již získané postoje) o uměleckém vzdělávání Německa.

Přímo v německém prostředí jsem se seznámila s etnografickým přístupem v rámci kvalitativního výzkumu pedagogicko-umělecké praxe Andrease Brenneho. Brenne realizoval ve spolupráci s Akademií umění v Muensteru výtvarný projekt nazvaný „Průvod monster“, cílem projektu byla estetická recepce a výtvarná produkce na námět regionálních a nadregionálních masopustních zvyků. V rámci akčního výzkumu vlastního vyučování si výzkumník činil poznámky z pozorování, realizoval interview a fotografoval výtvarné práce a situace. Empirický materiál vyhodnotil na základě zakotvené teorie. Veškerá výzkumná data usouvztažil v rámci triangulace. Výzkumné nálezy lze zkráceně formulovat následovně: žáci jsou schopni vyzkoušené umělecké strategie využít k řešení dalších estetických situací. Předpokladem dosažení tohoto cíle, jak uvádí autor, je účast žáků také na plánování svých činností a otevřenost učitele vůči



vyučované skupině.

Nové poznatky, které mi přineslo seznámení se s již realizovanými etnografickými kvalitativními výzkumy, jsem využila při plánování vlastního terénního výzkumu.

2. 2 Cílové kategorie vzdělávání a učitelovo pojetí výuky

Jako teoretickým východiskům zamýšleného výzkumu je třeba věnovat pozornost vymezení a definování pojmu vzdělávací obsah vyučování, stejně tak jako cílovým úrovním současných kurikulárních dokumentů sledovaných zemí. Je nutné se zabývat otázkou učitelova pojetí výuky ve smyslu důvodu volby vzdělávacích obsahů, umělecké inklinace učitele, jeho koncepce výuky, s jejíž pomocí cílových úrovní dosahuje.

2. 2. 1 Aktuální tendence v evropském pojetí vzdělávání - pojmy „očekávané výstupy a klíčové kompetence“

Se snahou nalézt jednotné evropské pojetí definice termínu „kompetence“ a také výběr konkrétních klíčových kompetencí, jež by si měli osvojit všichni žáci, přichází Eurydice, Informační síť o vzdělávání v Evropě. Evropské oddělení Eurydice vytvořilo dotazník a v březnu 2002 ho rozeslalo všem národním oddělením v zemích EU. Při zpracování příspěvků spolupracovala národní oddělení s odborníky, kteří působí na ministerstvech školství, i s dalšími experty v jednotlivých zemích. Informace byly předány Evropskému oddělení Eurydice, které po jejich analýze dospělo k počátečním výsledkům (Eurydice 2002, s.3).

Publikace vydaná v říjnu 2002 obsahuje různé přístupy a pojetí pojmu kompetence v různých zemích EU. Zachycuje také vývoj chápání této problematiky od pojmu znalost k pojmu kompetence. Na sympó-



ziu Rady Evropy o klíčových kompetencích navrhl J. Coolahan (Rada Evropy 1996, s. 26), aby se na způsobilost a kompetence pohlíželo jako na „obecnou schopnost založenou na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, již jedinec rozvinul během své činné účasti na vzdělání.“

Pokud se jedná o kompetence klíčové, pak přes rozdílné pojetí a interpretaci daného termínu se zdá, že se většina odborníků shoduje na tom, má-li kompetence nést atribut „klíčová“, „základní“ či „podstatná“, musí být pro každého jedince i celou společnost nezbytná a prospěšná. Musí jedinci umožnit, aby se úspěšně začlenil do společenské sítě, ale zachoval si přitom i svou nezávislost a byl schopen efektivně fungovat ve známém prostředí stejně jako v nových a nepředvídatelných situacích. Protože všechna prostředí a situace podléhají změnám, musí lidem rovněž umožnit, aby své znalosti a dovednosti neustále aktualizovali, a udrželi tak krok s nejnovějším vývojem (Eurydice 2002, s. 13).

Smyslem průzkumu Eurydice bylo poskytnout příslušným aktérům v jednotlivých zemích i na evropské úrovni aktuální informace o tom, jak členské státy EU definují klíčové kompetence a které způsobilosti za ně pokládají (tamtéž 2002, s. 27). Pro účely této komparativní česko-bavorské práce jsou pro nás podstatné především výsledky průzkumu provedeného na území Německa (viz kap. 4. 2).

2. 2. 2 Obsahová přesycenost a neostrost pojmu „kompetence“ (Tomáš Janík)

Tomáš Janík se ve své knize „Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání“ (2005) věnuje, kromě tematiky učitelského vzdělávání a výzkumu v oblasti pedagogických znalostí učitelů, také pojmu „kompetence“. Ačkoliv se zaměřuje především na pojem „učitelské kompetence“, mají jeho zjištění obecnou platnost, a proto



jsou zajímavé i jako teoretická východiska pro můj výzkum, zaměřený na sledování kompetencí žákovských.

Pro současnou diskusi o profesi a vzdělávání učitelů je příznačná **nadužívanost pojmu kompetence**. Dokladem toho je existence nepřehledného množství různých kompetencí a jejich konceptualizací, které ve svém souhrnu kladou na profesi učitele všechny možné a někdy možná i nemožné požadavky. Co do rozsahu je vymezení pojmu kompetence nepřesné. Kompetence je chápána jako širší pojem, který může zahrnovat určité podřazené pojmy ve vzájemných vztazích. Ke konsensu o tom, které složky kompetenci učitele utvářejí, zatím nedošlo, jak je ostatně patrné i z následujících definic.

Pro V. Švece (1999, s. 28) představují pedagogické kompetence souhrn způsobilostí k nimž patří vrozené způsobilosti (např. schopnosti a pedagogické nadání) a způsobilosti získané učením a praktickou pedagogickou činností (pedagogické vědomosti a dovednosti, pedagogické zkušenosti). Dalšími složkami pedagogických kompetencí jsou osobnostní vlastnosti, studentovo pojetí výuky, postoje apod.

J. Vašutová (2001, s. 30) uvádí, že profesní kompetence zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti.

Pedagogický slovník chápe kompetenci učitele jako soubor profesních dovedností a dispozic (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 103).

V. Spilková (2004, s. 25) uvádí, že profesní kompetence zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky.

Ve snaze postihnout **strukturu kompetence** se uvažuje o znalostech, dovednostech, zkušenostech, někdy se přidávají postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky, dispozice (Janík 2005, s. 14).

V dalších oddílech se Tomáš Janík zabývá tzv. aditivním přístupem ke kompetencím, tedy užívání určitého **výčtu různých kvalit** - kompetencí s cílem charakterizovat např. dobrého učitele. Poukazuje na problém, který tímto přístupem vzniká: tedy vytváření dlouhých



seznamů kompetencí **bez vědomí jejich vzájemných významových vztahů**. Tyto výčty pak mají malou výpovědní hodnotu.

Z tohoto důvodu doporučuje raději **hledat určité jádro učitelských kompetencí**, tzn. **vymezit klíčové kompetence** učitele. Autor dokonce uvádí příklad z oblasti vzdělávání v Německu (srov. Terhart 2000), kde požadované kompetence musí mít **vztah k reálné situaci**. T. Janík doporučuje, že i u nás je zapotřebí učinit „obrat k realitě“ a při vytváření seznamu učitelských kompetencí více respektovat reálné podmínky a možnosti učitelů ve školách (Janík 2005, s. 15).

Ve vztahu ke svému výzkumu považuji za důležitou jak nedůvěru T. Janíka k pojmu „kompetence“, tak jeho varování a doporučení. Chystám se sice přes veškerá jeho upozornění využívat jako nástroje komparace právě zmíněného pojmu, pokusím se však zároveň definovat jeho obsah, strukturovat a vytvořit systém vztahů užívaných dílčích oborových kompetencí a také ověřovat vzdělávací obsahy pojmů v konkrétních situacích vyučování, tedy v reálné praxi.

2. 2. 3 Učitelovo pojetí výuky (Jiří Mareš, Jan Slavík)

Učitelovo pojetí výuky z hlediska pedagogického (Jan Mareš)

Učitelovu pojetí výuky, kterým se rovněž zabývám ve svém terénním výzkumu v praxi českých a bavorských gymnázií, se v rámci české pedagogiky věnovali již autoři: J. Mareš (1986, 1990); Kulič (1992), J. Slavík, Čapková (1994), Švec (1995) aj.

Jiří Mareš charakterizuje učitelovo pojetí výuky jako komplex, množství dílčích složek (Mareš, 1987, 1990):

- pojetí cílů;
- pojetí učiva;
- pojetí organizačních forem;
- pojetí vyučovacích metod, podmínek a prostředků;



- pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje;
- pojetí skupiny žáků a školní třídy;
- pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele;
- pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu.

Zároveň shledává tento pojem v rozumné míře obecný i zjiitelný, aby ho bylo možno zařadit mezi **klíčové kategorie pedagogiky**. Taktéž navrhuje, aby bylo „učitelovo pojetí výuky“ vnímáno jako součást většího celku tzv. „učitelova profesionálního já“, které je ovlivňované nejen zvláštnostmi učitelovy osobnosti, ale i kontextem, v němž se učitel pohybuje.

Ve snaze přiblížit se tomuto pojmu autor vymezuje **vlastnosti učitelova pojetí výuky**, které může být:

- implicitní (nemá obvykle podobu výslovně řečených a detailně propracovaných zásad);
- subjektivní (individuální styl činnosti);
- spontánní (vzniká na základě životních zkušeností, klíčových událostí v profesionální kariéře, je zatím relativně málo ovlivněno pregraduální přípravou i dalším vzděláváním učitelů);
- relativně neuvědomované (funguje spíše bezděčně);
- orientované (zahrnuje kladné, neutrální či záporné hodnocení; učitel něco přijímá, něco jej nechává lhostejným, jiné odmítá);
- stereotypní (mívá ustálený průběh, malou variabilitu, malou pružnost);
- relativně stabilní (Mareš 1996, s. 12).

Stejně tak uvádí autor **funkce**, které učitelovo pojetí výuky plní:

- projektivní (co chce určitým způsobem udělat);
- selektivní (co on sám pokládá za důležité a co za okrajové);
- motivační (co jej motivuje k určité činnosti, co jej nechává lhostejným a co jej podněcuje k odporu);
- regulační (jak se rozhoduje, které postupy řízení preferuje);



- konativní (o co se snaží, jak jedná v konkrétních situacích);
- hodnotící (jak hodnotí pedagogickou skutečnost, sebe sama i další aktéry pedagogického procesu a co z toho vyvozuje);
- rezultativní (jakých výsledků dosahuje a které výsledky naopak leží mimo jeho dosah).

Učitelovo pojetí výuky můžeme také sledovat z hlediska **míry jeho vyhraněnosti**. Zahrnuje celou škálu případů: od pojetí velmi mlhavých, nevyhraněných, až po pojetí, která se opírají o veřejně proklamované zásady, jimiž se daný učitel často až tvrdohlavě řídí (tamtéž, s. 17). Krajiní póly škály lze odlišit i terminologicky: Z Helus (1982) mluví o škále prostírající se od učitelových představ (vágní názory) až po vyhraněné učitelovo pojetí (někdy až v podobě „učitelových zásad“ doložených učitelovou argumentací).

Taktéž pak z hlediska **míry originalnosti** učitelova pojetí výuky. Na učitelovo pojetí výuky se lze podívat i z hlediska původnosti, vlastního učitelova hledání a zkoušení. „Nalezneme učitele, kteří tvořivě zkoušejí, ověřují takové pojetí výuky, které by odpovídalo jednak jejich naturelu, jednak podmínkám v nichž pracují, jednak poznatkům pedagogiky a psychologie, jednak zkušenostem pedagogické praxe. Takoví učitelé se zajímají o rozdílné názory, studují výhody a nevýhody, ověřují si v každodenním životě nosnost určitých myšlenek atd. Vyměňují si zkušenosti, pokoušejí precizovat své názory a argumentovaně je uspořádat“ (Mareš, 1996, s. 18). Dále pak v praxi dle autora potkáváme učitele, kteří se přihlásí k práci jedné pedagogické autority nebo učitele, jejichž pojetí je eklektické, složené z nesourodých částí, nemající jednotící hledisko, učitele postrádající stabilní názor, měnící svůj přístup podle momentálního zájmu svého či nadřízených, popř. módy.



Učitelovo pojetí výuky výtvarné výchovy jako pedagogického a uměleckého díla (Jan Slavík)

Jan Slavík (1996, s. 28-29) se k otázkám učitelova pojetí výuky vyjadřuje především z hlediska **sémiodidaktického**. Tento přístup vychází z představy, že na prostor učitelova působení ve vyučování je třeba pohlížet jako na **komplexní celek**, který má své přirozené hranice vymezené počátkem a koncem učitelova bezprostředního setkání s žáky. Tento celek je **sémantickým polem**, v němž jednání učitele a žáků nabývá významů a hodnot. Ty jsou pak obsahem i cílem jejich setkání. Dle autora je každá **vyučovací hodina** výtvarné výchovy svého druhu **dílem**,... které má **parametry díla uměleckého** (vnitřní strukturu, obsahovost, je popsitelná, hodnotitelná stejnými prostředky jako umělecké dílo - tzn. při reflexi lze uplatnit metody typické pro sémiotickou analýzu uměleckých projevů, která umožňuje sledovat hodnotu pedagogické činnosti učitele i v dimenzích pro tradiční pedagogickou interpretaci nedostupných, např. nejenom významové, ale také hodnotové a prožitkové parametry učitelova působení).

Pojem „dílo“ autor chápe nejen jako výsledek, ale také **proces a způsob profesního dění**. Zároveň si všímá také konotací ukrytých v pojmu dílo k dílu uměleckému a účinu pedagogického díla. Z hlediska vymezení pedagogického díla je možné říci, že „pedagogické dílo postihuje časově a prostorově relativně přehlednou jednotku, v níž se na stejném místě a ve stejnou dobu setkává učitel se svými žáky, aby naplňovali smysl svého setkání. Jde o **pedagogicky funkční časoprostorový celek**, k němuž s **vztahuje určitý (výchovný, kulturní) úkol a s ním související psychodidaktické prostředky**. Prostřednictvím úkolu nabývá pedagogické dílo svůj výchovný smysl, užitím prostředků se uskutečňuje“ (tamtéž, s. 30). Časoprostorový horizont pedagogického díla je taktéž určující pro výběr vhodných výchovných cílů, metod a forem. Učitel vnímá své pedagogické dílo v širším časoprostorovém a obsahovém horizontu než jeho žáci.



Analogie pedagogického a uměleckého díla spočívá podle Slavíka (tamtéž, s. 32) v jejich: 1) časoprostorovém vymezení – formátu díla, v jeho 2) kompozici a v 3) kráse díla.

Formátem díla je v současné společnosti uznávaná vyučovací hodina, jakýkoliv jiný než takto normalizovaný formát musí být většinou ospravedlnován. „**Kompozice** v rámci formy vyrůstá ze souvztažností dílčích kvalit v časoprostoru díla. Závisí především na uspořádání klíčových prvků (aktérů, promluv, akcí) díla a na rytmu, v němž se dílo uskutečňuje. Rytmus je při uskutečňování díla tvořen pohybem prvků a důrazem (intenzitou) jednání aktérů. Kompozice pedagogického a právě tak i uměleckého díla je konstruována kolem určitého dominantního prvku. Ten zakládá celistvost díla, zatímco prostřednictvím jeho rozporuplnosti vstupuje do kompozice napětí, dynamika a vývoj. Kompozice vnáší do materiálu díla jeho životnost i logiku“ (tamtéž, s. 32).

„Přirozená **krása** pedagogického díla vyrůstá z harmonizace polarit jedinečného a obecného, je založena na souladu obsahu a funkce díla s jeho formou a zjevuje se v ní vnitřní povaha a přirozenost věci“ (tamtéž, s. 33). V oblasti výtvarného umění je krása podle autora umělcem nalezena, vyhmátávána v materiálu jako hlubinný soulad mezi materiálem, funkcí a formou díla ve vztahu k sobě samému. Hodnotou je pak krása nazývána proto, že přitahuje. „Krásy pedagogického díla nelze dosáhnout bez motivační, empatické, interpretační a pracovní spoluúčasti, to vyplývá ze základní definice krásy jako jednoty v rozmanitosti. Zároveň jí nelze dosáhnout bez harmonie mezi obsahem díla a jeho formami a mezi jeho jednotlivými formálně-obsahovými složkami (cílem, úkolem, námětem atd.). Proto lze krásku považovat za legitimní i legální měřítko výchovných hodnot“ (tamtéž, s. 36).

Dále se autor ve svém pojednání o pedagogickém a uměleckém díle věnuje tzv. „**dobrému tvaru pedagogického díla**“. Hodnotu pedagogického díla vymezuje z hlediska učitele v rámci dvou hlavních složek: **učitelově pojetí výuky** (jako modelu pedagogického díla)



a **dovednostech učitele realizovat pojetí výuky** (vytvořit dobrý tvar díla). Pojem dobrý tvar díla se hlásí k odkazu tvarové estetiky i psychologie. Jedná se o celek, který je ve své celistvosti a harmonii krásný (nelze ubírat či něco přidávat). Dobrý tvar je něčím, co lze na základě pochopení z fragmentu doplnit (Neubauer 1992, s. 14). Zřejmě tedy je, že dobrý tvar díla závisí na uspořádanosti jeho celku - kompozici jeho konstitutivních prvků (Slavík 1996, s. 37). Správnost dobrého tvaru (psychodidaktický gestalt) je pak posuzována z hlediska přirozené krásy díla.

Jedním z dalších podstatných momentů v rámci realizace pedagogického díla je dle autora **možnost porozumění pedagogickému dílu**, tedy vliv na žáky a změna kvalit v jejich vnitřním světě. To předpokládá zjednodušení složitosti světa do míry, která je přístupná kapacitám žáků. Jednou z forem vyjádření této redukce do lidského měřítka je pojem **situace**. Ten ve svém obsahu zahrnuje jak určité chování, tak jeho okolnosti (kontext) a obojí zároveň vymezuje (tamtéž, s. 39). Vypovídá dle autora o hranicích času a prostoru i o zjednodušení obsahu - tedy **situační redukci**. Taktéž dobrý tvar pedagogického díla můžeme vnímat jako druh situace. Tato situace je obdařena významem, je tematizována, připravena pro komunikaci a reflektování. Identifikace těchto významů probíhá na základě prvního rozpoznání tzv. vyzývacích komponentů, tedy interpretačních dominant situace. Jejich účinek záleží kromě 1) interpretačního kontextu na 2) umístění dominanty ve formátu situace a na 3) kompozičním charakteru situace (tamtéž, s. 42). Situace, jichž jsme se účastnili, si zpravidla pamatujeme jako příběhy, ale prožíváme je jako (spolu)tvorbu. Návratům k situacím vnímaným jako příběhy můžeme říkat následně strukturovaná reflexe (tamtéž, s. 44).



2. 2. 4 Psychodidaktika jako obrat k tématu účinného vyučování (Stanislav Štech)

Stanislav Štech (2004, s. 61-62) vidí cestu k **prohloubení poznání procesů vyučování** a učení v **psychodidaktickém pojetí výuky**, jehož předpokladem jsou empirické výzkumy. Didaktika prostřednictvím „jazykového“ pojetí pracuje „na švu“ mezi „osobním“ a „kulturním“ a plnohodnotně se tak vřazuje do skupiny antropologických disciplín. Účinná didaktika musí zkoumat a) rozhraní (či artikulace) mezi jazykem vědního oboru a jazykem vzdělávacího předmětu...b) rozhraní (artikulaci) mezi didaktickým jazykem a „přirozeným“ jazykem žáků. V tomto bodě se Stanislav Štech odkazuje na J. Slavíka, říká: „Jeho východiskem je také kulturní artefakt, kterému říká „dílo“. Pojem, zákonitost, výtvarný artefakt jsou v jeho terminologii „amalgámem jazyků“, tj. slitinou jazyka vědy, specifického jazyka vyučovacího oboru a přirozeného jazyka žáka (tvořeného individuálními prekoncepty a osobní zkušeností). Slavík pojímá didaktickou činnost jako „překlad“ (dokonce dvojí).“

2. 2. 5 Kategorie profesní kompetence učitele (Jan Slavík, Helena Hazuková)

Jan Slavík (1993, s. 9) vychází při definování pojmu profesní kompetenci učitele z obecné definice pojmu kompetence jako míry způsobilosti, míry připravenosti k určitému typu jednání, t. j. k jednání v určité roli. Zároveň však připomíná, že je zvláště podstatné se zabývat projevem kompetence učitele v rámci aktuální situace a dokázat popsat složitý obsah tohoto pojmu. Operacionalizovat učitelskou kompetenci, t. j. stanovit, co má v určitých situacích umět dobrý učitel, není nikterak jednoduché. Vzhledem k tomu, že učitelská role je závis-



lá na roli žáka, stojí na počátku operacionalizace učitelovy kompetence, stanovení „ideálního obrazu žáka-absolventa“. To znamená, že nejdříve se musíme ptát, jaký má být výsledek společné snahy učitele a žáka, co má žák znát, chápat a umět, stojí-li na konci své žákovské dráhy. Je tedy nutné orientovat se na vymezení očekávaných výstupů žáka za dané období. A právě v tomto východisku se setkává autorovo pojednání o **profesionálních kompetencích učitele** s předmětem mého výzkumu, kterým jsou především **kompetence žákovské**. I z dalších autorových myšlenek poznáváme, jak **provázané jsou obě oblasti**. Až po poznání žákovských kompetencí můžeme totiž postupně odvozovat, co potřebuje učitel, aby za spolupráce s žákem mohl dospět na dosah takové ideální představy.

Abychom se poněkud vyznali ve složitém obsahu pojmu kompetence učitele výtvarné výchovy, bude třeba přesněji vymezit proces, v němž učitele svoji kompetenci dokládá – proces jeho jednání v psychodidaktických situacích. Má-li učitel (nebo kdokoliv jiný) jednat a zasahovat, musí se především rozhodovat. To znamená, že musí z arzenálu svých znalostí a zkušeností vybrat ten způsob jednání, který považuje v dané situaci za nejvhodnější. Množství a hodnota, příležitost, vhodnost psychodidaktických informací jsou výchozím kritériem pro kompetentní učitelovo jednání (tamtéž, s. 10).

Helena Hazuková se ve svých člancích zabývá současnými kategoriemi vzdělávání, které nalezneme v soudobém rámcovém vzdělávacím programu. Nezůstává však u pouhé charakteristiky pojmů jako jsou „**vzdělávací cíle, vzdělávací obsahy, projektování, kompetence a evaluace**“, zamýšlí se nad těmito pojmy z hlediska možnosti jejich **pochopení učiteli a jejich využívání ve školní praxi**. Všímá si také **analogie** soudobých cílů rámcových vzdělávacích programů – **žákovských kompetencí** (obecných, dílčích, klíčových) k **profesním kompetencím** učitelek a učitelů ve výtvarné výchově.

Autorka říká v souladu s RVP, že „sledovat a vyhodnocovat je



možné prakticky všechno, co vstupuje do vzdělávacího procesu: jeho cíle, vzdělávací obsah a podmínky, za nichž se uskutečňuje, způsob zpracování učiva a jeho realizaci v podobě tematických celků, práci pedagogů i výsledky vzdělávání. Ve všech těchto položkách se uplatňuje profesní kompetence učitele a mohou tedy být i předmětem hospitační činnosti“ (Hazuková 2005, s. 6). Jako základní kategorie RVP, které jsou platné pro učitele, je možné jmenovat: závazné cíle, specifické cíle interakčních oblastí, učivo (základní tematické okruhy, jimž je třeba věnovat pozornost) a očekávané výstupy. Vzdělávací obsahy výtvarné dimenze RVP PV zde však nejsou specifikovány žádným z uvedených způsobů, proto jejich **identifikace** v obecně formulovaných cílech i očekávaných výstupech a **konkretizace** v nabízených činnostech a příležitostech **závisí pouze na kompetenci učitelky** (tamtéž, s. 6).

Další problém pak vyvstává, uvědomíme-li si, že ani profesní kompetence budoucích učitelů PV, tedy které znalosti a dovednosti jsou nezbytné pro výkon učitelské profese (v rámci výtvarné a didaktické dimenze), nebyly přesně vymezeny a mají na různých pedagogických fakultách odlišný obsah a rozsah.

V kapitole **Hospitační činnost a hledání „podstaty“** úspěšné výtvarné pedagogické činnosti se autorka věnuje tématu konkretizace požadavků na hospitační činnost z důvodu možného vystižení obsahu pojmu profesní kompetence. „Hospitaci (přesněji hospitační činnost chápeme jako formu získávání informací o práci, metodách, organizaci, pracovních výsledcích jednotlivých učitelů (i studentů učitelství) z hlediska získávání zkušeností hospitujícího nebo z hlediska potřeb pedagogického řízení školní vzdělávací práce. Cílem hospitace je poznání pedagogické situace ve vzdělávacím procesu, tzn. proniknutí od jevové stránky této situace k její podstatě. Informace a údaje získané hospitací umožňují porozumět pedagogické situaci... Obsahem hospitace je sledování a hodnocení obsahu organizace, průběhu a výsledků vyučování ze zřetelem k cílům vzdělávání“



(tamtéž, s. 9).

Autorka vymezuje v rámci hospitací tři druhy získaných poznatků:

- Určení nejvýznamnějších znaků, vlastností, podmínek a činitelů dané pedagogické situace.
- Rozeznání vztahů mezi působícími podmínkami a činiteli a rozeznání příčin.
- Porozumění, tj. správná interpretace poznaného, a jeho zhodnocení a vytvoření verifikovatelných závěrů.

Z hlediska metodologie charakterizuje autorka **hospitaci jako formu záměrného pozorování**, které je spojené s fixací získaných dat, jejich analýzou, interpretací a následným rozhovorem. Jako hlavní rys tohoto pozorování je zaměření se na určitý cíl, který je třeba nejen popsat, ale také pochopit a vysvětlit podstatu pedagogických jevů, přičemž je podmínkou hospitací jejich reprezentativní a typický rozsah, objektivita, spolehlivost a důkladnost.

Předmětem hospitací se stává celá jednotka výtvarné výchovy, všechny její odborné, didaktické i „lidské“ (psychologické) aspekty, včetně organizace činnosti a zajištění materiálních a hygienických podmínek. Významným zdrojem informací je také příprava vyučujícího (tamtéž, s. 12). V průběhu hospitací je třeba se zaměřit nejen na výsledky výtvarných činností žáků, ale také na proces tvorby žáků.

Současný náhled na smysl výtvarných činností ve všeobecném vzdělávání

Kromě tradičního zařazení výtvarné výchovy do skupiny tzv. estetickovýchovných disciplín, je v současné době vnímáno výtvarné vyjádření jako **specifický způsob komunikace**, která má kromě **dimenzí významu** a formy také **dimenzi výrazovou**. Helena Hazuková (tamtéž, s. 17-19) se věnuje zachycení současného pojetí potenciálu



produktivních a receptivních výtvarných aktivit v rámci všeobecného vzdělávání. Jedná se o:

- rozvíjení vizuálního vnímání jako hlavního informačního kanálu, který je odlišný od slovně logického a zprostředkovává souhrn informací (viz současný požadavek rozvoje vizuální gramotnosti);
- poskytování neverbálních prostředků organizace myšlení a vyjádření se, rozvoj intuitivního myšlení jako nenahraditelné formy lidského poznání;
- rozvíjení intelektuálních, citových a smyslových složek člověka současně s celkovou senzibilitou jedince, v jeho povzbuzování ke kritickému myšlení a k zaujímání hodnotících postojů;
- rozvoj tvořivých schopností a pozitivních motivů jednání člověka (včetně vzájemného vlivu estetického a etického);
- rozvíjení motoriky, taktilních a kinestetických pocitů jako prostředku zapojení člověka do vztahů s prostředím;
- získávání zkušeností z kolektivních forem práce jako budoucí práce týmové.

Další významné formativní možnosti výtvarných činností jsou spatřovány:

- v jejich spojení s aspekty diagnostickými, terapeutickými a kompenzačními;
- v rozvíjení tvořivého výrazu a sebevýrazu jako prostředku duševní hygieny a v rozvíjení neverbální komunikace, uchování emocionální vyrovnanosti, schopnosti sebepoznání, odhalování vlastního dispozičního potenciálu a možností jeho uplatnění;
- v uplatnění výtvarných činností jako prostředku individualizace čelící unifikacím tlakům jednotné produkce jak v oblasti průmyslové výroby, tak hromadných sdělovacích prostředků včetně reklamy;
- v možnosti dosáhnout pozitivních výsledků (tzn. úspěchu),



neboť nikdy neexistuje pouze „jediné správné řešení“;

- v relativní „dostupnosti“ výtvarné tvorby pro děti i dospělé, která, na rozdíl od tvorby hudební a literární, není tak těsně spjata se „závaznými“ pravidly; všechny principy a normy ve výtvarné oblasti byly nakonec vždy úspěšně porušeny;
- v možnosti výtvarných činností stát se vhodnou náplní volného času dětí a dospělých v produktivním věku i po jeho ukončení;
- v přípravě pro budoucí profesi nejen výtvarného zaměření (spolu s následnými formami profesionální přípravy, včetně výtvarné).“

2. 3 Vývoj umělecko-pedagogických konceptů v Německu

Za účelem každé komparativní práce je nutné proniknout do širšího kontextu zkoumané problematiky. Nelze tedy vytvářet srovnání českých a německých kurikulárních dokumentů v oboru Výtvarná výchova/Umění bez **znalosti teorie, tradice a myšlení** v rámci oboru. Výzkumník se musí v průběhu komparace vyrovnat s velkým množstvím otázek, na něž nachází odpovědi jen na základě prohlubování svých znalostí v široké vědní a teoretické základně oboru dané země.

Zároveň je třeba zodpovědně přistoupit k překladatelské práci a studovat překlady těch osobností české výtvarné pedagogiky, které se již v minulosti zabývaly pojetím německé pedagogiky umění, a byly nuceny se vyrovnávat s obdobnými názvoslovnými problémy teorie výtvarné výchovy. Bohužel není v českém kontextu mnoho takových překladatelů z němčiny. A tak je možné navazovat a v rámci překladů se orientovat především na práci Jaromíra Uždila, který byl posledním velkým znalcem německého pojetí výchovy uměním u nás, a zavedl do našeho kontextu základní terminologii a ekvivalenty



německého výtvarného oboru, viz ukázka jeho výkladu pojmu „bildnerisch“, tzn. vždy víc obrazivé (nebo zobrazivé) než výtvarné. Podle toho, jak se u nás už označení ustálilo, užíváme tu „obrazivé“ a „výtvarné“ promíšeně (Uždil 1988, s. 156).

Ze současných teoretiků výtvarné výchovy zaměřujících se na německy mluvící země pak můžeme jmenovat např. Hanu Babyrádovou, která působí na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.

2. 3. 1 Umělecká výchova do 80. let 20. století (Jaromír Uždil)

Jak již je na první pohled při otevření kterékoliv publikace pana profesora Uždila zřejmé, čerpal a nové poznatky hojně překládal také z německé odborné literatury. Např. seznam použité literatury v jeho knize Mezi uměním a výchovou (1988), Britsch, Gustav: Theorie der bildenden Kunst (München 1926), Otto, Günter: Kunst als Prozess im Unterricht (Georg Westermann 1964), Klee, Paul: Das bildnerische Denken (Basel 1956). Někdy četl dokonce anglickou odbornou literaturu raději v německém překladu, např. Read H.: Das bildnerische Denken (Köln 1961).

Českého čtenáře tak seznamoval s děním v oboru na mezinárodní úrovni. Kromě německy mluvící literatury, nalezneme však v seznamu jeho použité literatury především literaturu francouzskou a v neposlední řadě i anglickou. Jaromír Uždil byl bezesporu jednou z našich největších osobností pedagogiky umění v mezinárodním kontextu. V roce 1966 organizačně připravil a pak řídil v Praze dosud největší světový kongres výtvarných pedagogů (INSEA), předtím organizoval (v r. 1964) světovou výstavu výtvarného projevu dětí „Dítě a svět“. Jako dvouletý viceprezident INSEA se činně účastnil kongresů a konferencí v řadě zemí celého světa (1988, s. 435).

Právě v rámci jeho díla nalezneme **informace o německém po-**



jetí výchovy uměním do 80. let 20. století. Jaromír Uždil se věnuje dílu, v Německu dnes již klasika pedagogiky umění, Güntera Otta, vysvětluje německou koncepci teorie umělecké výchovy jako obrazovědy, seznamuje s poznatky z oblasti psychologie výtvarného projevu, jak na základě originální německé literatury, tak např. německých překladů anglického originálu Rudolfa Arnheima, hodnotí tak často dodnes v německém prostředí citovaný vliv Bauhausu na pedagogiku umění. Jako příklad je možné uvést autorovo pojednání k tematice tvořivého zacházení s výtvarnými prvky. „V Bauhausu se nepracovalo se školní mládeží, cíle vzdělání tam byly jiné. Byla tu ovšem i výtvarná „předškola“, velmi zajímavý pokus, na němž se podílel P. Klee, V. Kandinskij, J. Itten a jiní. Tzv. Vorkurs (předběžný kurs) Bauhausu měl čelit nivelizujícím záměrům rozvíjející se masové výroby tím, že by učil její návrháře volnému, tvořivému zacházení s elementy, které jinak ovšem byly vzaty z repertoáru architektonického funkcionalismu a konstruktivismu. U Kandinského se setkáváme (v jeho povinných přednáškách k Vorkursu) s pojednáním Od bodu a linie k ploše. V dnešní kritice se tomuto postupu vytýká příliš logizující, restriktivní, dogmatizující a direktivní přístup, který jako by měl vést k novému „stylu“. Čistým (geometrickým) formám se přiznávala absolutní schopnost tvarové výpovědi. Ať je to tak nebo onak, lze říci, že to, co se ve své době hodilo v boji proti úpadku průmyslové tvorby i architektury, nemohlo být mechanicky přenášeno do „dílny lidskosti“, do obecně vzdělávací školy“ (tamtéž, s. 391).

2. 3. 2 Současná situace v oblasti českých překladů z němčiny v rámci výtvarného oboru

V současné době **neexistuje v českém prostředí žádná souhrnná publikovaná informace** o vývoji německé pedagogiky umění na konci 20. stol. a 21. stol. Česká pedagogika umění se **orientuje mno-**



hem častěji na literaturu anglicky mluvících zemí než spolupráci se sousedními německy mluvícími státy. Od 80. let do dneška vznikla velká informační mezera, co se týče spolupráce v oblasti teorie a vědy výtvarné výchovy/umění mezi ČR a německy mluvícími zeměmi. Jedinou komparativní prací je již zmiňovaná publikace Jana Koblera, která má však především za cíl přiblížit německému čtenáři situaci v českém výtvarném oboru. Čeští čtenáři odborné literatury nemají možnost kromě německých originálů sehnat v rámci české odborné literatury fundované informace o vývoji současných koncepcí umělecké pedagogiky v německém prostředí.

Jednou z mála dostupných prací jsou např. články Hany Babyrádové. Ve svém článku O „obrazech podle obrazů“ (2001, s. 19) informuje české čtenáře o svých zkušenostech ze setkání s norimberskými kolegy z „Fakulty vědy o výchově“, kde měla možnost sledovat pojetí výtvarné výchovy, odkazující se na tradici Bauhausu, založené na bezprostředním propojení světa umění se světem dětského vnímání. Konkrétně se jednalo o tvorbu sluchově postižených dětí volně inspirovanou uměleckými díly, která má svůj základ v napodobení – mimézis. Autorka neuvažuje však o zhlédnutém pojetí výtvarné „nápodoby“ v souvislostech bezmyšlenkovitého kopírování uměleckého díla, vnímá německé pojetí práce s uměleckým dílem v rámci pedagogiky umění jako využití mimézis jako „průniku archetypu a fenoménu“. Mimézis chápe jako příležitost pracovat v intencích „interpretace jako tvůrčí akt“..., dle Babyrádové jde ve skutečné, hlubinně zakotvené mimézis vždy nikoli o vnějšíkovou podobnost, ale o „transformaci zážitků, událostí, dojmů, vjemů, o to, co duše, bytost, přirozenost či svět strpěl, vytrpěl, zakusil, utrpěl, krátce řečeno bytostně prožil“ (tamtéž, s. 18). Dítě „napodobující předlohu“ má



zvláštní schopnosti objevit v této předloze podstatné (skryté tajemství) a transponovat toto „podstatné“ do vlastního díla svébytnými výrazovými prostředky (tamtéž, s. 19).

2. 3. 3 Proměny koncepcí německé pedagogiky umění v druhé polovině 20. stol. a 21. stol. (Georg Peez, překlad Věra Uhl Skřivanová)

Jak již bylo v předchozích odstavcích řečeno, není v rámci odborné oborové české literatury možné sehnat souhrnné informace o vývoji současných koncepcí německé pedagogiky umění, proto považuji za důležité tyto informace sama z německého jazyka přeložit, jak již za účelem obeznámení odborné veřejnosti s tímto opomíjeným tématem, tak za účelem nalezení kontextů a východisek své komparativní práce. Jako zdrojový dokument jsem využila publikaci „Einführung in die Kunstpädagogik“ (2005) jednoho z neuznávanějších současných pedagogů umění v Německu, Georga Peeze z Univerzity v Duisburgu-Essenu, na které vyučuje pedagogiku a didaktiku umění.

Koncepty německé pedagogiky umění od 50. let po 70. léta 20. stol. (Peez 2005, s. 23 – 90) aneb hledání návaznosti na dílo Jaromíra Uždila

Múzické vzdělávání (Musische Bildung)

Zatímco ve východním Německu bylo po válce zahájeno politizování vzdělávacího systému, v západním Německu se rozvíjí tzv. múzické vzdělávání, orientované na prohlubování citlivosti a vkusu. Začíná postupné a úmyslně od politiky oproštěné zpracovávání válečných zkušeností, uzdravování a hledání identity člověka. Pedagogika umění se obrací pro inspiraci do oblasti lidového umění. Dalším znakem múzického vzdělávání byla snaha o vytvoření dostatečného prostoru pro subjektivní, spontánní a emocionální výraz dětí.



Vyučování umění mělo v této době především kompenzační charakter – dětem byly představeny různé tvůrčí postupy, které jim měly umožnit jejich vlastní práci.

Znovuoživení vyučovacích postupů Bauhausu a tzv. formální vyučování umění (Formaler Kunstunterricht)

S přílivem nových výrazových forem v umění 50. a 60. let – informelem, akčním uměním, minimálním uměním, bylo zřejmé, že múzické vzdělávání nezprostředkovávalo tyto soudobé formy žákům. Za pomoci prostředků a postupů Bauhausu dochází tedy k pokusům převést především abstraktní formy vyjadřování do vyučování umění.

V roce 1959 vydává Reinhard Pfennig v oblasti didaktiky umění významnou knihu „Současnost výtvarného umění“ a dále pak spolu s Gunterem Ottou v roce 1964 pojednání „Umění jako proces ve vyučování“. Za pomoci různých cvičení např. „Rostliny na mořském dně“ žáci trénují vystižení a diferenciaci různých odstínů a tónů zelené barvy. Bohužel se toto děje bez ohledu na individualitu žáka. Tato fáze vyučování umění se ve zpětném ohledu nazývá tzv. formálním vyučováním.

Umělecká výchova v bývalém NDR (Kunsterziehung in der DDR)

Kromě zobrazování angažovaných motivů, kterého jsme byli sami v ČSSR účastni, se dají mnohé formální principy umělecké výchovy v bývalém NDR připodobnit principům múzického vzdělávání. V průběhu „budování socialismu“ je možné vysledovat různé pokusy obracet pozornost ke klasické moderně 20. let 20. století, která byla dlouhá léta v rámci oficiální umělecké výchovy nežádoucí. Bohužel v atmosféře studené války byly v r. 1968 např. umělecko-pedagogické knihy se státně neakceptovatelnými obsahy na podnět strany spáleny. Výstižný je v této souvislosti citát ministryně Margot Honecker, který



znevažuje veškeré „nesmysly a bláznivosti, které v rámci uměleckých oborů prý vycházejí z moderních koncepcí a které nemají pro výchovu mládeže žádný smysluplný účinek.“

Bohužel kapitola o umělecké výchově v bývalém NDR zatím není v Německu vyčerpávajícím ani objektivním způsobem zpracována. Pojednání, které jsem měla možnost číst, na mě činilo dojem proza-tímní skici vážící se k tomuto období.

Vizuální komunikace (Visuelle Kommunikation)/Estetická výchova (Ästhetische Erziehung)

Koncem 60. let se mladé pedagožky a pedagogové umění odvracejí od pouze „technicky“ orientovaného formálního vyučování a pokoušejí se dosáhnout určité rovnováhy mezi složkou formální a výrazovou. Gunter Otto, obhajující principy, na kterých bylo založeno formální vyučování, vystupuje v reakci na soudobé dění také s novými myšlenkami, které včlenil např. do svých publikacích „Umění jako sociální proces“ (1970). Vyzdvihuje experimentální složku výtvarné tvorby žáků, pomocí níž je možné se přiblížit soudobému umění. A zároveň vydává ve stejném období i novou knihu „Didaktika estetické výchovy“ (*pozn. nově pojatý předmět se od této chvíle nazývá již Estetická výchova nebo Vizuální komunikace*).

Jako hlavní cíle nové koncepce předmětu jsou: předávání schopnosti kritického konzumu médií a emancipovaného zacházení s médii. Soudobé umění, ale i vizuální kultura každodennosti se stává předmětem vyučování na školách. Tématem hodin vizuální komunikace/estetické výchovy 70. let jsou již také: komiks, televizní vysílání, filmy, využití videokamery ve vyučování, reklama, fotografie, oblečení i každodennost žáků.

Estetická výchova 80. let 20. století

Jako reakce na formální principy vyučování a zvěcnění estetické výchovy postupy Bauhausu a vizuální komunikace je možné sledovat



v rámci vyučování 80. let obrat směrem k subjektivnější tvorbě žáků. Důležitými složkami výuky se stává zážitek z tvorby, chuť, emoционаlita a expresivita dětí, autenticita, smyslovost (např. kniha „Učení za pomoci všech smyslů, Staudte 1984). Vedle obdivu k možnostem vizuálních médií se opět stává aktuálním příklon k přírodě a zvýšená senzibilita, nacházení vlastní identity, fantazie, kreativní a terapeutické účinky estetické výchovy.

Současné koncepty německé Pedagogiky umění v kontextu pluralitního pojetí oboru

Estetická výchova (Ästhetische Erziehung) – Gunter Otto a jeho didaktický koncept vyučování umění

Jednou z nejvýznamnějších osobností německé pedagogiky umění je bezesporu Gunter Otto, jehož dílo po 50 let určovalo směr vývoje oboru. Právě on se zasadil o legitimování výtvarného umění jako školního předmětu na německých školách, o inovativní přístup a rozvinutí vyučování umění.

Od roku 1968 vydává časopis „Umění + vyučování“, spolu s Maria Otto pak v roce 1987 zásadní dílo „Výklad“, ve kterém se zabývá estetickou výchovou jako tzv. praxi výkladů „obrazů a v obrazech“, tedy obrazně. Estetická výchova, jako školní předmět je dle autorů možná vyučovat prostřednictvím pozorování, rozhovorů, sbírání, vytváření a porozumění obrazům. Obrazů ve smyslu výrazu obrazotvornosti dětí, vyjádření jejich zkušeností, stejně tak jako obrazů ve smyslu interpretovatelných výtvarných děl. Autoři přitom vycházejí z rozšířeného chápání pojmu obraz, pod kterým je míněno nejen plošné výtvarné dílo, ale také třídimenzionální objekt, plastika, architektura, design, performance atd.

Ottovo pojetí se stává předmětem kritiky především ve dvou ohledech. Jednak jsou prostorová výtvarná díla a soudobé umění



v jeho knize tematizovány jen okrajově, dále pak je mu vyčítáno, že začleňuje umění do vyučovacích procesů bez snahy přiznat mu jeho autonomii.

Estetické vzdělávání (Ästhetische Bildung) – Gert Selle a jeho estetické projekty blízké umění

Zásadním oponentem G. Otta v umělecko-pedagogickém diskurzu 90. let 20. století byl Gert Selle. Jejich názorový spor o podstatu vyučování umění vyvrcholil v roce 1995, kdy G. Selle kritizuje didaktický výklad G. Otta, který prý nemíří do samého centra výtvarného projevu. Tvrdí, že současné umění nelze často vykládat didaktickými postupy navrženými Ottem. Selle vznáší požadavek zůstat i v rámci procesu vyučování blíže umění. Jako příklad uvádí akci Josepha Beuyse „Jak člověk vysvětlí mrtvému zajíci obrazy“, kterou považuje za určitý přístup, jak se lze přiblížit umění za pomoci uměleckých postupů.

Dle Selleho obsahuje pedagogika umění ve své podstatě jak elementy umění, tak pedagogiky, ovšem orientace předmětu má směřovat především do sféry umění. Roli učitele vnímá jako roli umělce-didaktika (přičemž didaktika je chápána jako analog umění). Svůj přístup nazývá estetickým vzděláváním - tedy procesem edukace s aktivní účastí studenta. Rozdíl oproti estetické výchově G. Otta vymezuje jako rozdíl mezi individuálním vzděláváním studenta oproti jeho ovlivňování v rámci výchovy s předem očekávaným výsledkem. Selle však pracuje především s vysokoškolskými studenty. Studenti učitelství umění získávají své kompetence v rámci vlastní umělecké práce, vlastní umělecko-pedagogické praxe, prostřednictvím výtvarného experimentu a reflexivních záznamů vlastního konání. Jedná se tak o určitou subjektivní umělecko-pedagogickou auto-didaktiku. O tomto svém přístupu informuje Selle v knize „Potřeba smyslů“ (1988).

Orientace obraznosti (Bildorientierung) aneb hnutí vizuální



gramotnosti, popř. hnutí tzv. Uměleckého vzdělávání (Künstlerische Bildung)

Na počátku 21. století se stává hlavní umělecko-pedagogickou otázkou, zda je třeba, aby se pedagogika umění orientovala především na umění, nebo všeobecně na veškeré obrazy, tedy prvky vizuálně obrazné komunikace (Billmayer 2003). Odpovědí je nutnost porozumění vizuální komunikaci dneška, tedy potřeba tzv. vizuální gramotnosti, kompetence porozumění obrazům, které nás obklopují v současné společnosti a médiích na každém kroku.

Současné pojetí estetické výchovy navazující na Guntera Otta, které je často nazýváno **Orientace obraznosti**, si klade právě tyto cíle. Takto rozvinutá estetická výchova přispívá totiž k etablování role pedagogiky umění jako vyučovacího předmětu na školách, protože přináší jeden z hlavních argumentů pro nutnost existence tohoto oboru – tedy zprostředkovávání kompetence obraznosti žákům, zprostředkovávání porozumění vizuálním znakům, kterými jsou současný svět a média doslova přeplněny.

Mezi nejdůležitější zástupce současného hnutí **Orientace obraznosti** (tedy vizuální gramotnosti) je Spolek německých pedagogů umění spjatý s časopisem *Umění a vyučování* (Kunst + Unterricht). Jednou z hlavních tezí tohoto hnutí je, že všeobecné vzdělávání se v současné době neobejde bez porozumění obrazu. S tímto mottem se také v roce 2004 na Univerzitě v Augsburgu konal kongres uměleckých pedagogů „Bildung ohne Bilder bildet nicht“ (Kirschenmann/Wenrich/Zacharias 2004, s. 448). Rezoluce, která vzešla z tohoto kongresu, zároveň potvrzuje rostoucí potřebu obrazu v mediální společnosti a získání tzv. kompetence obraznosti, tedy vizuální gramotnosti jako součásti základního vzdělání vedle čtení, psaní a počítání. (Skřivanová 2004, s.17-18). Je jisté, že Ottovo pojetí pojmu obraz „Bild“ je nutno v současnosti rozšířit na pojmy: obrazová a vyjadřovací-zobrazovací kompetence „Bild- und Darstellungskompetenz“, které zahrnují v sobě procesy produkce, recepce, kontemplanace i tvůrčí aktivity.



Do zorného úhlu vyučovacieho predmetu Pedagogika umění vstupují nejen umělecká díla, avšak také veškerá vizuální komunikace. Platí tak věta: „Je mnoho obrazů, avšak jen minimální část z nich jsou umělecká díla.“ (Billmayer 2003, s. 2).

Oproti hnutí Orientace obraznosti ve smyslu vizuální gramotnosti se konstitovalo v Německu na počátku 21. století taktéž hnutí tzv. **Uměleckého vzdělávání** (Buschkühle 2003). Jejich cílem je orientovat pedagogiku umění ve větší míře směrem k umění, především však k umění v rozšířeném slova smyslu dle J. Beuyse na „umění žít“. Vystupují proti snížení role samotného umění v rámci oblasti vizuální kultury, odklánějí se od hlavního proudu Orientace obraznosti v Německu. Již G. Selle, na kterého hnutí Uměleckého vzdělávání navazuje, doporučoval vyvozovat didaktiku umění přímo z umění, začlenit umělecké formy myšlení a jednání do procesů umělecko-didaktických. Dle hnutí Uměleckého vzdělávání má umění zůstat centrální role, etablovat svou teorii a praxi do procesu vzdělávání, což byl také leitmotiv J. Beuyse – didaktika umění jako analog uměleckých procesů. Cílem se tak stává umění života „Lebenskunst“ – tedy přechod z umění do života. Ve své podstatě se jedná o humanistickou perspektivu akcentující rozvoj osobnosti člověka nejen po stránce kognitivní inteligence, avšak také po stránce eticko-morální a estetické. Učitel v tomto pojetí je především umělcem, který sám na sobě zažívá umělecké procesy a obdobným způsobem je zprostředkovává dál.

Jako určité propojující východisko obou popsanych pozic současné německé pedagogiky umění je možné spatřovat výrok J. Kirschenmanna, který konstatuje, že jeden pól pedagogiky umění je zakotven v jistotě uměleckých prostředků, systematických postupů a myšlení či metod obrazové analýzy – tento pól se primárně vztahuje k tvorbě kompetence obraznosti „Bildkompetenz“, naproti tomu druhý pól umělecké pedagogiky přináší stále novou iritaci, nové poznání, pohled, umělecký proces.



Estetický výzkum (Ästhetische Forschung) a biografická orientace (Biografie-Orientierung)

Jedná se o soudobé pojetí vyučování umění ve smyslu sebetvorby, sebeutváření subjektu prostřednictvím estetických procesů. Hlavní představitelkou této myšlenky je v Německu Helga Kämpf-Jansen.

Podstatou popisované umělecko-pedagogické koncepce antropologické orientace je umožnění a zprostředkování estetických zkušeností (nejen uměleckých) žákům, a to za pomoci uměleckých strategií a soudobého umění. Pojetí Estetického výzkumu propojuje dva odlišné póly v předchozích odstavcích popsáných soudobých pojetí pedagogiky umění tím, že využívá především jejich inovativních potenciálů: Gert Sellem rozvinuté estetické projekty blízké umění samotnému, na straně druhé klade si taktéž za cíl vysvětlení, výklad v rámci vyučování pedagogiky umění, o které se snažil již Gunter Otto (ten-to svůj požadavek manifestuje již ve svém názvu za pomoci pojmu „výzkum“).

Výtvarné úkoly nezadává s předem daným cílem v pojetí H. Kämpf-Jansen učitel, nýbrž každá žákyně a žák hledá a nachází své zadání úkolu jako východisko vlastního estetického výzkumu. Vyučovací metody jsou většinou metody projektové a práce v ateliéru či dílně. Žákyně a žáci se učí porozumět vlastním nabytým zkušenostem.

Významné vlivy v rámci současných konceptů německé pedagogiky umění

Esteticko-tvůrčí praxe a její kompenzační a terapeutický význam

Jednou z důležitých možností pedagogiky umění je její kompenzační a terapeutické působení. Tohoto argumentu bylo využito již v průběhu 50. a 60. let v Německu k legitimování a etablování oboru v rámci školních předmětů. Tzv. umělecká výchova byla tak



začleněna do múzického vzdělávání jako protiváha k technicky a kognitivně zaměřeným předmětům.

V současné době je třeba se nově věnovat právě této kvalitě pedagogiky umění. Georg Peez zkoumá možnosti využití kompenzačního a terapeutického významu pedagogiky umění v rámci tří oblastí: zkušeností s materiálem, procesů vnímání a vyjadřování sebe a světa, výtvarného umění.

Vliv umělkyně a umělců na současnou pedagogiku umění

Umělkyně a umělci vyjadřují svou tvorbou současnost, přinášejí svou tvorbou inspiraci, nové podněty pro práci pedagogů umění. Součástí profesionální kompetence pedagogů umění je však nacházet a odůvodňovat hranici mezi uměním a pedagogikou umění. Umělkyně a umělci mohou vystupovat kategoricky a nekompromisně, pedagog umění však musí jejich podnětů využít s ohledem ke svým adresátům.

Aspekty a postupy performance v rámci pedagogiky umění

Výrazová média jsou v současnosti stále častěji kombinována, hranice umění rozšiřovány a umění samotné se prokazuje jako flexibilní a využitelné na různé způsoby. Performance nabízí využití výrazu celé situace, objektů i subjektů v rámci umělecko-pedagogických procesů. Pojetí performance vychází ze dvou zdrojů – z umění akce jako intermediální umělecké výrazové formy – dále pak je prostřednictvím postupů performance zdůrazněn všeobecný princip blízký běžnému životu.

Performance je umělecká forma, která právě díky svému celostnímu pojetí situace, je velmi dobře využitelná v rámci pedagogiky umění. Hrozí však nebezpečí vyprázdňování uměleckých obsahů z důvodu její inflace častým a povrchním využíváním.

Pedagogika umění a gender



Přes 80% studentů oboru Pedagogika umění je ženského pohlaví. Je tedy nutné mluvit spíše o studentkách oboru - pedagogika umění má ženský rod. Přesto jsou šance na úspěšnou kariéru např. v muzeích pro ženy těžší, a proto již v roce 1988 založily ženy - pedagožky umění vlastní sdružení, které si klade za cíl obhajobu práv žen.

Členky sdružení vymezují fáze etablování ženy v roli umělkyně v průběhu dějin umění:

V 70. letech 20. století znovuobjevení umělkyně a přiznání jejich role v průběhu dějin umění např. Frida Kahlo. Do té doby byl symbolem umělce pouze „bílý heterosexuální muž“. Od tohoto období je ve školách a muzeích vyučováno také o ženách umělkyních.

1980 je role - pojem „umělkyně“ využíván jako trivializovaná figura identifikace. Popis biografie a soukromý život žen dominuje nad zájmem o jejich umělecký význam.

V zorném úhlu současného pohledu na dané téma se nachází: umělkyně a performance, multimediální prostředky, namísto biografie se rozvíjí kritická analýza díla, dochází k tematizování diferencí pohlaví.

Pedagogika umění ve znamení digitálních médií

Digitální média nejsou jen prostředkem nebo nástrojem komunikace, avšak otevírají přímo nové komunikační, tvůrčí a vědní formy. Není již dnes možné se nezajímat o tyto nové možnosti. Pro oblast pedagogiky umění skýtají média velmi široké a v současnosti již nezastupitelné využití. Jejich hojné využití můžeme sledovat právě v oblasti soudobého umění, např. ars electronica (Linz), na internetu, v rámci vyučování na školách.

III. Výzkumná část



III. Výzkumná část

3. Výzkumný projekt

3. 1 Formulace cílů a dílčích cílů výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je vytvořit:

Deskripci a komparaci obsahů uměleckého vzdělávání v oblasti tzv. očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů a možností jejich naplňování v konkrétních vyučovacích hodinách na vzorku gymnázií České republiky a v Bavorska.

Dílčími cíli výzkumu jsou:

Deskripce a komparace procesů a výsledků definování očekávaných výstupů žáků (potenciálních dílčích oborových kompetencí) v českých a bavorských kurikulárních dokumentech pro gymnázia.

Deskripce a komparace dílčích oborových kompetencí v různých spolkových zemích Německa a jejich terminologické vymezení významu.

Deskripce a komparace realizovaných výstupů v konkrétních vyučovacích hodinách na vzorku českých a bavorských gymnázií.

Deskripce učitelova pojetí vyučování výtvarné výchovy/umění na vzorku gymnázií v ČR a Bavorsku a tvorba typologie zadávaných výtvarných úkolů se zaměřením na očekávání v oblasti předávání oborových žákovských kompetencí.

3. 2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumné otázky:

- Které shodné a které odlišné obsahy nalezneme v oblasti tzv. očekávaných výstupů uměleckého vzdělávání, zakotvených v kurikulárních dokumentech pro gymnázia ČR a Bavorska?



- Které podstatné shodné a odlišné obsahy můžeme vysledovat v oblasti realizovaných výstupů vyučovacích jednotek výtvarné výchovy - umění na českých a bavorských gymnáziích?
- Do jaké míry se shodují realizované výstupy vyučovacích jednotek s požadovaným naplňování vymezených cílů uměleckého vzdělávání v kurikulárních dokumentech obou zemí?
- Jakým způsobem je realizace učitelovy koncepce výuky závislá na tradici pojetí předmětu a pregraduální přípravě učitelů v dané zemi a jak je ovlivněna nově vymezenými cíli edukace?

Vybrané dílčí výzkumné otázky:

- Které jsou terminologické shody a rozdíly soudobé teorie a pojetí výtvarné výchovy v ČR a pedagogiky umění Německa?
- Z jaké tradice vychází soudobé pojetí předmětu v Německu a má tato tradice vliv na vymezení nových edukačních cílů v kurikulárních dokumentech různých spolkových zemí?
- Které žákovské kompetence jsou vymezeny v učebních plánech různých spolkových zemí jako specifické oborové kompetence?
- Jaké jsou hlavní rozdíly v pregraduální přípravě učitelů v ČR a Bavorsku a jaký má tato příprava vliv na učitelovo pojetí výuky, výtvarného úkolu a realizované výstupy vyučovacích jednotek?

3.3 Orientace výzkumu:

Terénní výzkum je orientován především jako **kvalitativní** s prvky kvantitativního výzkumu. Je založen na triangulaci výzkumných metod.

3.4 Zvolené metody a postupy řešení

Využívám základních principů možné metodologie srovnávací pedagogiky:

- metody komparace teoretických dokumentů,



- empirické deskripce a následné komparace,
- kvalitativní analýzy obsahu hospitačních protokolů - pozorovacích záznamových
- listů podle Mayring, P. (2007) *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken*.

3. 5 Etapy a plán kroků výzkumu

Etapa (A)

Vymezení pojmu „**kompetence**“ jako cílové kategorie všeobecného vzdělávání. Vstup do problematiky německých kurikulárních dokumentů v kontextu soudobých vzdělávacích tendencí. **Deskripce a komparace** učebních plánů pro předmět Umění **různých spolkových zemí Německa**, komparace jejich základních rysů a cílů uměleckého vzdělávání. Vzdělávací standard pro předmět Umění jako výzva spolkovým zemím.

Etapa (B)

Deskripce kurikulárních dokumentů pro gymnázia ČR a Bavorska z hlediska cílů uměleckého vzdělávání. Nalezení **instrumentů** možné komparace a realizace **komparace** vzdělávacích obsahů v podobě očekávaných výstupů oborového vzdělávání, shody a rozdíly v oblasti potenciálních dílčích oborových kompetencí obou dokumentů.

Etapa (C)

Předvýzkum na bavorských gymnáziích aneb možnosti naplňování dílčích kvalit „kompetence obraznosti“ ve vyučování umění

Vlastní výzkum má povahu komparativní česko-bavorské studie ze školní praxe. Sebraný materiál, který bude podroben **kvalitativní analýze obsahu**, má formu textů - pozorovacího záznamového listu



(včetně záznamu dialogů a výkladu z vyučování), pohospitačního rozhovoru, dotazníků, fotografií situací z vyučování a výsledných žákovských prací.

Sebraný textový materiál podstoupím kvalitativní analýze obsahu podle P. Mayringa. Cílem analýzy je systematická interpretace realizovaných výstupů vyučovacích jednotek, zakotvená v konkrétním komunikačním kontextu situací. Nejde o interpretaci nějak standardizovanou, naopak se musí vztahovat ke konkrétnímu materiálu. Důležitá je validita konkrétní výpovědi o vzdělávacím obsahu vyučování se zaměřením na očekávané potenciálně získané žákovské kompetence (v průběhu výzkumu označované jako realizované výstupy) v rámci vyučovacího procesu.

Dalším krokem je **hledání relací** mezi výzkumnými nálezy realizovaných výstupů z praxe sledovaných gymnázií a pojetím výtvarné výchovy/umění jednotlivých učitelů v ČR a Bavorsku, tradicí výuky tohoto předmětu v obou zemích a vzděláváním budoucích učitelů, pojetím výtvarného úkolu hospitovaných hodin.

Etapu (D)

Následuje zpracování česko-bavorské komparace získaných výsledků. Usouvztažnění realizovaných výstupů vyučování a očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů pro gymnázia České republiky a Bavorska.



ETAPA (A)

Vstup do problematiky německých kurikulárních dokumentů v kontextu soudobých vzdělávacích tendencí

4. Deskripce a komparace různých vzdělávacích systémů Německa

4.1 Suverenita a svrchovanost jednotlivých spolkových zemí Německa v oblasti školství

Není možné zabývat se školstvím ani školskými dokumenty Německa jako celku, protože **spolkové země Německa rozhodují samy o podobě struktury i systému školství na svém území a určují vzdělávací obsahy a cíle, učební plány v rámci svého školství**. Ve školství jednotlivých německých spolkových zemí jsou velké rozdíly, protože v ústavě je zakotvena kulturní suverenita a svrchovanost spolkových zemí.

Každá spolková země řídí své školství sama.

Každá spolková země má vlastní učební osnovy, učebnice, termíny prázdnin, zčásti dokonce formy školských zařízení. V některých spolkových zemích existují obecné školy, nikoli však např. v Sasku a Bavorsku.

V některých spolkových zemích existují po celé zemi jednotné, ministerstvem kultury centrálně stanovené závěrečné zkoušky (např. Bavorsko, Sasko), v jiných jsou zkoušky pořádány decentralizovaně (Euregio Egrensis 2006, s. 28).

Přesto přiměly v r. 2000 negativní výsledky mezinárodních PISA průzkumů (Mezinárodní program hodnocení žáků v oblasti čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti) spolkové země



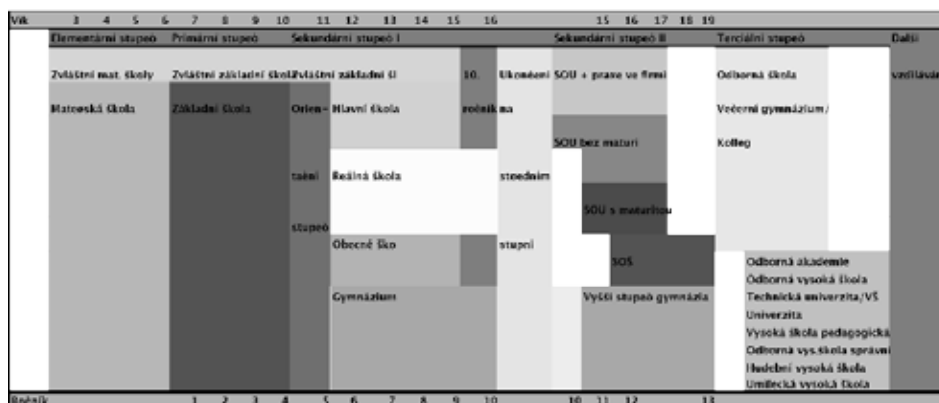
k hledání **společného vzdělávacího standardu**. Tento kurikulární dokument byl následně vytvořen a zaveden na základě jednání „KMK“ (Stálé konference ministrů – orgánu společného veškerým spolkovým zemím v oblasti kultury a školství). V současné době již vešel v platnost standard pro předměty: biologie, chemie, němčina, angličtina, francouzština, matematika a fyzika, a to jako nástroj vymezení a přezkoušení očekávaných výsledků, který je společný pro veškeré spolkové země.

Povinná školní docházka začíná ve všech spolkových zemích nejpozději v šesti letech života, přičemž je zřejmá tendence směřující k dřívějšímu začátku povinné školní docházky. Doba povinné školní docházky je 9 let, ve čtyřech spolkových zemích 10 let, na ni navazující doba přípravy na budoucí povolání 3 roky.

Předmětem kritiky německých systémů školství se v stává na základě empirických výzkumů míra sociální selektivity, se kterou je započato již velmi brzy, a to po ukončení základní školy. Možnost přestupu na obdobnou školu v rámci různých spolkových zemí je však zaručena (tamtéž, s. 28).

4. 1. 1 Základní struktura vzdělávacích systémů

Obr. 2/4 Základní struktura vzdělávacích systémů v Německu. Překlad a tvorba grafu podle zdrojového dokumentu KMK (2009), V. Uhl Skřivanová (*pozn. pracovní materiál*)





Poznámky k překladům:

Gesamtschule – obecná škola, souhrnná škola - spojení látky gymnázia, hlavní a reálné školy (založeno s myšlenkou umožnit jistou prostupnost mezi školami).

Berufsschule und Betrieb – tzv. duální systém vzdělávání - spojení praktické výuky ve firmě a učiliště - SOU (důraz je kladen především na praktické vyučování v podniku).

Berufsfachschule – SOU, učiliště bez praxe v podniku.

Fachoberschule – odborná vyšší škola – SOU s odbornou maturitou, umožňuje další studium např. na Fachhochschule (odborné vysoké škole).

Berufsoberschule – střední odborná škola – SOŠ, umožňující např. další studium na odborné vysoké škole nebo technické univerzitě, technické vysoké škole.

Jednotlivé články školských systémů v Německu

(www.kmk.org, 2009)

Mateřská škola je v Německu nepovinná. Diskutuje se však především v souvislosti s dětmi cizinců, jejichž počet v mnohých městech Německa přesahuje i 20%, o zavedení určité povinné jazykové přípravy před započítáním povinné školní docházky, a to například v rámci výuky německému jazyku v mateřské škole.

V některých spolkových zemích existují zvláštní formy možného přechodu ze školy mateřské do základní, jedná se o tzv. předškoly, školní školky. **Primární stupeň** zahrnuje v Německu základní školy a zvláštní základní školy. Tento stupeň škol je čtyřletý. V Berlíně a Brandenbursku čítá základní škola šest let. Typické je pro německý primární stupeň škol dopolední vyučování a ústní hodnocení v 1. a 2. třídě základní školy. Poté bývá pravidlem, že v průběhu posledního roku primárního stupně obdrží žákyně a žáci doporučení pro volbu



další formy školní docházky.

Sekundární stupeň I zahrnuje veškeré formy škol až do 10. třídy. Tradičně se jedná o školu hlavní, reálnou, gymnázium. V současné době do tohoto stupně náleží také tzv. obecné školy (ty nabízí v některých spolkových zemích učivo gymnázia, hlavní školy i reálné školy), hlavní-reálné školy, regionální školy atd. 5. a 6. ročník je v některých spolkových zemích fáze zvláštní přípravy, pozorování a orientace na volbu další formy vzdělávání, kterou lze ještě změnit. Sekundární stupeň I je možné zakončit po 9. třídě hlavní školy a 10. třídě různými způsoby. Tato různá zakončení opravňují k započetí dalšího konkrétního studia na SOU nebo umožňují postup do sekundárního stupně II gymnázia či obecné školy.

Sekundární stupeň II zahrnuje tradičně ročníky 11 – 13 (např. vyšší stupeň gymnázia). Délka gymnaziální docházky v některých spolkových zemích trvá 9 let. Tato doba je však zkracována na 8 let s cílem zkrátit délku tak již velmi dlouhého vzdělávání v Německu. Příkladem k tomuto počínu se staly jak např. některé spolkové země bývalého východního Německa, tak porovnání mezinárodní.

Do sekundárního stupně II spadají také SOU a SOŠ. Absolvování SOU bez maturity umožňuje pokračování na SOŠ s maturitou a z té případně dále do **terciálního stupně** na odbornou vysokou školu nebo technickou univerzitu (v případě znalosti jednoho cizího jazyka). Absolvování SOU s maturitou umožňuje taktéž postup na odbornou vysokou školu.

Do terciálního stupně, který zahrnuje pestrou škálu různých typů vysokých škol různého zaměření a univerzity, je možné nastoupit na základě všeobecné maturity nebo maturity odborné. Pro výběr konkrétní vysoké školy je však také podstatná znalost i dvou světových jazyků kromě mateřského.



4. 1. 2 Oblast uměleckého vzdělávání

Umělecké vzdělávání je realizováno na primárním stupni i sekundárním stupni I. a s ohledem na zvolený obor také na sekundárním stupni II. popsanych typů německých škol. K tématu uměleckého vzdělávání se velmi krátce vyjadřuje Stálá konference ministrů na svých webových stránkách. Bohužel však jen prostřednictvím několika vět: „Vyučování umění a hudby probíhá na všech typech škol a stupních vzdělávání v oblasti všeobecného vzdělávání, kde jsou tyto obory zastoupeny jako povinné nebo volitelné“ (www.kmk.org, 2009). O situaci vyučování oboru Umění v 90. letech 20. století však shromažďuje KMK (Stálá konference ministrů) zprávy, které by měly být v budoucnu taktéž k dispozici širší veřejnosti na jejich webových stránkách.

Jak již bylo řečeno, vyučování Umění není vázáno na jednotný celoněmecký vzdělávací standard. Stálá konference ministrů udává pro obor Výtvarné umění pouze **jednotné požadavky na maturitní zkoušku**, které obsahují např.: preambuli oboru; obsah oboru – schopnost produkce „obrazů“ (tvůrčí praxe) a recepce „obrazů“ (analýza, interpretace, hodnocení); předpoklady absolvování zkoušky; požadavky v rámci základního a pokročilého kurzu; typy úkolů – teoretické, praktické; písemnou část, ústní zkoušku; hodnocení zkoušky; souvztahnění s vyučováním).

Dalším společným dokumentem Stále konference ministrů je v oboru Umění tzv. **Rámcová dohoda o vzdělávání budoucích učitelů oboru Umění**.

V průběhu své praxe v rámci bavorského školství, kdy jsem se zajímala především o umělecké vzdělávání na gymnáziích, jsem byla překvapena, jak intenzivní výuka umění (také z hlediska časové dotace) je v rámci tzv. volitelných kurzů (Leistungskurs) žákům umožněna. Žáci se věnovali umění, jak po stránce praktické, tak i teoretic-



ké s cílem složit z umění také státní maturitní zkoušku. V průběhu posledního ročníku si do pololetí připravili cyklus vlastních prací, které prezentovali na výstavě v rámci školy nebo v jiném veřejném prostoru, na konci roku pak skládali písemnou maturitní zkoušku. Bohužel se však mnozí gymnaziální učitelé obávali úbytku časové dotace, a tedy snížení úrovně předmětu Umění v souvislosti s přechodem z devítiletých gymnázií na gymnázia osmiletá.

Vysokou úroveň umělecké přípravy jsem měla možnost sledovat taktéž v rámci studia na tzv. Fachoberschule, u nás lze připodobnit SOU s maturitou, na které lze studovat obor Výtvarná tvorba. Umění se však věnují také žáci se zaměřením např. sociálním.

4. 2 Základní tendence a pojmy evropských kurikulárních dokumentů

Dříve než-li se pokusím o komparaci školských dokumentů obou zemí, je třeba poukázat a vymezit některé podstatné pojmy českých a německých kurikulárních dokumentů. Jedná se především o současné **evropské cíle edukace** – tedy dosahování žákovských kompetencí a vymezení tzv. klíčových kompetencí vzdělávání. V případě Německa se pak jedná o neméně důležitý pojem, a tím je „**vzdělávací standard**“, tedy jednotné měřítko pro veškeré spolkové země.

4. 2. 1 Pojem „klíčové kompetence“ jako cílové kategorie všeobecného vzdělávání

Eurydice (Informační síť o vzdělávání v Evropě) na podnět Evropské komise zahájila v roce 2001 průzkum všeobecného povinného vzdělávání, který si kladl za cíl nalézt společné evropské pojetí definice pojmu „klíčová kompetence“ a také výběr souboru těchto



kompetencí, které uznávají veškeré země EU. Od původního významu termínu ve francouzštině „compétence“, kdy tento pojem označoval způsobilost vykonávat určitý úkon v kontextu odborné přípravy (M. Romainville 1996) se význam termínu rozšířil v posledních desetiletích průnikem do všeobecného vzdělávání na určitou **schopnost účinně jednat v daném kontextu, situaci**. Analýzy OECD poukazují na to, že se termín „kompetence“ ve všech oborech „interpretuje jako **ne zcela specializovaný systém schopností, znalostí či dovedností, jež jsou nezbytné nebo dostačující pro dosažení určitého cíle**“ (F. E. Weinert, 2001). Přestože se o definici pojmu „klíčová kompetence“ pokusilo velké množství odborníků z oblasti sociologie, pedagogiky, filosofie, psychologie a ekonomie, neexistuje žádná univerzálně platná definice tohoto pojmu. Všeobecné či průřezové kompetence jsou navíc podle zjištění Eurydice nazývány v diskusích odborníků nedůsledně – kompetence základní, klíčové, metakompetence až po metakognitivní kompetence. Ačkoliv mohou být tyto termíny používány jako synonyma, mohou nabývat také odlišného významu (Eurydice 2002, s. 62)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání České republiky vychází z této nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě (RVP ZV 2004, s. 2). Za klíčové kompetence jsou v RVP považovány: **kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní**. V rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí je dále stanoveno cílové zaměření oblasti, tzn. jakým způsobem daná vzdělávací oblast přispívá k utváření a rozvíjení definovaných klíčových kompetencí. Kompetencí jako souhrnu vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (RVP ZV 2004, s. 6).



V Německu „**nebyly určeny standardy všeobecných kompetencí**“, součástí kurikula jsou **standardy, které se vztahují na vědomosti a kompetence získané v určitých předmětech**. F. E. Weinert (2001) zjistil, že „nejnovější německé publikace se zmiňují o více než 650 všeobecných klíčových kvalifikacích či klíčových kompetencích. Jejich počet roste tak rychle i proto, že je nutné zaměřit učení stále více na ty proměnné hodnoty, jež se dají uplatnit v maximálním množství různých zařízení při plnění maximálního počtu odlišných úkolů v prostředí a situacích, které se nepřetržitě mění“. Jak již bylo řečeno, žákovské kompetence jsou v Německu ustanoveny v rámci tzv. vzdělávacích standard, avšak usouvztažněny k jednotlivým školním předmětům.

4. 2. 2 Schválené celoněmecké vzdělávací standardy pro vybrané předměty

Pojetí žákovských kompetencí ve vzdělávacích standardech Německa

(www.kmk.org 2008)

Pojem „kompetence“ je chápán jako dispozice, schopnost dosahovat určitých požadavků.

V centru pozornosti standardů stojí takové **kompetence, které je možné v rámci jednotlivých oborů přezkoušet**. V žádném případě se nejedná o pokus zahrnout do vzdělávacího standardu veškeré kompetence, které žák získává v rámci vzdělávání a výchovy. Jak vzdělávací standard uvádí, mnohé žákovské kompetence zatím nejsou dostatečně prokazatelně zachtitelné. Standardy se soustřeďují „pouze“ na kompetence **jednoznačně vymezené**, jež lze prověřovat pomocí testu, protože jsou **usouvztažněné k jednotlivým učebním obsahům**.



Takto formulované vzdělávání přináší zcela jiný pohled na školní výsledky žáků. Nemělo by se jednat o úzce pojaté vyučování často nepotřebné látky. Důraz je kladen na schopnosti a dovednosti, které žák dokáže v určité situaci využít. Žák získal odborné kompetence, pokud dokáže volit různá řešení, porozuměl-li souvislostem v daném oboru, pokud zvládne propojovat veškeré své znalosti a zkušenosti a poznatky využít ke správnému řešení.

Charakteristika vzdělávacího standardu Německa

Vzdělávací standard KMK (Stálé konference ministrů):

- Popisuje základní principy vyučovacích předmětů.
- Uvádí žákovské kompetence, které jsou usouvztažněny k jednotlivým předmětům.
- Popisuje očekávané výstupy žáků. Standard určuje výsledky, kterých mají žáci dosáhnout.
- Podporuje systematické vyučování, mezipředmětovou spolupráci a dosahování kompetencí.
- Vztahuje se přímo k jádru, centrální oblasti soudobých předmětů. Ponechává vyučujícím tvůrčí prostor pro jejich pedagogickou práci.
- Pro srozumitelnost uvádí modelové příklady úkolů.

Cílem připravovaného standardu se stala:

- podpora spolkových zemí při dosahování vyšší kvality vyučování na školách;
- zajištění lepší prostupnosti a srovnatelnosti mezi jednotlivými spolkovými zeměmi;
- dosahování srovnatelných výkonů s jinými státy.

Obsahem vzdělávacího standardu KMK je:

- popis základních principů vyučovacích předmětů;
- žákovské kompetence, usouvztažněné k jednotlivým



- předmětům;
- popis očekávaných výsledků (standard určuje výsledky, kterých mají žáci dosáhnout);
 - podpora systematického vyučování, mezipředmětové spolupráce a dosahování kompetencí;
 - vazba přímo na jádro, centrální oblast soudobých předmětů;
 - prostor pro tvůrčí pedagogickou práci učitelů;
 - srozumitelné modelové příklady úkolů.

Standards školních předmětů: **němčina, matematika, první cizí jazyk** pro ukončení školní docházky tzv. středního stupně (po 10. třídě) již **vstoupily v platnost od školního roku 2004/2005**. Vzdělávací standard pro primární školství a pro **přírodovědné předměty vstoupil v platnost ve školním roce 2005/2006**. Tímto bylo poprvé vytvořeno společné měřítko pro rozvoj kvality, nástroj externí a interní evaluace škol všech spolkových zemí Německa.

Dodržování vzdělávacího standardu má být zároveň kontrolováno a prověřováno. Pro tento účel jsou na půdě Institutu pro rozvoj kvality ve školství v roce 2006 vytvářeny testy.

4. 2. 3 Návrhy vzdělávacího standardu předmětu Umění

Situace v oboru „Umění“ je jiná. V průběhu zasedání KMK (Stálé konference ministrů) se zpočátku ani neuvažovalo o vytvoření vzdělávacího standardu **pro školní předmět „Umění“**, posléze však byla **předána tato zodpovědnost jednotlivým spolkovým zemím, aby se pokusily o vytvoření vlastního standardu**. Vzdělávací standard pro předmět „Umění“ se podařilo vytvořit například spolkové zemi Bádensko-Württembersko a společné kurikulum mají spolkové země: Berlín, Braniborsko, Sasko-Anhaltsko. V Bavorsku však raději



požadované kompetence nevymezovali zvláště v rámcových programech, ale včlenili požadované kompetence do souvislého textu nových učebních plánů tak, aby alespoň **formou připomínaly učitelům učební plány původní** a učitelé si pomalu zvykali na novou orientaci předmětu „Umění“.

Jak je zřejmé, je situace v Německu názorově nejednotná. Vzdělávací standard, který by byl platný pro předmět „Umění“ pro veškeré spolkové země, jak mi potvrdil

Prof. Dr. J. Kirschenmann, vedoucí Katedry umělecké pedagogiky Akademie výtvarných umění v Mnichově, ještě asi několik let nevznikne. Problémová se jeví, pokud jde o předmět „Umění“, také otázka prověřování nabytých žákovských kompetencí. Nebude dosahování kompetencí opět měřeno „pouze“ testy, zaměřenými na znalosti z dějin umění nebo snad půjde o prověřování výtvarných dovedností? Je možné standardizovat vyučovací předmět, jehož umělecká podstata spočívá v jedinečnosti? Tyto a jiné otázky jsou předmětem živé oborové diskuse, která v Německu právě probíhá. Přesto však lze již teď vysledovat určité tendence, jakou cestou se tvorba standardu v jednotlivých zemích ubírá, popřípadě, které pojmy jsou v učebních plánech různých spolkových zemí zásadní.

4. 3 Deskripce a komparace učebních plánů pro předmět Umění na osmiletých gymnáziích

Ráda bych se pokusila nejdříve o **deskripci a výtah základních pojmů**, obsahového jádra jednotlivých učebních plánů. Za účelem zachování původních charakteristických rysů a odlišností se nesnažím sjednotit terminologii ani formu učebních plánů různých spolkových zemí. Následně však hledám určité **přehledové hledisko za pomoci tabulky**, kterou vypracovávám ve stejné formě pro každou spolkovou zemi zvláště a do které vpisuji **vzdělávací cíle, obsahy, metody**,



organizační formy i způsoby hodnocení žáků. Tyto tabulky tak umožňují komparaci zaznamenaných dat (*pozn. srovnávací kategorie byly převzaty od B. Šupšákové 2009*).

4. 3. 1 Spolková země Berlín

Rámcový vzdělávací plán sekundárního stupně I spolkové země Berlín pro předmět Výtvarné umění na škole hlavní, reálné, obecné a gymnáziu (2006)

(Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Berlin, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium - Bildende Kunst, Klasse 7 bis 10)¹

Učební plány spolkové země Berlín jsou k dispozici učitelům na internetu integrovány do rámcových programů a kurikula, které stanovují nové edukační cíle (www.senbjs.berlin.de; www.bildungsserver.de; www.lehrer-online.de).

Výtah a překlad základních charakteristik

Vyučování je pojato jako dynamický model rozvoje kompetencí. Výtvarné umění je chápáno jako **specifický komunikační prostředek**, který umožňuje pochopení sebe sama, druhých a zároveň vytváří předpoklad být pochopen. Okolní svět je vnímán jako skladba konceptů: reality + virtuální reality + smíšené reality.

Centrální kompetence pro obor „Výtvarné umění“ sekundárního stupně I. je **„esteticko-umělecká kompetence“**.



¹Pozn. Osmiletá gymnázia v Německu se člení na sekundární stupeň I. (5.-10. třída) a sekundární stupeň II. (11.-12. třída). Sekundární stupeň I. je absolvován tzv. ukončením středního stupně vzdělání a sekundární stupeň II. je také nazýván jako tzv. vyšší stupeň gymnázia – *Gymnasiale Oberstufe*.

Základní ustanovení rámcového vzdělávacího plánu jsou:

- příprava pro budoucí život, návaznost na předchozí znalosti a zkušenosti;
- rozvoj tolerance a zodpovědnosti, sociálních a interkulturních žákovských kompetencí;
- cíl vzdělávání - získávání a rozvoj žákovských kompetencí;
- využívání médií a nových technologií;
- orientace vyučování na vzdělávací standard;
- systematická návaznost tematických okruhů a vzdělávacích obsahů;
- prostor pro tvorbu školního kurikula.

Ustanovení zaznamenaná v oddíle „Učení a vyučování“:

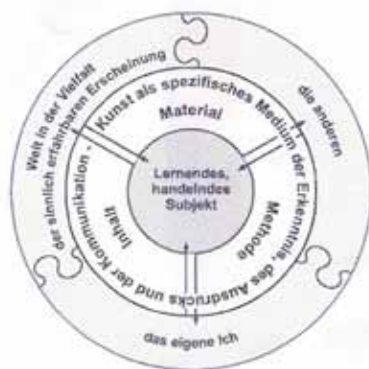
- aktivní podíl žákyň a žáků na výuce;
- učení jako systém vyučovacích etap;
- rovnoprávný přístup k oběma pohlavím, zohledňování jejich rozdílů;
- zapojení učebních obsahů a tematických okruhů do širšího vzdělávacího kontextu, zohledňování mezioborových vztahů v rámci vyučování;
- možnost propojování vzdělávacích oblastí v rámci školního kurikula;
- zapojování cizího jazyka do odborné výuky oboru, prezentace v cizím jazyce;
- tvorba projektů a využití mimoškolních zkušeností v rámci



výuky.

V oddíle „Hodnocení a výkon“ je důraz položen na rozvoj schopnosti sebehodnocení a hodnocení žákyň a žáků. Konkretizovaná ustanovení jsou přesunuta do oblasti školního kurikula. Hlavním cílem školních úkolů je získání určitých žákovských kompetencí a plnění vzdělávacího standardu. Výkony jsou hodnoceny na základě tradičních forem – ústní, písemné, praktické, ale také dalších forem – portfolio, doprovodných sešitů, PC prezentace.

Obr. 3/4 Didaktický model získávání žákovských kompetencí
(převzato z Rámcového vzdělávacího plánu sek. st. I spolkové země Berlín pro předmět Výtvarné umění n škole hlavní, reálné, obecné a gymnáziu, 2006)



Popis didaktického modelu získávání žákovských kompetencí

Vzdělávání je v rámci předmětu Výtvarné umění realizováno



prostřednictvím sebepoznávání a poznávání světa za pomoci uměleckých prostředků a tvorby.

Uprostřed didaktického modelu, který nalezneme v Rámcovém vzdělávacím plánu sekundárního stupně I spolkové země Berlín pro předmět Výtvarné umění, stojí učící se a jednající subjekty – žákyně, žák, kteří jsou obklopeni uměním coby specifickým médiem poznání, výrazu a komunikace, prezentující se prostřednictvím obsahů, metod a materiálu. Vně kruhu pak nalezneme svět v jeho mnohotvárnosti, poznatelný prostřednictvím smyslů, vlastní já a také společnost.

Na základě vlastní tvorby a předchozích zkušeností poznávají žákyně a žáci sami či ve skupině:

jak vznikají umění, řád a tvorba;

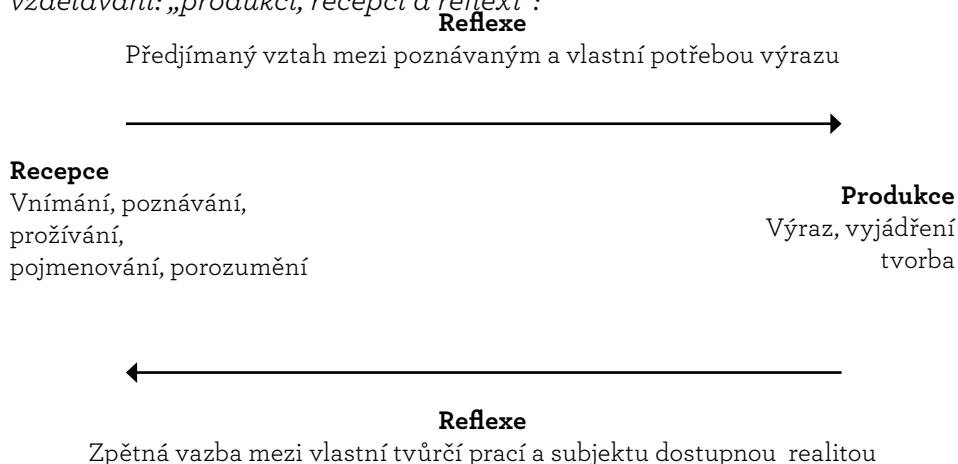
které jsou s nimi spojené strategie;

které výtvarné postupy;

co se může stát výchozím materiálem výtvarné tvorby.

Produkce, recepce a reflexe jako oblasti esteticko-umělecké kompetence

Obr. 4/4 Schéma vztahů mezi základními pojmy uměleckého vzdělávání: „produkcí, recepcí a reflexí“:





**Rámcový vzdělávací plán vyššího stupně gymnázia
spolkové země Berlín pro předmět Výtvarné umění pro gymnázia,
obecné školy s vyšším stupněm gymnázia, odborná gymnázia, kol-
leg, večerní gymnázia (2006)**

(Rahmenlehrplan für gymnasiale Oberstufe, Berlin, Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien - Bildende Kunst)

Výtah a překlad základních charakteristik

Úkoly a cíle vyučování předmětu „Výtvarné umění“

Gymnázium má za úkol zprostředkovávat znalosti a dovednosti, které žákyním a žákům umožní orientovat se ve světě „obrazů“ – „obrazy“ vytvářet a chápat. V kritickém dialogu

s uměním, kulturou všedního dne a vizuálními fenomény médií získávají žákyně a žáci podíl na kulturním dědictví společnosti a kulturní identitu.

Předmět „Výtvarné umění“ nabízí žactvu takový druh zážitků, kterých se v současné společnosti nedostává – autentické vnímání, smyslové zkušenosti. Přispívá k vytváření a

nacházení vlastní identity. Výtvarné umění poskytuje žákyním a žákům jiný druh komunikačního prostředku.

Vzdělávací standard a získávání kompetencí

Centrální kompetencí v oboru Výtvarné umění je „**obrazová kompetence**“, neboli „**kompetence tvůrčí produkce obrazů**“ či „**kompetence vizuální komunikace**“ (pozn. přičemž pojem obraz zahrnuje jak procesy, tak výsledky výtvarné tvorby dvou- i třírozměrné, jde např. o objekty, procesy, situace, tradiční kresbu, tak digitálně zpracovaný obraz nových médií, plastiky, stavby atd.). Získat obrazovou kompetenci



znamená získat schopnosti a dovednosti produkovat vlastní „obrazy“, vnímat „obrazy“ a reflektovat je, prezentovat se jimi, jedinečným způsobem dokázat realitu pozměňovat, vytvářet ji. V rámci „obrazové kompetence“, kterou lze také s patřičným vysvětlením překládat také jako „kompetenci obraznosti“, získávají žákyně a žáci **dílčí kompetence: věcné, metodické, sociální, personální.**

Věcné kompetence

Jedná se o **získané znalosti a schopnosti** porozumět umělecko-estetickým fenoménům a využít je v běžném životě, zaujímat názory k obrazům a individuálně, situaci přiměřeně jednat. Žákyně a žáci získávají tyto kvality:

- schopnosti samostatně své představy, nápady a fantazie ztvárňovat, znalosti
- o tvůrčích prostředcích a pravidlech tvorby;
- znalosti o technikách a tvůrčích možnostech;
- schopnost používat odbornou terminologii;
- znalosti z oblasti dějin výtvarného umění, znalosti o vývoji lidské kultury, historické styly;
- znalosti o prezentaci výtvarného umění;
- znalosti o analogických a digitálních médiích a jejich technických možnostech;
- schopnosti posuzovat výtvarná díla cizí i vlastní;
- znalosti o aktuálních příkladech z oblasti umění, architektury, designu a médií a jejich vývoji do dnešní podoby;
- exemplární vědomosti o mimoevropském umění a kultuře.

Metodické kompetence

Jedná se o **schopnosti samostatně se vyjadřovat pomocí výtvarného umění**, o schopnosti racionálně zvažovat, intuitivně tvořit, jindy plánovat pracovní kroky. Žákyně a žáci získávají v rámci metodické kompetence tyto kvality:



- schopnost vnímat;
- znalosti, jak používat techniku, alternativní řešení;
- schopnost samostatně objevovat umělecké postupy, vyjadřovat různé kontexty;
- schopnost používat různé metody;
- schopnost zacházet s estetickými fenomény;
- schopnost zkušenosti zprostředkovat, výtvarně i slovně popsat výtvarný proces;
- schopnost pozorovat výtvarná díla pomocí metod: popisu, analýzy, hledání významů, argumentace, činění závěrů, hodnocení;
- schopnost získávat informace z různých zdrojů a médií o výstavách, umělcích, akcích;
- schopnost prezentovat umělecké procesy a produkty.

Sociální kompetence

Obor „Výtvarné umění“ podporuje **rozvoj osobnosti žáka v dialogu s ostatními žáky**. Žákyně a žáci získávají v rámci sociální kompetence tyto dovednosti:

- přicházejí do kontaktu s pracemi a projevy ostatních žáků a rozvíjejí tak schopnosti empatie a kritiky;
- učí se vnímat kritiku ostatních;
- komunikovat s ostatními ve skupině při společném úkolu;
- společně vytvářet a plánovat, volit pracovní strategie v průběhu výtvarného úkolu;
- reflektovat společnou práci;
- reflektovat odlišné mužské a ženské názory a interpretace;
- vnímat různé kulturní výrazy, etnické skupiny.

Personální kompetence

Žákyně a žáci hledají své názory v dialogu s ostatními. V průběhu života je výtvarné umění dalším způsobem komunikace, který může



přispět k **upevnění vlastní osobnosti**. V rámci personální kompetence získávají žákyně a žáci tyto kvality:

- rozpomínají se a rekonstruují obrazy z vlastních zkušeností, rozvíjejí tak subjektivní prožívání esteticko-uměleckých procesů;
- rozvíjejí svou pozornost a také individuální a sociální senzibilitu;
- inspiřují se dějinami umění a obohacují vlastní prožívání;
- rozpoznávají stereotypy, hledají vlastní obrazové vyjádření;
- rozpoznávají osobní hranice vnímání a učí se hodnotit sebekriticky vlastní rozhodnutí;
- využívají vlastní nadání a zájmy pro svou tvorbu;
- v uměleckém procesu vyvíjejí výdrž a trpělivost;
- rozvíjejí svou kvalitu zážitků, schopnost prožívání;
- vědomě se prostřednictvím vlastní tvorby konfrontují s realitou.

Základní charakteristika Rámcového vzdělávacího plánu pro sekundární stupeň I, spolkové země Berlín, předmět Výtvarné umění



<p>Hledisko</p>	<p>Rámcový vzdělávací plán pro sek. stupeň I spolkové republiky Berlín pro školu hlavní, reálnou, obecnou a gymnázium, předmět Výtvarné umění, třídy 7 až 10</p> <p>(Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Berlin, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium Bildende Kunst, Klasse 7 bis 10)</p>
<p>Úkoly a cíle oboru (Aufgaben und Ziele des Faches)</p>	<p>Cíle ve významu záměrů vzdělávání, získávání žákovských kompetencí:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Žákyně a žáci se učí zpracovat vlastní zkušenosti na esteticko-uměleckém základu. Hledají odpovídající výrazové možnosti, strategie, postupy a techniky. Rozvíjejí schopnosti estetického úsudku. Zkoumají přístup k esteticko-uměleckým procesům a výtvarným dílům, tvoří si vlastní názor. - Žákyně a žáci zpracovávají svému věku blízká témata. Objevují přístup k umění na základě otázek, rešerší, diskuse, výtvarného experimentu atd. - Žákyně a žáci získávají znalosti o mnohotvárnosti vztahů ve světě. Nacházejí vlastní východiska, která nově v procesu tvorby zpracovávají. - Multikulturní skladba žactva ve třídě přispívá k poznávání různých kulturních a uměleckých výrazů. - Žákyně a žáci se seznamují s digitálními, ale i s analogovými médii (např. kreslí perem, ale také pomocí grafického programu na PC). - Žákyně a žáci využívají vlastních zkušeností při tvorbě. Poznávají tvorbu jako výraz vlastní existence a existence druhých. - Žákyně a žáci volí z mnoha technik a materiálů. Učí se ovlivňovat a prožívat proces tvorby, který je ve školním prostředí chápán jako důležitější než výsledek tvorby. - Reflexe a sebereflexe mají důležité místo ve vyučování (doporučeno je využívat deníkových záznamů, série fotografií, video, učební protokol, portfolio atd.) - Přiblížení umění a tvorby vyžaduje také poznání souvislostí, ve kterých díla vznikala (znalosti z oblasti náboženství, dějin, techniky, kultury, biografie). <p>Cíle ve významu výsledků vzdělávání jsou blíže popsány v cílech hodnocení.</p>



<p>Obsah školního vzdělávání – témata a obsahy</p> <p>(Themen und Inhalte)</p> <p>Jsou předepsány vzdělávacím standardem, rámcovým vzdělávacím plánem a školním kurikulem.</p>	<p>Jako dimenze plánování a tvorby esteticko-uměleckých učebních procesů je využito obsahů:</p> <ul style="list-style-type: none">- vstupní zkušenosti mládeže (např. já, pocity a tělo, sociální vztahy, identita, zkušenosti s pozměněnou realitou);- umělecké strategie (tvořit, vyjadřovat, formovat, stavět, sbírat, inscenovat atd.);- materiál (papír, lepenka, obaly, textil, fólie, nářadí, barvy atd.);- postupy a techniky (malba, kresba, tisk, modelování, konstruování, performance, fotografování, PC zpracování atd.);- umělkyně a umělci a jejich díla z rozdílných dob a kultur. <p>Obsahy jsou vyvozovány a vzájemně usouvztažněny z pěti výše uvedených dimenzí, přičemž za velmi důležitou je považována „předchozí zkušenost žáka se světem“. Pokročilí učitelé mohou sami rozhodnout o kombinaci výše uvedených dimenzí.</p>
<p>Obsah školního vzdělávání – témata a obsahy</p> <p>(Themen und Inhalte)</p> <p>Jsou předepsány vzdělávacím standardem, rámcovým vzdělávacím plánem a školním kurikulem.</p>	<p>Jako dimenze plánování a tvorby esteticko-uměleckých učebních procesů je využito obsahů:</p> <ul style="list-style-type: none">- vstupní zkušenosti mládeže (např. já, pocity a tělo, sociální vztahy, identita, zkušenosti s pozměněnou realitou);- umělecké strategie (tvořit, vyjadřovat, formovat, stavět, sbírat, inscenovat atd.);- materiál (papír, lepenka, obaly, textil, fólie, nářadí, barvy atd.);- postupy a techniky (malba, kresba, tisk, modelování, konstruování, performance, fotografování, PC zpracování atd.);- umělkyně a umělci a jejich díla z rozdílných dob a kultur. <p>Obsahy jsou vyvozovány a vzájemně usouvztažněny z pěti výše uvedených dimenzí, přičemž za velmi důležitou je považována „předchozí zkušenost žáka se světem“. Pokročilí učitelé mohou sami rozhodnout o kombinaci výše uvedených dimenzí.</p>

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

4. Deskripce a komparace různých vzdělávacích systémů Německa



<p>Standardy udávající cílové kompetence ve smyslu výstupů, výsledků vzdělávání</p> <p>(Standards)</p>	<p>Vzdělávací standard, který je integrován do Rámcového vzdělávacího programu sek. st. I Berlína, udává kompetence, jež mají žákyně a žáci získat do konce 10. třídy (tyto jsou však dále tříděny do tří kategorií podle náročnosti ukončení a možností návaznosti). Z důvodu velkého rozsahu uvádím pouze jako příklad kompetence tzv. zakončení po 8. ročníku, rozšířené ukončení hlavní školy z oblasti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tvůrčí produkce (žákyně a žáci využívají tvůrčích možností s cílem sebevyjádření a zprostředkování svých zkušeností, sledují na základě podnětu k práci určité umělecké strategie, využívají určitých uměleckých postupů a prostředků a technik, využívají digitálních médií v případě potřeby, v daném čase objevují možnosti materiálu a nástrojů, plánují a realizují individuálně či ve skupině určitý krátký tvůrčí záměr, vytvářejí svůj návrh, využívají ke svému záměru daných informací); - recepce (žákyně a žáci získávají podněty k vlastní práci z oblastí umění, porozumí a užívají odbornou terminologii a formulují svou výpověď o tvůrčím procesu a jevech, prezentují výsledky své práce a srovnávají je s původním záměrem, dokumentují tvůrčí proces); - reflexe (všímají si výtvarných prací ostatních jako jejich osobního výrazu světa, vybírají si mezi uměleckými díly ta, která je osobně oslovují, dokáží odůvodnit svůj výběr, přibližují se k dílům ostatních spolužáků a uměleckým dílům prostřednictvím otázek a usouvztažnění s vlastními zkušenostmi, poznávají estetické fenomény každodennosti).
<p>Vyučovací metody, postup, cesta, způsob vyučování</p>	<p>Rámcový vzdělávací program je přesně nespecifikuje. Zdůrazňuje však využívání soudobých vyučovacích metod - důraz na projektové vyučování, skupinovou i individuální práci, využívání soudobých médií ve výuce, příprava samostatných žákovských prezentací, využití cizího jazyka v průběhu výuky odborného předmětu.</p>
<p>Organizační formy výuky</p>	<p>Vyučovací jednotkou je vyučovací hodina.</p>
<p>Časová dotace (Wochenstunden)</p>	<p>Rámcový vyučovací plán blíže nespecifikuje.</p>



4. 3. 2 Spolková země Sasko

Učební plán pro předmět „Umění“ na gymnáziích v Sasku (2004)
(Lehrplan für Gymnasien in Sachsen, Kunst)

Výtah a překlad základních charakteristik

(www.sachsen-macht-schule.de)

Cíle a úkoly předmětu „Umění“

Hlavní význam předmětu tkví v rozvíjení „**obrazové kompetence**“ (viz pojetí obrazové kompetence spolkové země Berlín) a „**komunikační a mediální kompetence**“. „Obrazová kompetence, popř. kompetence obraznosti“ umožňuje žákům používat „obraz“ v jeho jednotě obsahu a formy jako médium komunikace. Takovýto druh komunikace v sobě zahrnuje komponenty smyslové, emocionální i racionální. Předmět navíc přispívá k hodnotové orientaci žáků.

Centrální složka „obrazové kompetence“ je porozumění „obrazům“ (viz kap. 4. 3. 1). V rámci předmětu „Umění“ je intenzívně rozvíjena diferencovaná schopnost vnímání prostřednictvím všech smyslů. Podporována a požadována je: kreativita, tvořivost a rozvoj asociací, představivosti, prožívání. Umění podporuje rozvoj osobnosti žáků, v rámci předmětu je vytvořen prostor pro hledání vlastní identity a názoru.

Předmět „Umění“ vytváří obraz školy na veřejnosti. V dialogu s tradicí i modernou se žáci seznamují s vlastní i cizí kulturou a také s mezinárodním uměním, národními a náboženskými kulturními památkami, umělci a jejich díly.

Všeobecné cíle předmětu jsou:

- zprostředkovat přístup k umění (vědomosti a schopnosti), aby se žák dokázal receptivně i produktivně účastnit procesu vyučování;
- zprostředkovat „obrazovou kompetenci“;



- „metodickou kompetenci“ – zacházení s médii, technikami a tvůrčími procesy;
- rozvíjet schopnost vytváření si vlastního názoru, schopnost hodnocení umění i estetiky každodennosti.

Charakteristika předmětu

Předmět „Umění“ je realizován na základě **umělecké produkce, reflexe a recepce**. Přičemž produkce a recepce jsou chápány jako procesy řešení problémů. Předmět má řemeslný charakter a je orientován na uměleckou praxi – v centru pozornosti stojí projektové, aktivní, otevřené vyučování, smyslové vnímání.

Své místo ve vyučování má tvůrčí experimentování, které podporuje radost z tvorby, hledání nových alternativních řešení, verbální komunikace. Problémově orientované vyučování rozvíjí divergentní myšlení žáků. Vyučování by mělo navazovat na již nabyté zkušenosti žáků.

Žáci využívají různé informační systémy. Setkávají se s originály výtvarných děl. Vedou si umělecký deník, ve kterém zaznamenávají své zážitky, zkušenosti, představy. Sbírají další informace, fixují ideje, návrhy a asociace a dále je rozvíjejí. Tak dokumentují žáci svůj vlastní umělecký rozvoj.



Tab. 2/4 Základní charakteristika Učebního plánu pro osmileté gymnázium Saská, předmět Umění

Učební plán pro osmileté gymnázium Saská (Lehrplan für Gymnasien in Sachsen, Kunst)	
Hledisko	
Úkoly a cíle oboru (Aufgaben und Ziele des Faches)	<p>Rozvoj obrazové kompetence, tím zároveň také komunikační a mediální kompetence, tzn. využití „obrazu“ jako média komunikace zahrnující ve své podstatě komponenty smyslové (vnímání prostřednictvím všech smyslů), emocionální i racionální. Předmět přispívá k hodnotové orientaci žáků, rozvíjí jejich osobnost, názor, upevňuje jejich identitu.</p> <p>Podporována a požadována je: kreativita, tvořivost a rozvoj asociací, představitivosti, prožívání.</p> <p>V dialogu s tradicí i modernou se žáci seznamují s vlastní i cizí kulturou a také s mezinárodním uměním, národními a náboženskými kulturními památkami, umělci a jejich díly.</p>
Obsah školního vzdělávání – témata a obsahy (Themen und Inhalte)	<p>Učební plán je strukturován do oddílů:</p> <ul style="list-style-type: none">- plocha,- tělo/prostor,- proces. <p>Všeobecné cíle oboru se realizují v těchto pracovních polích:</p> <ul style="list-style-type: none">- umělecko-estetická praxe jako produkce a recepce,- teorie umění,- dějiny umění a kultury. <p>V jednotlivých ročnících jsou probírána následně tato témata:</p> <p>Ročník 5: „Příroda a umění“ Ročník 6: „Světy barev“ Ročník 7: „Bohatství světla a tmy“ Ročník 8: „Fascinace prostorem“ Ročník 9: „Výzva materiálu a techniky“ Ročník 10: „Obraz – pohyb – proces“ Ročník 11/12: „Obrazy světa – svět obrazů“</p>
Standardy udávající cílové kompetence (Standards)	Učební plány předmětu Umění neodkazují na vzdělávací standard.

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

4. Deskripce a komparace různých vzdělávacích systémů Německa



Zjišťování a hodnocení výkonů (Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung)v	Otázka prověřování a hodnocení výkonů není zahrnuta v rámci ustanovení, které určují učební plány pro předmět Umění.
Vyučovací metody, postup, cesta, způsob vyučování	Učební plán udává cíle a obsahy, které je nutné dodržet ve vymezeném počtu vyučovacích hodin, umělecko-pedagogická koncepce vyučování je však individuální záležitostí pedagoga.
Organizační formy výuky	Vyučovací jednotkou je vyučovací hodina.
Časová dotace (Wochenstunden)	Učební plány udávají konkrétní časovou dotaci pro jednotlivé tematické okruhy učiva v rámci daných ročníků.



4. 3. 3 Spolková země Bavorsko

Učební plán osmiletého gymnázia Bavorska pro předmět Umění (2004)

(Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums in Bayern, Kunst)

Výtah a překlad základních charakteristik (www.isb.bayern.de; www.km.bayern.de; www.bildungserver.de)

V Bavorsku neexistují rámcové plány, jež by byly určeny učitelům. Učitelé pracují přímo s učebními plány.

Vymezení a charakteristika předmětu

V průběhu vyučování se žáci učí pracovat s „obrazy“ (viz kap. 4. 3. 1), samostatně obrazy vytvářet, zorientovat se ve světě obrazů. V jednotě **recepce, reflexe a tvůrčí produkce** získávají žáci schopnost realitu prožívat prostřednictvím smyslů, porozumět jí a aktivně se podílet na jejím vytváření. Jedním z hlavních cílů je rozvoj osobnosti žáka. Žák se učí diferencovaně vnímat, rozvíjet své tvůrčí schopnosti. Svou tvořivost zakládá na fantazii a představivosti.

Vyučování je orientované na jednání, výtvarné činnosti, vnímání prostřednictvím smyslů. Výtvary žáků jsou pravidelně prezentovány v budově školy, ale i ve veřejném prostoru, což posiluje sebevědomí žáků a jejich pocit sounáležitosti se školou. Žáci se učí vnímat společensko-historický kontext. Veřejné výstavy, oslavy, hudební a divadelní představení navíc pozitivně přispívají k renomé a prezentaci celé školy.



Tab. 3/4 Vzdělávací obsahy předmětu Umění v Bavorsku

	Člověk a svět	Komunikace a média	Architektura a design	Dějiny umění
5	Fantazie a svět zážitků	Písmo a prezentace	Okolí domova a školy	Pravěk a Egypt
6	Pozorování a objevování	Písmo a informace	Utopické a fantastické hry s formou	Antika
7	Vyprávění	Zpráva	Životní prostory	Od románského umění po baroko
8	Sebeztvářňování	Reklama a informace	Vnitřní architektura	Od klasicismu po pozdní impresionismus
9	Oblečení a působení na okolí	Reklama a fotografie	Sociální chování a vytvářené prostředí	Klasická moderna (secese až rok 1945)
10	Kultura mládeže	Design a corporate identita	Městská výstavba a tvorba ve veřejném prostoru	Vyhraněné pozice umění po roce 1945



Tab. 4/4 Základní charakteristika Učebního plánu osmiletého gymnázia Bavorska, předmět Umění

Hledisko	Učební plán osmiletého gymnázia Bavorska pro předmět „Umění“ (Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums in Bayern, Kunst)
Úkoly a cíle oboru (Aufgaben und Ziele des Faches)	<p>Umění je hlavním předmětem, který zprostředkovává ve škole estetické vzdělání. Jedná se o je určitý způsob vnímání a „vizuálního myšlení“, jehož prostřednictvím je realita interpretována a strukturována.</p> <p>V oblasti vnímání a tvorby tkví hlavní přínos předmětu v dosažení kompetencí, které obohacují celistvý rozvoj osobnosti žáka. Předmět přispívá značnou měrou k utváření osobnosti žáka (tvůrčí proces totiž vyžaduje od žáka flexibilitu, zodpovědnost, sebedůvěru), žák tak získává „kompetenci sebetvorby“.</p> <p>Kreativita, schopnost asociací, představivost a schopnost prožívat jsou základní kvalifikace předmětu Umění. Žáci se učí hledat rozličná řešení, alternativy tvorby, tak rozvíjejí své divergentní myšlení.</p> <p>Dále jsou připomínány „sociální kompetence, schopnost vizuální komunikace, čtení a vytváření obrazů jako klíčová kompetence, mediální kompetence – kompetence metody“ (užívání médií, porozumění a mediální tvorba), kompetence úsudku“.</p> <p>Umění poskytuje možnost mezioborové spolupráce (vizuální prezentace projektů, divadelní představení, multimediální produkce). Prostřednictvím umění je možné také komunikovat s mimoškolními partnery.</p>
Obsah školního vzdělávání – témata a obsahy (Themen und Inhalte)	<p>Od 5. do 10. třídy probírají žáci tyto učební oblasti: „Život a svět, Komunikace a média, Design a architektura, Dějiny umění“. Žáci se učí prakticky a tvořivě – kreslí, malují, tisknou, formují, staví a řemeslně opracovávají, píší, fotografují, filmuji nebo pracují s digitálními médii.</p> <p>Prostřednictvím vnímání získávají specifické věcné obsahy, které pozorují, popisují, analyzují, interpretují a reflektují.</p> <p>Na počátku každého ročníku jsou stanoveny očekávané výstupy, kterých má být zároveň s kompetencemi při ukončení ročníku dosaženo.</p> <p>Třídy 11 a 12 zpracovávají témata: „Grafika, Prostor, Malba, Média“. Žáci těchto vyšších ročníků gymnázia mají možnost volit si ještě další prohlubující semináře. Samostatně řeší úkoly, realizují vlastní nápady a vystavují své výsledky, vytvářejí společné projekty. Prohlubují své znalosti z dějin umění interpretacemi výtvarných děl, získávají vhled do aktuální situace v umění.</p>

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

4. Deskripce a komparace různých vzdělávacích systémů Německa



Standardy udávající cílové kompetence ve smyslu výstupů, výsledků vzdělávání (Standards) Zjišťování a hodnocení výkonů (Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung)	<p>V rámci učebních plánů jsou integrovány celoněmecké vzdělávací standardy Stálé konference ministrů pro vybrané předměty. Pro předmět Umění zatím není k dispozici celoněmecký standard, proto také nenajdeme žádný odkaz v textu učebních plánů předmětu Umění.</p> <p>Otázka prověřování a hodnocení výkonů není zahrnuta v rámci ustanovení, které určují učební plány.</p>
Vyučovací metody, postup, cesta, způsob vyučování	Umělecko-pedagogická koncepce, vyučovací metody jsou individuální záležitostí pedagoga.
Organizační formy výuky	Vyučovací jednotkou je vyučovací hodina.
Časová dotace (Wochenstunden)	Pro předmět Umění jsou vymezeny ve většině ročníků 2 hodiny týdně. Učební plány neudávají časovou dotaci pro jednotlivé tematické okruhy učiva v rámci daných ročníků.



4. 4 Komparace základních rysů učebních plánů pro umělecké předměty

Komparace učebních plánů jednotlivých spolkových zemí Německa je obtížná, protože užívají odlišných kategorií, kterými popisují vzdělávací cíle a prostředky, a odlišné terminologie.

Již na první pohled je Rámcový učební plán pro sekundární stupeň I Berlína formálně i obsahově rozsáhlejší a zcela odlišný svým pojetím od učebních plánů Bavorska nebo Saska. Rámcový plán pro sekundární stupeň I. zahrnuje nejen gymnázium, ale také reálnou školu, hlavní školu a obecnou školu. V Rámcovém vzdělávacím programu **Berlína** jsou jednoznačně patrné **soudobé tendence**, týkající se **nového vymezení edukačních cílů**. Vzdělávání je pojato jako dynamický systém rozvíjející žákovské kompetence. Výtvarné umění je v Rámcových vzdělávacích plánech Berlína definováno jako prostředek komunikace, který umožňuje nejen získávání předmětových specifických kompetencí, ale také kompetencí průřezových, klíčových. Jednotlivé kompetence jsou v berlínských plánech přesně definovány a vymezeny. Na rozdíl od bavorských a saských učebních plánů, užívají berlínské dokumenty striktně soubor pedagogickou a oborovou terminologii (např. se zásadně drží pojmenování „žákyně a žáci“, užívají název oboru – Výtvarné umění).

V **saských či bavorských** učebních plánech není tolik místa věnováno obhajobě, vymezení a vysvětlení přínosu předmětu „Umění“ pro oblast všeobecného vzdělávání. V tradičním Bavorsku je dosud zřejmý velký vliv uměleckých akademií na vymezení úlohy předmětu Umění na gymnáziích. Budoucí učitelé studují Akademii výtvarných umění v Mnichově či Norimberku jako tzv. duální obor, tedy Umění a pedagogiku. Předmět Umění má podle absolventů akademií zůstat v porovnání s ostatními vyučovacími předměty něčím odlišným právě ze své těžko uchopitelné umělecké podstaty, která v sobě skrývá pouze výtvarným způsobem vyjádřitelné bohatství.



Gymnazijní učitelé nejsou nakloněni jakýmkoliv změnám. Veškeré změny (např. nová orientace vyučování na získávání kompetencí) jsou do učebních plánů implantovány jen „nenápadně“. V Sasku je sice orientace soudobých učebních plánů jednoznačně zaměřena směrem k získávání žákovských kompetencí, avšak toto nové zaměření není v rámci plánů vymezeno tak progresivně, přehledně a jednoznačně jako ve vzdělávacích plánech berlínských. Velmi důležitým pojmem pro saské pojetí výtvarné výchovy je pojem „tvořivost“.

Myslím, že je na první pohled zřejmé, jak obtížné by bylo, vytvořit jednotný standard pro celé Německo. S touto problematikou souvisí navíc také obtížnost měření, přezkoušení standardu pro předmět „Umění“. Pro jakékoliv umělecké činnosti neodpovídají totiž běžné nástroje měření. Formu i obsah lze kvantifikovat, ale dimenze výrazu bude obtížně uchopitelná. Ačkoliv nejsou ještě tyto problémy zdaleka dořešeny, nalezneme již zmiňované kompetence v učebních plánech spolkových zemí, i když jen někdy v rámci málo přehledného textu. Předpokládá se, že učitelé dokážou dát různorodým termínům obsah a jsou schopni číst mezi řádky. Německo v tomto smyslu není žádnou výjimkou.

4. 4. 1 Komparace cílových kategorií vzdělávání

V rámci následující tabulky se pokusím zaznamenat a komparovat vzdělávací cíle - dílčí oborové kompetence, které najdeme v učebních plánech osmiletých gymnázií pro předmět „Umění a Výtvarné umění“ spolkových zemí: Berlín, Bavorsko, Sasko.



Tab. 5/4 Dílčí oborové kompetence

	Berlín	Bavorsko	Sasko
Žákovské kompetence shodně pojmenované se shodným obsahem	kompetence obrazová (vizuální) kompetence kognitivní kompetence kreativity kompetence empirie kompetence prezentace kompetence identifikační kompetence sociální kompetence pracovní kompetence metodická	kompetence obrazová (vizuální) kompetence kognitivní kompetence kreativity kompetence tvůrčí aktivity kompetence prezentace kompetence identifikační kompetence sociální kompetence pracovní kompetence metodická	kompetence obrazová (vis.) kompetence kognitivní kompetence kreativity kompetence tvůrčí aktivity kompetence empirie kompetence prezentace
Žákovské kompetence odlišně vyjádřené se shodným obsahem	kompetence recepce kompetence reflexe a sebereflexe kompetence senzibility kompetence komunikace kompetence mediální kompetence vizuální i verbální kompetence dialogu kompetence hledání alternativ kompetence intuitivního a rac. řešení problémů kompetence kritiky a úsudku kompetence divergent. myšlení	kompetence sebeuvědomění kompetence recepce, reflexe a tvůrčí produkce kompetence smyslového vnímání kompetence diferencov. vnímání kompetence vizuální komunikace mediální kompetence kompetence rozvíjení alternativ kompetence prožitku kompetence asociace kom. fantazie a představivosti kompetence orientační	kompetence vlastní identity kompetence recepce, reflexe a umělecké produkce kom. otevřeného vnímání kom. diferencované recepce kompetence tvůrčí produkce a řešení problémů komunikační a mediální kom. kompetence informační kompetence verbální kom. hledání nových řešení kom. tvůrčího experimentování kom. smysl. a emoc. prožitku kom. rozvoje asociací, představivosti a prožívání kompetence kritická kom. diverg. myšlení a tvorby kom. hodnotové orientace
Žákovské kompetence specifické pro spolkovou zemi	kompetence esteticko-umělecká kompetence kulturní kompetence edukační kompetence autokorektury kompetence výrazu kompetence věcné kompetence personální	kompetence flexibility kom. mezioborové spolupráce kompetence strukturální kompetence interpretační kompetence zodpovědnosti	kom. tolerance k cizím kulturám, umění, národům a nábožen. kompetence technická kompetence řemeslná kompetence dokumentární

Pozn. Uvedené dílčí kompetence nalezneme v rámci učebních plánů definovány a pojmenovány v různém rozsahu. Některé jsou jednoznačně vymezeny, u jiných je jen částečně naznačen jejich obsah.



Z vytvořené tabulky je patrné, že jednotlivé učební plány různých spolkových zemí Německa se liší ve vymezení obsahů uměleckého vzdělávání. Také pojetí vyučovacích cílů není shodné. Myslím, že je na první pohled zřejmé, jak je obtížné, bude vytvořit jednotný vzdělávací standard předmětu Umění pro celé Německo.

S problémy vymezení vzdělávacích obsahů a jejich jazykového uchopení souvisí také obtížnost měření, přezkoušení tohoto oborového standardu. Navíc pro jakékoliv umělecké činnosti neodpovídají běžné nástroje měření. Formu i obsah lze totiž kvantifikovat, ale dimenze výrazu bude obtížně uchopitelná.

Ačkoliv nejsou ještě tyto problémy zdaleka dořešeny, nalezneme již zmiňované kompetence v učebních plánech spolkových zemí (někdy uvedeny spíše mezi řádky). Předpokládá se, že učitelé dokážou dát různorodým termínům obsah a jsou schopni číst mezi řádky. Německo v tomto smyslu není žádnou výjimkou.

4. 4. 2 Možnosti a meze posuzování dosažených kompetencí

Na jednu stranu tvrdí odborníci z oboru výtvarná výchova, že tento předmět má ve škole nezastupitelné místo, protože mezi veškerými vyučovacími předměty ponechává dětem nejvíce prostoru pro rozvoj vlastní kreativity. Přispívá prý nezastupitelnou měrou k rozvoji harmonické osobnosti žáka. Na straně druhé široká opozice (ať již v Německu nebo v Čechách) téměř nevidí význam tohoto předmětu na školách a žádá předložení nezvratných důkazů o významu výtvarné výchovy jako vyučovacího předmětu. Důkazy v podobě kvalitativních výzkumů však jsou opozici často nesrozumitelné. Tito lidé **vyžadují jednoznačné důkazy, ne jedinečné.**

V této souvislosti bych ráda odcitovala ukázkou z projevu W. Edelsteina (www.gew.de), který při předávání ceny v soutěži Kulturní nadace spolkových zemí Německa „Děti k Olympu“, dává příklad,



jak je přesto možné význam předmětu „Umění“ veřejně zaštiťovat: „V souvislosti se zavedením celodenní školy probíhají diskuse o významu a přínosu estetické výchovy pro celodenní vyučování. Na základě vědeckých výzkumů a meziškolních soutěží je prokazováno, jaký význam mají esteticko-výchovné projekty pro rozvoj žákovských kompetencí. Pokusme se na chvíli zapomenout na výsledky PISA a podívejme se na výsledky této soutěže. Uvidíme pravý opak. Tyto projekty ukazují bohatství invence žáků, prezentují kreativitu, skvělé objevy a pozoruhodné výsledky, kterých jsou školy schopny.“ V rámci těchto esteticko-výchovných projektů byly zprostředkovány žákům tyto kompetence – opět Edelsteina: „Viditelně, splnitelně, otevřeně zprostředkovávají projekty žákům aktivní, pracovní, kooperativní, strategicky plánované, intenzivní zkušenosti a expresivní zkušenosti - tedy kognitivní, strategické a estetické kompetence: schopnost kognitivně a komunikativně a esteticky sebevědomě, cílevědomě jednat.“ A to je velmi důležité, vždyť přeci OECD nás povolala, abychom ve školách odstranili memorování a raději školní výuku zaměřili na dosahování kompetencí. Jako klíčové kompetence definovala OECD (2003):

- schopnost autonomně jednat;
- schopnost cílevědomě využívat kognitivní a technické instrumenty současnosti;
- schopnost v heterogenních skupinách úspěšně spolupracovat.

Takto jsou pro školy nově definovány cíle. Školní projekty nabízejí nové cesty, jak ve škole naplňovat soudobé cíle vyučování.“

Význam argumentace autora tkví v tom, že dokázal analyzovat, najít, pojmenovat mezi požadovanými kompetencemi takové, na jejichž tvorbě se vyučování umění podílí. Dává tak příklad, jakým způsobem je možné obor obhajovat.



4. 4. 3 Odlišnosti v použité terminologii a významové pole její interpretace

V Čechách nazývaný předmět Výtvarná výchova má v Německu různá pojmenování: „**Kunst** (Umění), **Bildende Kunst** (Výtvarné umění), **Kunsterziehung** (Umělecká výchova)“. Název školního předmětu „Kunsterziehung“ používaly dříve mnohé spolkové země, tento název však časem změnily. Název „Umění“ je také mnohdy kritizován, protože je zavádějící. Nelze totiž z názvu poznat, zda se jedná o výtvarné či hudební, popř. literární umění.

Pojem „**Bild**“, tedy obraz zahrnuje v odborném uměleckém jazyce v některých případech taktéž procesy i výsledky výtvarné tvorby, jde např. o objekty, procesy, situace, tradiční kresbu, tak digitálně zpracovaný obraz nových médií, plastiky, stavby atd.

Stěžejní termín učebních plánů ve všech spolkových zemích, který se týká rozvoje obrazivosti německých žáků, tedy rozvoje jejich schopnosti aktivně pracovat s vizuálně obraznými znakovými systémy, je termín tzv. „**obrazové kompetence**“, případně „**kompetence obraznosti**“ (Bildkompetenz).



ETAPA (B)

Komparace kurikulárních dokumentů a cílových kategorií vzdělávání pro osmiletá gymnázia v České republice a v Bavorsku

5. Deskripce a komparace kurikulárních dokumentů

Deskripce a následná komparace kurikulárních dokumentů obou zemí je obtížná, protože nejen že systém školství v ČR a Bavorsku je značně odlišný, také oficiální školské dokumenty mají **různou úroveň obecnosti**.

V České republice se jsou pro gymnázia závazné dva rámcové vzdělávací programy, a to RVP pro základní vzdělávání, II. stupeň a RVP pro gymnázia. Jedná se o dokumenty s vysokou úrovní obecnosti, které ustanovují novou orientaci v rámci českého školství – dosahování tzv. klíčových kompetencí. Dokumenty udávají závazně jako vzdělávací obsah oboru tzv. očekávané výstupy, které si jednotlivé školy zpracovávají ve vlastních školních vzdělávacích programech do konkrétních ročníků. Tématům tzv. průřezovým je věnována zvláštní pozornost.

V Bavorsku začíná gymnaziální vzdělávání o rok dříve, tedy již v 5. ročníku. Jednotlivé školy pracují s konkrétně pojatým oficiálním školským dokumentem - Učebním plánem pro osmiletá gymnázia v Bavorsku.

5. 1 Celistvé studium dokumentů jako podmínka komparace

Dříve než přistoupíme k porovnání českých rámcových vzdělávacích plánů a bavorských učebních plánů z hlediska jejich cílových kategorií edukace v oboru, tedy očekávaných výstupů na konci daného období, je třeba předem charakterizovat a porovnat celkové pojetí obou dokumentů. Komplexní studium daných dokumentů nám



umožní hlubší pochopení pojetí oboru v rámci vzdělávání konkrétní země, a tedy i pojetí a obsahu očekávaných výstupů. Na základě takto rozšířeného komparatistického pohledu je teprve možné pokusit se o vymezení dílčích oborových kompetencí a popis jejich podílu na tvorbě klíčových kompetencí všeobecného vzdělávání.

5. 1. 1 Odlišnost pojetí kurikulárních dokumentů různých zemí a obtíže s tím spojené

Jak již bylo řečeno v bodě 5., systém školství v ČR a Bavorsku je odlišný a školské dokumenty mají různou úroveň obecnosti. Není tedy sice problém porovnat oba dokumenty z hlediska jejich formy a funkce, kterou zastávají v rámci systému daného školství, **problematicky se však jeví komparace jejich obsahů.** Cílové zaměření všeobecného vzdělávání, oborového vzdělávání, rozpracování obsahů v rámci učiva je vymezeno v českých školských dokumentech oproti bavorským obecněji, tak aby jednotlivé školy měly možnost volnější práce s dokumentem a vytvoření si vlastního školního profilu. Na rámcový vzdělávací program navazuje totiž v ČR ještě školní vzdělávací program. V Bavorsku učitelé pracují přímo s danými učebními plány.

Taktéž užitá terminologie obou dokumentů je často jiná, ačkoliv se obsahově překrývá. Z tohoto důvodu je nutné si předem stanovit a definovat kategorie komparace, s jejichž pomocí je možné nejen porovnat formální znaky dokumentů, ale také usouvztažnit obsahy a termíny obou dokumentů.

5. 1. 2 Volba kategorií komparace

Kategorie pro komparaci českých a bavorských kurikulárních dokumentů pro osmiletá gymnázia byly zvoleny na základě tohoto



postupu:

Kategorie, umožňující komparaci **základních údajů a stručných charakteristik:**

- Název, rok vydání, charakteristika dokumentu:
- vymezení vzdělávacího dokumentu v systému kurikulárních dokumentů,
- platnost dokumentu,
- rozdíl, či shoda oproti původní formě dokumentu,
- rozsah,
- míra obecnost,
- závaznost.

Kategorie, umožňující komparaci **formální stránky a jazyka:**

- Členění dokumentu
- vyznačení mezipředmětových vztahů v rámci dokumentu,
- orientace v dokumentu,
- provázanost a celistvost.

Jazyk dokumentu:

- odborná terminologie,
- lexikální a syntaktické jednotky,
- dokument z pohledu pragmatiky: profesní kompetence učitelů jako předpoklad porozumění obsahu.

Kategorie, umožňující **utřídění a komparaci na základě deskripce vzdělávacích obsahů a cílů:**

(Pozn. volba kategorií, umožňující utřídění vzdělávacích cílů a obsahů, vychází především z terminologie současných českých kurikulárních dokumentů z důvodu snadnější srozumitelnosti v českém kontextu. Odlišná míra obecnosti obsahů a cílů je zachycena v nezměněné podobě, teprve v rámci kap. 5. 3 se pokouším o operacionalizaci očekávaných výstupů obou dokumentů za účelem hlubší komparace významů.)



Vzdělávací obsah a cíle:

- cíle vzdělávání,
- začlenění cílů edukace,
- cíle všeobecného vzdělávání,
- klíčové kompetence,
- cílové zaměření oboru (vzdělávací oblasti) a jeho přínos k utváření klíčových kompetencí,
- vzdělávací obsah oboru,
- očekávané výstupy,
- učivo.

Kategorie, umožňující **komparaci z hlediska didaktického**:

- poměr výtvarné a didaktické dimenze,
- vztah výtvarné výchovy a výtvarného umění,
- didaktické postupy a metody,
- zjišťování a hodnocení očekávaných výstupů.

5. 1. 3 Srovnávací tabulka kurikulárních dokumentů gymnázií

Na základě následující srovnávací tabulky se pokusím o deskripci a utřídění základních dat českých a bavorských kurikulárních dokumentů pro gymnázia ekvivalentních ročníků.



Tab. 5/4 Dílčí oborové kompetence

Základní údaje o dokumentu a jeho charakteristika	Česká republika	Bavorsko
Název	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, II. stupeň (6. – 9. ročník) pro gymnázia	Učební plán osmiletého gymnázia (Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums, 5. – 12. ročník)
Rok vydání dokumentu	2004	(Lehrplan G8) 2004
Vymezení vzdělávacího dokumentu v systému kurikulárních dokumentů	Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání (NPV) a rámcové vzdělávací programy (RVP). NPV vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy: předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Učitelé pak v praxi zpracovávají konkrétní učivo do tematických plánů.	Pro některé obory vzdělávání vydala tzv. Stálá konference ministrů (KMK) vzdělávací standardy (Bildungsstandards) jako celoněmecký nástroj k vymezení a přezkoušení očekávaných výsledků. Tyto závěry KMK jsou zapracovány do učebních plánů jednotlivých spolkových zemí. Učební plán osmiletého gymnázia Bavorska vymezuje závazně obsahy i cíle gym. vzdělávání v této spolkové zemi. Ve školní praxi pak navazují na tento dokument tematické plány jednotlivých učitelů.
Platnost dokumentu	R. 2004 byl vydán RVP ZV, r. 2007 pak RVP G, který některá gymnázia realizují již od šk. r. 2009/2010. RVP ZV zahrnuje nejen vzdělávání na škole základní, ale také v odpovídajících ročnících víceletých středních škol. Žáci maturují po 13ti letech docházky.	Učební plán G8 byl vydán také r. 2004 a v platnost vstoupil pro ročníky 5-7 od šk. r. 2005/2006 v souvislosti transformací gymnázia devítiletého v osmileté. Učební plán G8 je přímo a pouze určen osmiletému gymnáziu v Bavorsku. Žáci maturují po 12ti letech docházky.
Rozdíl, či shoda oproti původní formě dokumentu	Forma dokumentu je zcela odlišná od původního pojetí.	Forma dokumentu dodržuje formu původní, ačkoliv jsou integrovány nové obsahy a orientace vzdělávání.
Rozsah dokumentu	Průměrně 5 stran A4 je věnováno výtvarnému oboru.	Průměrně 26 stran je věnováno umění.



Míra obecnosti dokumentu	Velká míra abstrakce.	Dokument se odvíjí od pojmů obecných po velmi konkrétní.
Závaznost dokumentu	Stanovuje normativně obecný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu ŠVP.	Celý učební plán je závazný, volitelné možnosti jsou vyznačeny.
Členění dokumentu	<p>Vymezení RVP pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dok.</p> <p>Systém kurikulárních dokumentů</p> <p>Principy RVP pro základ. vzdělávání</p> <p>Tendence ve vzdělávání navozované a podporované RVP po ZV</p> <p>Charakteristika oboru vzdělávání</p> <p>Povinnost školní docházky</p> <p>Organizace základního vzdělávání</p> <p>Hodnocení výsledků vzdělávání</p> <p>Získání st.vzdělání a ukončení ZV</p> <p>Pojetí a cíle základního vzdělávání</p> <p>Pojetí základního vzdělávání</p> <p>Cíle základního vzdělávání</p> <p>Klíčové kompetence</p> <p>Vzdělávací oblasti</p> <p>např. 5. 7 Umění a kultura</p> <p>Charakteristika vzděl. oblasti</p> <p>Cílové zaměření vzdělávací oblasti</p> <p>Hudební výchova</p> <p>Výtvarná výchova</p> <p>Vzdělávací obsah vzděl. oboru</p> <p>např. 2. stupeň</p> <p>Očekávané výstupy</p> <p>Učivo:</p> <p>Rozvíjení smyslové citlivosti</p> <p>Uplatňování subjektivity</p> <p>Ověřování komunikačních účinků</p> <p>Průřezová témata</p> <p>Osobnostní a soc. výchova, výchova dem. občana, výchova k myšlení v evrop. a glob. souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova.</p> <p>Rámcový učební plán: poznámky</p>	<p>Předmluva a úvodní poznámky:</p> <p>Závaznost, časová dotace, výstavba uč. plánů v jednotlivých ročnících, mezipředmětové vztahy, "prohlubovací" vyučovací hodiny, vzdělávací standard, zkratky předmětů.</p> <p>Gymnázium v Bavorsku:</p> <p>Profil a studijní požadavky, vztah vyučování k životu, mezioborové žákovské kompetence, školní společenství, rozvoj kvality vzdělávání, vlastní učební plány dle ročníků a oborů.</p> <p>Učební plány předmětu Umění</p> <p>Charakteristika oboru</p> <p>Přínos oboru ke všeobec. vzdělání</p> <p>Mezioborová spolupráce</p> <p>Cíle a obsahy oboru</p> <p>Přidaná hodnota oboru</p> <p>Osnovy v jednotlivých ročnících:</p> <p>Charakteristika psych. vývoje žáků v daném věku v souvislosti s možnostmi zprostředkování umění</p> <p>Očekávané výstupy</p> <p>Učivo, rozdělené do tem. celků:</p> <p>Světy kolem nás</p> <p>Komunikace a média</p> <p>Architektura a design</p> <p>Výtvarné umění</p>



	Vzdělávání žáků se spec. vzděl. potřebami: zdravotním postižením sociálním znevýhodněním Vzdělávání mimořádně nadaných žáků Podmínky pro uskutečňování RVP ZV Zásady pro zpracování ŠVP Slovníček použitých výrazů	
Orientace v dokumentu	Dokument je přehledný, předpokládá však aktivní přístup učitele, který musí prostudovat celý RVP, jelikož je jeho úkolem sestavit ŠVP.	Snadná orientace na internetu, rychlý vstup do daného oboru a ročníku, tematické oblasti bez nutnosti věnovat pozornost jiným částem.
Provázanost a celistvost dokumentu	Dokument je celistvý a provázanost jednotlivých oborů, jak v rámci začlenění do shodné vzdělávací oblasti, tak využíváním mezipředmětových vztahů a průřezových témat, je stěžejní myšlenkou nového RVP.	Dokument je celistvý, postupuje od kategorií obecných po konkrétní závazné učivo.
Vyznačení mezipředmětových vztahů v rámci dokumentu	Kompozice dokumentu podporuje mezipředmětové vztahy, konkrétně se vyznačují ve ŠVP.	Odkazy na mezipředmětové vztahy jsou umístěny v rámci konkrétního učiva v hranatých závorkách.
Jazyk dokumentu		
Odborná terminologie	Dokument hojně využívá soudobé terminologie kurikulární politiky, stejně tak jako teorie výtvarné výchovy, ped., psych., aj.	V rámci učebních pl. předmětu Umění se objevuje nejčastěji kunshistorická terminologie, popř. teorie umění. Učební plány nepomíjí ani terminologii z oblasti ped., psych., didaktiky oboru.
Lexikální a syntaktické jednotky	RVP využívá často výčtu jednotlivých pojmů řazených pod určité body (např. učivo, očekávané výstupy). Charakteristiky jsou formulovány souvislým textem.	Uč. plány jsou sestaveny jako dlouhý souvislý text, členěný do kapitol a na odstavce. Převažují středně dlouhé věty. Očekávané výstupy jsou formulovány taktéž v bodech, stejně jako učivo.
Dokument z pohledu pragmatiky: profesní kompetence učitelů	Předpokladem práce s RVP je ze strany učitelů jejich profesní odborná kompetentnost a aktivní přístup. Je třeba, aby	Předpokladem práce s učebními plány je odborná kompetence učitele v oblasti umění a kultury, porozumě-



jako předpoklad porozumění obsahu	porozuměli odborné terminologii teorie výtvarné výchovy a dokázali naplňovat pojmy s vysokou mírou abstrakce konkrétními obsahy. Forma dokumentu je zcela nová a odlišná od původní, stejně tak jako jsou nové cíle a pojetí edukace.	ní soudobému pojetí vyučovacích cílů. Dokument je snadno učitelům srozumitelný. Část Umění je určena absolventům výtvarných akademií a z toho se také odvíjí pojetí i terminologie dokumentu. Ačkoliv jsou do dokumentu vloženy nové cíle edukace, forma zůstává podobná původní.
Vzdělávací obsah a cíle		
Cíle vzdělávání Začlenění cílů edukace	V rámci tzv. cílů základního vzdělávání, klíčových kompetencí a očekávaných výstupů daného vzděl. oboru a stupně vzdělávání.	V rámci charakteristiky profilu bavor. gymnázia a stud. požadavcích, meziobor. kompetencích a v Grundwissen, tedy v základních vědomostech (očekávaných výstupech) daného oboru a ročníku gymnázia.
Cíle všeobecného vzdělávání	RVP ZV Rozvíjet klíčové kompetence, všeobecné vzdělávání orientované na situace blízké životu a na praktické jednání: ° osvojení strategií učení a motivace k celoživotnímu učení; ° podnícení k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů; ° vedení žáků k všestranné, účinné a otevřené komunikaci; ° rozvoj schopnosti spolupráce, respektu práce a úspěchů vlastních i druhých; ° příprava žáků jako svébytných, svobodných a zodpovědných osobností, které plní svá práva a povinnosti; ° utváření potřeby projevu citů a prožívání v životních situacích, rozvoj vnímavosti a citlivosti k lidem, prostředí i k přírodě; ° ochrana fyzického, duševního a sociálního zdraví a zodpovědnost za ně; ° vedení žáků k toleranci a ohledupl-	Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums Vychází z Ústavy Bavorska, která jako cíle gymnaziálního vzdělávání udává: "Žákům nemají být zprostředkovány pouze vědomosti a dovednosti, ale také oduševnělost a charakter, vysoké cíle jako je úcta k Bohu, k religiozitě a cti jiných lidí, sebeovládání, zodpovědnost, připravenost pomoci, otevřenost pro vše dobré, správné a krásné a spoluzodpovědnost za přírodu a prostředí. Žáci jsou vychováváni v duchu demokracie, lásky k bavorské vlasti, německému národu a míru mezi národy." Další v úvodním textu uvedené cíle: ° příprava na další studium a povolání, kulturní identita a pojetí hodnot; ° tvorba vlastního názoru, široká báze vědomostí a schopností je uplatnit v praxi, stejně tak sociální schopnosti.



nosti k lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám; učit je žít společně s ostatními lidmi;

° pomoc žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

RVP G

Vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií usiluje o naplnění těchto cílů:

- ° vybavit žáky klíčovými kompetencemi na úrovni, kterou předpokládá RVP G;
- ° vybavit žáky širokým vzdělanostním základem na úrovni RVP G;
- ° připravit žáky k celoživotnímu učení, profesnímu a občanskému uplatnění.

Cíle uvedené v kapitole “Profil gymnázia”:

- ° cílené naplňování žákovského potenciálu;
- ° rozvíjet fantazii, diferencované učení, cílevědomost, radost z práce, paměť, schopnost abstrakce, náhledu na věc, flexibilní myšlení žáků a dále pak schopnost řešení problémů a práce ve skupině;
- ° prohlubuje schopnost abstraktního myšlení a tvorby teorie, analyzování a reflexe problémů, orientace;
- ° naučené vkládat do souvislostí, rozvoj zvědavosti po novém a neznámém a motivace k celoživotnímu vzdělávání;
- ° hledání smyslu věcí a orientace ve světě i vnímání religiozní dimenze života, vnímání evropských kulturních tradic;
- ° tvorba měřítek hodnot, sebevědomí a názoru, diferencovaného vnímání, prožívání a zprostředkování vhledu a přístupu k uměleckým dílům, pochopení významu stylu a formy pro vlastní uspořádávání svého života.
- ° zodpovědnost za sebe i jiné, rozvoj občanské kompetence, účast na životě společnosti;
- ° širková škála kulturních, eticko-religiozních a ekonomických poznatků a hodnot, rozvoj personální a občanské kompetence.

Cíle jmenované v kapitole “Vyučování a jeho vztah k životu”

Žáci získávají:

- ° interdisciplinární přístup k učivu;
- ° učební strategie a kritický náhled;
- ° cvik paměti, specifické znalosti a schopnost tvorby teoretického modelu - představ;



		<ul style="list-style-type: none"> ° schopnost využívání znalostí v praxi a tedy dlouhodobé znalosti; ° aktivní spoluúčast na výuce; ° podíl na životě školy a třídy; ° teamová práce, kooperace.
Klíčové kompetence	<p>RVP ZV</p> <p>Kompetence k učení</p> <p>Kompetence k řešení problémů</p> <p>Kompetence komunikativní</p> <p>Kompetence sociální a personální</p> <p>Kompetence občanské</p> <p>Kompetence pracovní</p> <p>RVP G</p> <p>Kompetence k učení</p> <p>Kompetence k řešení problémů</p> <p>Kompetence komunikativní</p> <p>Kompetence sociální a personální</p> <p>Kompetence občanská</p> <p>Kompetence k podnikavosti</p>	<p>(Fächerübergreifendes Lernen und überfachliche Kompetenzen)</p> <p>(popis nadoborových kompetencí je realizován v rámci textu, pro účel komparace uváděné kompetence vymezují jen pomocí krátké charakteristiky)</p> <ul style="list-style-type: none"> ° Kompetence k učení v souvislostech, mezioborového učení, interdisciplinární (učení komplexních věcných obsahů); ° Kompetence k řešení problémů (řešení problémů v souvislostech, na základě projektů); ° Kompetence pracovní a metodická (využívání při samostatné práci analýz, dokumentace, prezentace atd.); ° Kompetence mediální a informační (využívání moderních mediálních technologií). <p>Přímo jmenovány jsou tyto žákovské klíčové kompetence:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° Kompetence personální (výdrž, koncentrace, zodpovědnost, výkonnost, sebedůvěra, plánování); ° Kompetence sociální (komunikace, týmová práce, řešení konfliktů, tolerantnost, spolupráce, připravenost pomoci); ° Kompetence věcné (vědomosti, schopnost hodnocení); ° Kompetence metodická (práce s informacemi, prezentace, metody práce).
Cílové zaměření oboru (vzdělávací oblasti) a jeho přínos k utváření klíčových	RVP ZV Vzdělávání v dané vz. oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompe-	Charakteristika oboru Umění z hlediska jeho cílového zaměření: (výtah z textu)



kompetencí
(Ziele des Faches)

tencí tím, že vede žáka k:

- ° pochopení umění jako specifického způsobu poznání a užívání jazyka umění jako svébytného prostředku kom.;
- ° chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelné součásti lidské existence; k učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, cítní, prožívání a představy; k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k tvorbě hierarchie hodnot;
- ° spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností;
- ° uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života;
- ° zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě.

RVP G

Vzdělávání v dané vz. oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- ° poznávání a porozumění umění prostřednictvím soustředěné a vědomé reflexe a vlastní tvorby, sledování a hodnocení umění na pozadí historických, společenských a technologických změn;
- ° chápání umění jako specifické a nezastupitelného způsobu kom. probíhající mezi

Obor Umění motivuje děti a mládež k zacházení a orientaci s obrazovým materiálem. Kompetence jsou žákům předávány na základě procesů recepce, reflexe a tvůrčí produkce.

Žáci prožívají skutečnost stále nově prostřednictvím všech smyslů, snaží se jí porozumět a aktivně se spolupodílet na její tvorbě. Žák tak rozvíjí svou fantazii, tvůrčí schopnosti, diferencované vnímání, orientaci a sociální schopnosti.

Přínos oboru Umění k osobnostnímu rozvoji žáků (výťah z textu):

- ° k personální kompetenci (zodpovědností, sebedůvěrou a nutností flexibility v rámci tvůrčího procesu);
- ° k sociální kompetenci;
- ° ke kompetenci obraznosti - tedy vizuální gramotnosti, komunikaci (k této v současné společnosti klíčové kompetenci přispívá obor Umění zásadní měrou)
- ° k metodické kompetenci (využíváním médií)
- ° k hodnotové orientaci (požadavkem zaujímání vlastního názoru v průběhu tvorby, rozhodováním se, schopností jednat).

Základní kvalifikace žáka zprostředkované v rámci vyučování umění:

- ° kreativita;
- ° schopnost rozvoje asociací;
- ° představivost;
- ° schopnost prožívání;
- ° fantazie;
- ° schopnost řešení problémů;
- ° divergentní myšlení;
- ° řada konkrétních věcných znalostí a pracovních dovedností;
- ° inovativnost.



	<p>všemi účastníky uměl. procesu, k schopnosti odlišovat podstatné znaky jednotlivých druhů umění na základě porovnání a uvědomování si jejich shodností a odlišností;</p> <p>° užívání jazyka umění jako prostředku vyjádření nejrůznějších jevů, vztahů, prožitků, emocí a představ a k schopnosti svůj způsob vyjádření hodnotit, porovnávat a nabízet ostatním členům společnosti;</p> <p>° 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 soc. skupin etnik a národů a na vytváření pozitivního vztahu ke kulturnímu bohatství součas. i minulosti;</p> <p>° uvědomování si vlivu výchovy a vzdělání na rozvoj tvořivé osobnosti v roli tvůrce, interpreta a recipienta a na kvalitě její účasti v uměleckém procesu.</p>	
<p>Vzdělávací obsah oboru</p> <p>Očekávané výstupy (Grundwissen)</p>	<p>Viz detailní deskripce očekávaných výstupů RVP ZV a RVP G v rámci tabulky "Srovnávací tabulka očekávaných výstupů".</p>	<p>Viz detailní deskripce vzdělávacího obsahu, základních vědomostí žáka v daném ročníku v rámci následujícího textu.</p>
<p>Učivo</p>	<p>RVP ZV - 2. Stupeň (výťah)</p> <p>Rozvíjení smyslové citlivosti</p> <p>° prvky vizuálně obrazného vyjádření</p> <p>° uspořádání objektů do celků v ploše, objemu, prostoru a časovém průběhu;</p> <p>° reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly;</p> <p>° smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření.</p> <p>Uplatňování subjektivity</p> <p>° prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností;</p>	<p>Základními formami vyučování jsou: vnímání a tvůrčí produkce.</p> <p>Konkrétní učivo je v jednotlivých ročnicích 5 - 10 rozděleno do tematických celků:</p> <p>° životní prostředí (např. estetika okolního prostředí, produkce všedního světa fantazie, image a kult hvězd...);</p> <p>° komunikace a média (např. grafika a design, masmédiá, reklama, tisk, film a TV, internet, písmo/layout, techniky tisku, digitální média...);</p> <p>° architektura a design (např. stavby</p>



	<ul style="list-style-type: none"> ° typy vizuálně obrazných vyjádření; ° přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením. <p>Ověřování komunikačních účinků</p> <ul style="list-style-type: none"> ° osobní postoj v komunikaci; ° komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření; ° proměny komunikačního obsahu. <p>RVP G (výťah)</p> <p>Obrazové znakové systémy</p> <ul style="list-style-type: none"> ° vizuálně znakové obrazné systémy z hlediska poznání a komunikace; ° interakce s vizuálně obrazným znakovým vyjádřením v roli autora, příjemce, interpreta; ° uplatnění vizuálně obrazného vyjádření v úrovni smyslové, subjektivní a komunikační. <p>Znakové systémy výtvarného umění</p> <ul style="list-style-type: none"> ° výtvarné umění jako experimentální praxe z hlediska inovace prostředků, obsahu a účinku; ° světonázorové, náboženské, filozofické a vědeckotechnické zázemí historických slohů evropského kulturního okruhu; ° vývoj uměleckých vyjadřovacích prostředků podstatných pro porozumění aktuální obrazové komunikaci. <p>Umělecká tvorba a komunikace (společný vz. obsah hud. a výt. oboru)</p> <ul style="list-style-type: none"> ° umělecký proces a jeho vývoj; ° role subjektu v uměleckém procesu; ° úloha komunikace v uměleckém procesu. 	<p>v okolí, nábytek, forma a funkce předmětů, užitná hodnota, vnitřní zařízení bytu, architektonické městské koncepty, umění ve veřejném prostoru, životní potřeby...);</p> <ul style="list-style-type: none"> ° výtvarné umění (např. dějiny umění, kultura evropského prostoru, významná umělecká díla a jejich interpretace, esteticko-praktické formy přístupu k uměleckým dílům, originály v galeriích, museích, památnících, ateliérech umělců, architektonická díla...). <p>V ročnících 11 - 12 je učivo rozděleno na jednotlivé tvůrčí oblasti dle výtvarných technik:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° grafika, ° prostorová tvorba, ° malba, ° média, ° + volitelný seminář. <p>Předmět je i nadále založen na jednotě recepce, reflexe a tvůrčí produkce.</p> <p>Učivo je následně konkrétněji a detailněji rozpracováno do jednotlivých ročníků. Ke konkrétním příkladům se váží i mezioborové odkazy.</p>
Didaktické hledisko		
Poměr výtvarné a didaktické dimenze	Dimenze jsou v rovnováze.	Dimenze jsou v rovnováze, ačkoliv je výtvarná dimenze zdůrazněna.
Vztah výtvarné výchovy a	Dokument odkazuje často	Dokument často odkazuje do oblasti



výtvarného umění	do oblasti teorie výtvarné výchovy.	umění a kultury.
Didaktické postupy a metody	Předpokládá využívání soudobých did. metod a postupů.	Dokument doporučuje v rámci textu množství různých did. metod a postupů.
Zjišťování a hodnocení očekávaných výstupů „Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung“	Hodnocení výsledků vzdělávání se řídí § 51 až § 53 školského zákona. Podrobnosti stanovuje ministerstvo prováděcím právním předpisem.	Hodnocení výsledků vzdělávání se řídí podle bavorského školského zákona (Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen - BayEUG, Art. 52). Podrobnější ustanovení udávají školní řády, platné pro určitý typ školy.



5. 1. 4 Osvětlení a konkretizace vybraných kategorií bavorských učebních plánů

(doplňující komentář)

Předpokladem následné komparace učebních plánů je porozumění jejich kategoriím, z tohoto důvodu jsem se rozhodla takové kategorie, u kterých jsem pociťovala nutnost hlubšího vysvětlení nebo detailnější deskripce, rozvinout v rámci tohoto komentáře.

Forma a struktura dokumentu

Učební plány pro osmiletá gymnázia v Bavorsku, které jsou v platnosti od roku 2004, jsou k dispozici na internetových stránkách ISB (Institut für Schulbildung), tedy Institutu školního vzdělávání. **Skládají se z následujících částí:**

- Předmluva ministryně vyučování a kultury;
- Úvodní poznámky;



1. Závaznost v rámci učebních plánů,
 2. Časová dotace,
 3. Učební plány v jednotlivých ročnících (výstavba učebních - plánů, mezipředmětové vztahy),
 4. „Prohlubovací“ vyučovací hodiny osmiletého gymnázia
 5. (Intensivierungsstunden),
 6. Vzdělávací standard (Bildungsstandard),
- Používané zkratky předmětů;
 1. Gymnázium v Bavorsku;
 1. 1 Profil a studijní požadavky bavorského gymnázia;
 1. 2 Vyučování a jeho vztah k životu;
 1. 3 Mezioborové žákovské kompetence;
 1. 4 Úkoly a možnosti členů školního společenství (Schulgemeinschaft);
 1. 5 Rozvoj kvality vzdělávání;
 2. Vlastní Učební plány pro osmileté gymnázium v Bavorsku (dle jednotlivých předmětů a ročníků).

Učební plány vyučovacího předmětu Umění (Kunst) jsou členěny do těchto částí:

- Základní charakteristika oboru;
- Přínos oboru ke všeobecnému gymnaziálnímu vzdělávání a rozvoji osobnosti žáků;
- Mezioborová spolupráce;
- Cíle a obsahy;
- Přidaná hodnota oboru;
- Osnovy jednotlivých ročníků: 5. ročník gymnázia -
- Charakteristika psychického vývoje žáků v daném věkovém období v souvislosti s možnostmi zprostředkování předmětu Umění;
- Očekávané výstupy – kompetence, znalosti a dovednosti;
- Učivo – rozdělené do tematických celků;



5. 1 Světy kolem nás: fantazie a zážitek (vyučovací cíle, vnímání-obsahy reflexe, tvorba);

5. 2 Komunikace a média: písmo a prezentace (vnímání, tvorba, možnosti prohloubení);

5. 3 Architektura a design: Domácí a školní prostředí (vnímání, tvorba);

5. 4 Výtvarné umění: Pravěk a Egypt/ Materiál v umění (vnímání, tvorba).

Pozn. Obdobné tematické okruhy jsou rovněž základem uč. plánů pro ročníky 6 - 12.

Po stránce formální jsou učební plány pro osmiletá gymnázia **přehledně strukturovány a** zřetelně rozčleněny. Umožňují učitelům **snadnou orientaci** v textu, na internetu. Učitelky a učitelé mohou na internetu rychle vstoupit přímo do dané tematické oblasti, závazné jako vyučovací cíl v rámci určitého ročníku.

Forma textu se odkazuje na původní učební plány, na které byli učitelé zvyklí v předchozích letech. Jak již jsem uvedla výše, jedná se o záměr, aby na základě integrace nových cílů edukace a pojetí vyučování nebyla příliš viditelným způsobem změněna původní forma dokumentu, a učitelky/učitelé v praxi tak lépe přijímali „nové ve starém obalu“.

Rozsah (podrobnost) a míra obecnosti dokumentu

Text učebních plánů pro osmiletá gymnázia Bavorska je velmi **podrobný**, a tedy i poměrně **rozsáhlý** (jen oboru Umění je věnováno přibližně 26 stran A4, *pozn. většího rozsahu než běžná normostrana*). Jednotlivé kategorie jsou charakterizovány detailně, srozumitelně a velmi **konkrétně** v rámci dlouhých, avšak dobře **strukturovaných** textů.



Text dokumentu je celistvý a postupuje od obecnějších kategorií ke kategoriím velmi konkrétním. Učitelé jsou předkládány konkrétní vyučovací cíle a očekávané výstupy žáků, jsou závazné a taktéž je závazná i chronologie učiva, zpracovaného do jednotlivých ročníků. Ačkoliv je tedy učitelé ponechána jeho profesní kompetence připravovat konkrétní vyučovací úkoly, učivo je konkrétně v jednotlivých ročnících dáno a řazeno do tematických okruhů. Dokument doplňují také příklady, na kterých je možné dané učivo demonstrovat žákům, a učitel má možnost volit, zda využije navržené možnosti. Stejně tak nalezneme v rámci daného učiva ve hranatých závorkách odkazy na tzv. mezipředmětové vztahy, tedy odkazy k jiným vyučujícím předmětům.

Jazyk a stylistika (terminologie) dokumentu

Dokument, tedy učební plány pro předmět Umění, je stylizován za účelem snadného porozumění adresátů, kterými jsou v tomto případě gymnaziální učitelé, absolventi výtvarných akademií. Text je tedy přehledně vizuálně členěn a nepřekypuje odbornou pedagogickou či didaktickou terminologií. Využívá spíše terminologie kunsthistorické. Jazyk tohoto odborného dokumentu neoplývá ani velkým množstvím cizích slov. Je vytvořen s praktickým účelem snadné srozumitelnosti a využitelnosti ve školní praxi, aniž by na učitele byl kladen nárok orientace v soudobé teorii, vědě oboru.

Výpovědi jsou formulovány jasnými krátkými oznamovacími větami. Text je plynulý, výpovědi navazují jedna na druhou, nejedná se o výčet pojmů, nýbrž o vysvětlení za pomoci jednoduchých vět.

Soudobá terminologie – zaměření na dosahování žákovských kompetencí je zpracována do textu, často vložením do závorky (např. sociální kompetence, metodická kompetence) jako termín, který shrnuje, pojmenovává obsah předchozích několika řádků textu.



Samotný termín kompetence není samostatně definován, v rámci textu nenalezneme žádné modely či grafy dosahování kompetencí jako např. v Rámcovém vzdělávacím plánu spolkové země Berlín. Tzv. mezioborovým kompetencím je však věnován samostatný text kapitoly v rámci úvodních kategorií charakterizujících gymnaziální vzdělávání v Bavorsku.

Učební plány pro předmět Umění však zároveň pracují kromě pojmů kompetence také s pojmy schopnosti a dovednosti. Pro každý ročník jsou ustanoveno základní dosažení požadovaných znalostí (očekávané výstupy žáků). Tyto požadavky jsou formulovány v rámci celých vět, začínajících podstatnými jmény odvozenými často od sloves – např. znalost, dovednost, poznatek, vhled, porozumění, upevnění, rozvoj a odkazujícími tak na určitou aktivní činnost žáka, jeho podíl na učení s cílem proniknutí do konkrétních stylových období kunsthistorie, výtvarných technik a strategií, zvládnutí vyjadřovacích prostředků, nabytí určitých personálních kompetencí.

Poměr výtvarné a didaktické dimenze

Jak již bylo v předchozích odstavcích naznačeno, je zdůrazněna v rámci učebních plánů předmětu Umění výtvarná dimenze, ačkoliv didaktická není rozhodně opomenuta. Způsoby, didaktické postupy, na základě nichž má být dané učivo předáváno, uvádí učební plán v rámci textu nebo ve formě návrhů a volitelných možností po levé straně dokumentu. Ze soudobých metod jsou doporučovány především projekty, využívání nových technologií a prezentace.

Veškeré učivo je rozděleno do 4 základních oblastí: životní prostředí, komunikace a média, architektura a design a výtvarné umění. Již toto členění a další navazující požadavky odkazují především do sféry umění samotného, nežli k pedagogice, popř. arteterapii. Důraz je kladen na poznání vývoje dějin umění, soudobého umění, fenoménů médií, reklamy, fotografie, komunikace,



stejně tak jako životního prostředí, které nás obklopuje, včetně architektury a designu, informací, oděvů, kultury mladých, popř. sebe sama. Součástí učebních plánů je požadavek na zvládnutí velkého množství konkrétních poznatků, konkrétního učiva z oblasti historie umění, výtvarných technik a strategií atd. Pokud má učitel skutečně naplňovat závazné kategorie těchto učebních plánů, musí se soustředit především na předávání množství nových informací.

Didaktickou dimenzi v oblasti přípravy učitelů podporují za tímto účelem v Bavorsku pořádané kurzy dalšího vzdělávání učitelů nebo publikace a časopisy, které uvádějí příklady výtvarných úkolů a pedagogicko-umělecké práce se žáky. Přesto je v celém Německu zřejmá snaha zůstat i v rámci pedagogiky umění především v blízkosti umění samotného, v kontaktu se soudobým uměním (někdy dokonce vyvozovat z uměleckých postupů postupy didaktické). Role učitele na gymnáziu je vnímána jako role umělce pedagoga.

5. 2 Komparace obsahů v podobě očekávaných výstupů oborového vzdělávání

Jak již jsem předeslala v předchozích kapitolách, je komparace obsahů oborového vzdělávání obtížná, protože se značně liší terminologie RVP ČR a učebních plánů Bavorska, terminologie oboru Výtvarná výchova/Umění, rozsah a úroveň obecnosti užitých pojmů a samozřejmě také kontext systému školství obou zemí.

Přesto je možné vysledovat obdobnou celoevropskou tendenci vzdělávání – dosahování tzv. klíčových kompetencí, která se tak může stát základem pro komparaci obsahů vzdělávání. Veškeré očekávané výstupy českého i bavorského oborového vzdělávání tak směřují k naplňování těchto kompetencí, potřebných a využitelných v reálném životě.

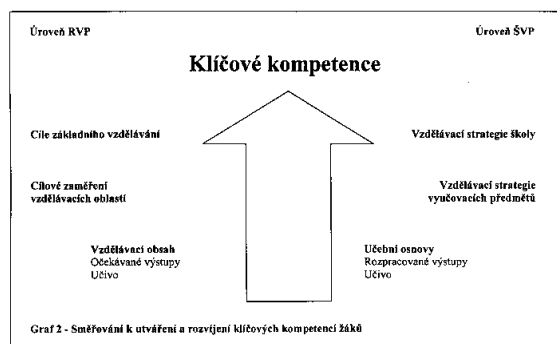


5. 2. 1 Směřování oborového vzdělávání k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků

Na základě grafu z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání ČR je patrné **cílové zaměření všeobecného vzdělávání**, které směřuje k získávání vymezených **klíčových žakovských kompetencí**. Klíčové kompetence RVP definuje jako soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, pro jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě. Za nejdůležitější jsou považovány kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a interpersonální a kompetence občanské (Hazuková 2005, s. 5).

Oborové vzdělávání oproti tomu používá jako cílové kategorie termínu „**dílčí kompetence**“, které označují tzv. očekávané výstupy, konkrétní výsledky, resp. způsobilosti dítěte, jako dílčí poznatky, kognitivní, praktické i sociální dovednosti, hodnoty i postoje (Hazuková 2005, s. 5). Dílčí oborové kompetence tvoří ve svém celku základ klíčových žakovských kompetencí všeobecného vzdělávání.

Obr. 5/5 Graf z RVP ZV (2004) – Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků





Současnou tendencí v evropském pojetí vzdělávání, a tedy nejen pojetí českého, ale i německého vzdělávání je zaměření edukace směrem na získávání klíčových žákovských kompetencí. Eurydice (Informační síť o vzdělávání v Evropě) se pokouší dokonce najít jednotné evropské pojetí termínu „kompetence“ a výběru klíčových kompetencí, jež by si měli osvojit všichni občané (viz kapitola 4. 2. 1). V současné době se vymezení obsahu tohoto pojmu, užívání pojmu a výběr konkrétních klíčových kompetencí v jednotlivých zemích liší.

Stejně tak je i odlišné vymezení očekávaných výstupů, tedy dílčích oborových kompetencí v kurikulárních dokumentech různých zemí. V rámci následujících tabulek se proto pokusím o deskripce vzdělávacích požadavků (obsahu vzdělávání v oboru Výtvarná výchova v ČR a oboru Umění v Bavorsku) a deskripce vymezených cílů – tedy očekávaných výstupů vzdělávání. Obsah vymezených očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů pro gymnázia se následně pokusím operacionalizovat na základě hlavních významů, pomocí klíčových slov z textu dokumentů do dílčích oborových kompetencí. Argumentem pro možnost využití termínu dílčích oborových kompetencí jako nástroje komparace je fakt, že v německých učebních plánech se oborové kompetence často objevují již jako vymezené kategorie vzdělávacích obsahů. Transformací obsahu očekávaných výstupů do dílčích oborových kompetencí tak získám jednotné instrumenty komparace, pomocí kterých se pokusím porovnat obsahy očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů obou zemí.

5. 2. 2 Deskripce a utřídění očekávaných výstupů ČR a Bavorska

Tab. 7/5 Deskripce a utřídění očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů ČR a Bavorska



Tab. 7/5 Deskripce a utřídění očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů ČR a Bavorska

ČR - RVP pro základní vzdělávání - vzdělávací obsah oboru výtvarná výchova Očekávané výstupy - 2. stupeň	ČR - Rámcový vzdělávací program pro gymnázia Vzdělávací obsah oboru výtvarná výchova Očekávané výstupy	Učební plán osmiletého gymnázia v Bavorsku (Lehrplan des achthährigen Gymnasiums in Bayern) Očekávané výstupy (Grundwissen)
<p>Žák vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků.</p> <p>Žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenávání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.</p> <p>Žák užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích - počítačová grafika, fotografie, video, animace.</p> <p>Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobitě vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření.</p> <p>Žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu.</p> <p>Žák interpretuje umělecká vizuálně obrazná vy-</p>	<p>Obrazové znakové systémy Žák porovnává různé znakové systémy, například ušlechtilého i psaného jazyka, hudby, dramatického umění.</p> <p>Žák rozpoznává specifčnosti různých vizuálně obrazných znakových systémů a zároveň vědomě uplatňuje jejich prostředky k vytváření obsahu při vlastní tvorbě a interpretaci.</p> <p>Žák v konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření vlastní i umělecké tvorby identifikuje pro ně charakteristické prostředky.</p> <p>Žák objasní roli autora, příjemce a interpreta při utváření obsahu a komunikačního účinku vizuálně obrazného vyjádření.</p> <p>Žák na příkladech vizuálně obrazných vyjádření uvede, rozliší a porovná osobní a společenské zdroje tvorby, identifikuje je při vlastní tvorbě.</p> <p>Žák na příkladech uvede vliv společenských kontextů a jejich proměn na interpretaci obsahu vizuálně obrazného vyjádření a jeho účinku v procesu komunikace.</p> <p>Žák pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi</p>	<p>5. ročník Žáci získají: ° schopnosti popsat obrazy, objekty a prostorová díla přiměřeně svému věku; ° vhled do principů tvorby a schopnost využívat různých pracovních technik; ° schopnosti zacházet s tvůrčími prostředky a malířskými technikami a vyvíjet experimentální techniky; ° schopnost vnímat působení materiálu, významy a působení obrazů i objektů; ° schopnost rozpoznávat funkce písma jako prostředku komunikace; ° znalost exemplárních obrazů, plastik a forem architektury z období pravěku a starého Egypta.</p> <p>6. ročník Žáci získají: ° schopnost rozpoznávat a užívat přiměřeně vyjadřovací prostředky za účelem zvýšení výrazu v ploše i prostoru; ° vhled do spektra výtvarných technik (grafických, malířských, plastických, řemeslných, digitálních); ° vhled do principů tvorby fantastických uměleckých děl; ° schopnost rozvíjet a proměňovat jednoduché typy písma (analogicky nebo digitálně); ° porozumění jednoduché formě a funkčním sou-</p>

III.

VÝZKUMNÁ ČÁST

5.

Deskripce a komparace kurikulárních dokumentů



<p>řádění současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i osobních zkušeností a prožitků.</p> <p>Žák porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů.</p> <p>Žák ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci.</p>	<p>pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání.</p> <p>Žák při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpozná jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření.</p> <p>Žák na příkladech objasní vliv procesu komunikace na přijetí a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření; aktivně vstupuje do procesu komunikace a respektuje jeho pluralitu.</p> <p>Znakové systémy výtvarného umění</p> <p>Žák nalézá, vybírá a uplatňuje odpovídající prostředky pro uskutečňování svých projektů.</p> <p>Žák využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možnosti zvoleného média pro vyjádření své představy.</p> <p>Žák charakterizuje obsahové souvislosti vlastních vizuálně obrazných vyjádření a konkrétních uměleckých děl a porovnává výběr a způsob užití prostředků.</p> <p>Žák své aktivní kontakty a získané poznatky z výtvarného umění uvádí do vztahů jak s aktuálními i historickými uměleckými výtvarnými projevy, tak s ostatními vizuálně obraznými vyjádřeními, uplatňovanými v běžné</p>	<p>vislostem užžitných předmětů;</p> <ul style="list-style-type: none"> ° vhléd do umění a architektury antiky; ° upevnění jejich sociálních schopností v průběhu plánování a vykonávání společných záležitostí; ° schopnost využívat při hře a prezentacích řeč těla, mimiku, gestiku. <p>7. ročník</p> <p>Žáci získají:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° přehled o různých formách vyprávění; ° dovednosti smysluplného využití výtvarných prvků za účelem realistického ztvárnění prostoru, pohybu, konání; ° vhléd do principů tvorby exemplárních uměleckých děl od románského umění po baroko; ° schopnost přebírat vlivy architektonických děl a designu na vlastní životní prostředí; ° schopnost využívat znalosti a dovednosti v oblasti tiskařských technik; ° vhléd do souvislosti mezi obsahem, optikou a působením zpráv; ° schopnost věnovat se cílevědomě v delším časovém období určitému úkolu; ° znalosti a dovednosti mimických a gestických způsobů výrazu. <p>8. ročník</p> <p>Žáci získají:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° schopnost rozpoznat mechanismy a strategie tvorby image v umění a běžném životě;
---	---	--

	<p>komunikaci.</p> <p>Žák 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.</p> <p>Žák vytváří si přehled uměleckých vizuálně obrazných vyjádření podle samostatně zvolených kritérií.</p> <p>Žák rozlišuje umělecké slohy a umělecké směry (s důrazem na umění od konce 19. stol. do současnosti), z hlediska podstatných proměn vidění a stavby uměleckých děl a dalších vizuálně obrazných vyjádření.</p> <p>Žák na příkladech uvádí příčiny vzniku a proměn uměleckých směrů a objasní širší společenské a filozofické okolnosti vzniku uměleckých děl.</p> <p>Žák na konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření objasní, zda a jak se umělecké vyjadřovací prostředky výtvarného umění od konce 19. stol. do současnosti promítají do aktuální obrazové komunikace.</p> <p>Žák samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění.</p> <p>Umělecká tvorba a komunikace</p>	<p>° schopnost kombinovat a tvořivě zpracovávat texty a obrazy;</p> <p>° přehled o různých funkcích vnitřních prostor;</p> <p>° znalosti o uměleckých stylech a exemplárních uměleckých dílech 19. století;</p> <p>° schopnost využití diferencovaných prostředků k iluzionistické instalaci v prostoru a k umění těla.</p> <p>9. ročník Žáci získávají:</p> <p>° schopnost vytvářet si vlastní názor ve sféře umění a estetiky všedního dne;</p> <p>° rozpoznání strategií reklamy a schopnost tvorby vlastních prací na toto téma;</p> <p>° vhled do elementárních prostředků tvorby fotografie;</p> <p>° schopnost analýzy vztahů mezi architekturou a individuálními životními potřebami;</p> <p>° vhled do uměleckých pozic klasické moderny;</p> <p>° reflexe a dovednost využití prostředků tvorby.</p> <p>10. ročník Žáci získávají:</p> <p>° reflexi vlastních typických projevů a projevů svých spolužáků;</p> <p>° vhled do specifických forem estetické reprezentace společnosti;</p> <p>° znalosti z oblasti vztahů architektury, územního plánování a vlastními životními potřebami;</p> <p>° vhled do vybraných uměleckých přístupů po r. 1945;</p> <p>° znalosti základních metodických repertoárů</p>
--	---	--





	<p>(společný vzděl. obsah hudebního i výtvarného oboru - integrující téma oborů) Žák vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe ji jako základní faktor rozvoje své osobnosti; dokáže objasnit její význam v procesu umělecké tvorby i v životě.</p> <p>Žák vysvětlí umělecký znakový systém jako systém vnitřně diferencovaný a dokáže v něm rozpoznat a nalézt umělecké znaky od objektivních až po konvenční.</p> <p>Žák na příkladech vysvětlí umělecký výraz jako neukončený a nedefinitivní ve svém významu; uvědomuje si vztah mezi subjektivním obsahem znaku a významem získaných v komunikaci.</p> <p>Žák si uvědomuje význam osobně založených podnětů na vznik estetického prožitku; snaží se odhalit vlastní zkušenosti i zkušenosti s uměním, které s jeho vznikem souvisejí.</p> <p>Žák vysvětlí, jaké předpoklady jsou zapotřebí k recepci uměleckého díla a zejména k porozumění uměleckým dílům současnosti.</p> <p>Žák objasní podstatné rysy magického, mýtického, univerzalistického, modernistického přístupu k uměleckému procesu, dokáže je rozpoznat v současném umění a na příkladech vysvětlí posun v jejich obsahu.</p> <p>Žák objasní podstatné rysy aktuálního (pluralního, postmodernistického) přístupu k uměleckému procesu a na základě toho vysvětlí proces vzniku "obecného vkusu" a "estet. norem".</p> <p>Žák dokáže vystihnout nejpodstatnější rysy dnešních proměn a na příkladech uvést jejich vliv na proměnu komunikace v uměleckém procesu.</p>	<p>interpretace obrazů.</p> <p>11./12. ročník Žáci získali v předchozích ročnících základní znalosti v oboru Umění. Cílem vzdělávání ve dvou posledních ročnících gymnázia je prohlubování těchto znalostí prostřednictvím individuálně zaměřené práce. Žáci: ° rozvíjí vlastní "obrazovou řeč" na základě pozorování, kopírování, osobní interpretace obrazové výpovědi a volné tvorby; ° rozvíjí schopnosti interpretace a porozumění obrazům; ° posilují své pozorovací schopnosti, znalosti v rámci oboru, schopnost vyjádření, ale také otevřenost, senzibilitu a empatii s cílem tvorby vlastního názoru a schopnosti tvorby.</p>
--	---	---



5. 2. 3 Způsoby operacionalizace očekávaných výstupů

Pokud se máme pokusit porovnat očekávané výstupy školských dokumentů osmiletých gymnázií v oboru Výtvarná výchova/Umění ČR a Bavorska, je třeba **operacionalizovat odlišně pojaté pojmy těchto dokumentů**. Tedy **překlenout tak různou úroveň obecnosti obou textů** a odlišnou terminologii tím, že obsah očekávaných výstupů vyjádříme – operacionalizujeme pomocí jiných pojmů. Zkonkrétníme tak obsahy různých termínů a učiníme je jak realizovatelné, tak porovnatelné. Jan Slavík (1992, s. 11 - 12) vymezuje proces operacionalizace jako nalézání pro každý abstraktní pojem vhodný soubor konkrétnějších pojmů, které umožní jeho provedení – realizaci. Autor uvádí příklad na pojmu „tvořivost“. Ten lze z pedagogického hlediska operacionalizovat prostřednictvím pojmů „originalita“, „fluence“, „flexibilita“, „elaborace“, které označují jednotlivé aspekty tvořivosti. Pokud bychom nebyli schopni pojem operacionalizovat, varuje autor, zbavujeme se tím možností využít zkušeností v něm ukrytých. Závažné je to zejména u pojmů, které označují výchovné a vzdělávací cíle (tvořivost, fantazie, výtvarná senzibilita, kulturní rozhled aj.), kdy neporozumění pojmu brání jejich uskutečnění.

Možnosti operacionalizace obsahu očekávaných výstupů

Operacionalizovat obsah očekávaných výstupů **dvou odlišných kurikulárních dokumentů můžeme různými způsoby**. Očekávané výstupy jsou totiž zaznamenány ve formě větných výpovědí. Nesnažíme se tedy operacionalizovat jen obsah jednoho určitého výrazu, ale **celých významových celků**. V rámci jedné výpovědi tak nacházíme více obsahů.

Např. „Žák využívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenávání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie“ (RVP pro ZV, 2. stupeň, obor Vv).



„Žáci získají schopnosti popsat obrazy, objekty a prostorová díla přiměřeně svému věku“ (Učební plány osmiletých gymnázií v Bavorsku, obor Umění, 5. ročník).

Tyto obsahy je možné operacionalizovat, tedy učinit je porovnatelnými, například za pomoci:

- klíčových slov výpovědí,
- transformací v dílčí oborové kompetence,
- jiných větných výpovědí na shodné úrovni obecnosti,
- popř. kombinací a modifikací těchto navržených způsobů.

5.3 Návrh transformace obsahu očekávaných výstupů v dílčí oborové kompetence

Varianta, kterou si z navržených způsobů operacionalizace obsahu očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů (kap. 5. 2. 3), volím já, je **kombinace navržených způsobů**. Tedy pokouším se očekávané výstupy, které jsou formulovány za pomoci vět, **transformovat v dílčí oborové kompetence** (do terminologie, kterou využívají právě německé školské kurikulární dokumenty) **a zároveň tyto kompetence doložit klíčovými slovy** (konkrétně akčními slovesy, vyjadřujícími aktivní činnosti žáků) **z textu** očekávaných výstupů obou porovnávaných dokumentů.

Tato **metoda se mi jeví jako funkční a nosná z několika důvodů**, které pokládám v souladu s cíli zkoumání za zásadní:

- zavedená **terminologie** i přístup **odpovídá současné celoevropské orientaci vzdělávání na dosahování žákovských kompetencí**;
- **umožňuje srovnání obsahů očekávaných výstupů** na stejné úrovni obecnosti;



- **přispívá k rozšíření pojmovému aparátu oboru** Výtvarná výchova v ČR zavedením nových termínů pro oborové žákovské kompetence;
- konkretizací terminologie dílčích oborových kompetencí přispívá k **jasnějšímu vymezení podílu oboru** Výtvarná výchova **v oblasti dosahování klíčových kompetencí** všeobecného vzdělávání;
- poperacionalizací obsahů v dílčí oborové kompetence konkrétně a **jasně odkazuje k významům očekávaných výstupů**, čímž **usnadňuje pochopení cílů výuky ze strany učitele a jejich aplikaci do vyučovací praxe.**

5. 3. 1 Analýza očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů ČR a Bavorska

Aby bylo možné očekávané výstupy oboru Výtvarná výchova (ČR) a oboru Umění (Bavorska) porovnávat prostřednictvím jejich transformace v **dílčí oborové kompetence**, je nutné **zvolit obdobný vzorek**, tedy očekávané výstupy z těch ročníků gymnázia, které si odpovídají. Bavorská gymnázia totiž začínají na rozdíl od českých již od 5. ročníku, který u nás ještě spadá do 1. stupně ZŠ. Kurikulární dokument pro gymnázia je na rozdíl od Bavorska v Čechách rozdělený na dva, přičemž 6. – 9. ročník spadá pod RV P pro základní vzdělávání. Z tohoto důvodu jsem jako porovnatelné ekvivalenty zvolila očekávané výstupy **čtyřech ročníků**, tedy 6. – 9. ročník v případě RVP pro základní vzdělávání ČR a 5. – 8. ročník Učebního plánu bavorských gymnázií.

V rámci tabulek kapitol 5. 3. 2 a 5. 3. 3 pak analyzuji očekávané výstupy kurikulárních dokumentů ČR a Bavorska a provádím jejich **transformaci v dílčí oborové kompetence za pomoci klíčových slov** z textu formulovaných výstupů.



5.3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání České republiky, obor Výtvarná výchova

Tab. 8/5 Operacionalizace očekávaných výstupů RVP ZV, obor Výtvarná výchova

<p>ČR - RVP pro základní vzdělávání - vzdělávací obsah oboru Výtvarná výchova Očekávané výstupy - 2. stupeň (6. - 9. ročník), Obor Výtvarná výchova</p>	<p>Operacionalizace a transformace očekávaných vý- stupů RVP v dílčí oborové kompetence za pomoci charakteristik klíčovými slovy a citacemi z textu</p>
<p>Žák vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vy- jádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků.</p>	<p>kompetence orientace (žák vybírá, poj- menovává) kompetence variace, třídění (žák vybírá, variuje) kompetence kreativity (žák vybírá, vytváří a pojmenovává, variuje s cílem osobitých výsledků) kompetence obraznosti (žák vytváří, uplatňuje představy, variuje) kompetence flexibility (žák je aktivní, variuje) kompetence diferencovaného vnímání (žák vybírá, pojmenovává širokou škálu prvků, variuje různé vlastnosti prvků) kompetence rozvíjení alternativ (žák variuje, vybírá) kompetence identifikace (žák vyjadřuje vlastní vjemy) kompetence kognitivní (žák pojmenovává prvky, uplatňuje pro vyjádření poznatků) kompetence pracovní (žák vybírá, vytváří...) kompetence strukturální (žák vybírá a poj- menovává, variuje různé vztahy prvků) kompetence vizuální komunikace (vyjadřuje zkušeno- sti, vjemy, představy, poznatky) kompetence smyslového vnímání (žák vybírá prvky vizuálně obrazných vyjádření) kompetence asociace (žák pojmenovává výrazy, uplatňuje je pro vlastní vyjádření) kompetence recepce (žák vybírá vyjádření, variuje prvky) kompetence produkce (žák vytváří, získává výsledky) kompetence fantazie (žák vyjadřuje své představy, získává osobité výsledky) kompetence sebeuvědomění (vyjadřuje své představy, zkušenosti, získává osobité výsledky) kompetence hledání alternativ (žák variuje, vybírá) kompetence strukturální (variuje vztahy prvků) kompetence empirická (vyjadřuje své zkušenosti)</p>



<p>Žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenávání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.</p>	<p>kompetence tvůrčí produkce (žák zaznamenává) kompetence empirická (zaznamenává viz. zkušenosti) kompetence výrazu a sebevyjádření (žák zaznamenává své zkušenosti a fantazii) kompetence smyslového vnímání (žák zaznamenává vizuální zkušenosti a zkušenosti ostatních smyslů) kompetence fantazie a představivosti (žák zaznamenává podněty z představ a fantazie) kompetence obraznosti (žák užívá obrazná vyjádření, zaznamenává podněty z představ a fantazie) kompetence vizuální komunikace (žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání)</p>
<p>Žák užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích - počítačová grafika, fotografie, video, animace.</p>	<p>kompetence strukturální a relační (užívá prostředků ve vztazích) kompetence variability (žák užívá prostředky v proměnách) kompetence metodická (žák užívá metody současného umění) kompetence mediální (užívá metod digitálních médií)</p>
<p>Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření.</p>	<p>kompetence orientace (žák vybírá, kombinuje, porovnává) kompetence alternativ (žák vybírá, kombinuje) kompetence kombinace (žák kombinuje, porovnává) kompetence produkce (žák vytváří) kompetence sebevyjádření (žák vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření) kompetence výrazu (žák se vyjadřuje, porovnává a hodnotí účinky výrazu) kompetence hodnocení (žák hodnotí účinky výrazu) kompetence komparace (žák porovnává) kompetence hodnocení (žák hodnotí vyjádření)</p>



<p>Žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu.</p>	<p>kompetence vizuální komunikace (žák rozliší vizuálně obrazné vyjádření) kompetence smyslového vnímání (žák rozliší vyjádření v rovině smyslového účinku) kompetence kognitivní (žák rozliší obsah) kompetence výrazová (žák rozliší vyjádření) kompetence asociace (žák rozliší viz. obr. vyjádření) kompetence sociální (žák rozliší sociální obsah) kompetence identifikační (žák se identifikuje) kompetence prožitková (žák rozliší vyjádření v rovině smyslového účinku) kompetence recepce (žák rozliší vyjádření) kompetence reflexe (žák rozliší výraz a obsahy)</p>
<p>Žák interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i osobních zkušeností a prožitků.</p>	<p>kompetence interpretační (žák interpretuje) kompetence kognitivní (žák vychází ze znalostí) kompetence empirická (žák vychází z osobních zkušeností) kompetence prožitková (žák vychází při interpretaci z vlastních prožitků)</p>
<p>Žák porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů.</p>	<p>kompetence interpretační (žák porozumí různým interpretacím viz. obr. vyjádření) kompetence hodnocení (žák si je vědom svých hodnotových soudů) kompetence komparace (žák porovnává interpretace) kompetence kulturní (žák si je vědom kulturní podmíněnosti svých soudů) kompetence vizuální komunikace (žák porovnává vizuálně obrazná vyjádření, vysvětluje k nim postoje) kompetence zodpovědnosti (žák vysvětluje své postoje, je si vědom podmíněnosti svých soudů) kompetence personální (žák si uvědomuje osobní podmíněnost svých soudů)</p>
<p>Žák ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci.</p>	<p>kompetence sociální (žák ověřuje vyjádření v sociálních vztazích) kompetence prezentace (žák nalézá formu prezentace) kompetence vizuální komunikace (žák ověřuje účinky viz. komunikace) kompetence orientace (žák ověřuje vyjádření)</p>



5. 3. 3 Učební plány osmiletého gymnázia v Bavorsku, obor Umění

Tab. 9/5 Operacionalizace očekávaných výstupů Učebního plánu pro osmiletá gymnázia Bavorska, obor Umění

Učební plán osmiletého gymnázia v Bavorsku (Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums in Bayern) pro 5. - 8. ročník, obor Umění Očekávané výstupy (něm. Grundwissen)	Transformace očekávaných výstupů Učebního plánu pro osmiletá gymnázia v Bavorsku v dílčí oborové kompetence za pomoci charakteristik klíčovými slovy a citacemi
5. ročník Žáci získají: ° schopnosti popsat obrazy, objekty a prostorová díla přiměřeně svému věku; ° vzhled do principů tvorby a schopnost využít různých pracovních technik; ° schopnosti zacházet s tvůrčími prostředky a malířskými technikami a vyvíjet experimentální techniky; ° schopnost vnímat působení materiálu, významy a působení obrazů i objektů; ° schopnost rozpoznávat funkce písma jako prostředku komunikace; ° znalost exemplárních obrazů, plastik a forem architektury z období pravěku a starého Egypta.	kompetence deskripce (žák popisuje) kompetence vizuální komunikace (žák popisuje) kompetence prezentace (žák popisuje) kompetence pracovní (žák využívá prac. technik) kompetence kognitivní (žák získá vzhled) kompetence produkce (žák využívá techniky) kompetence kreativity (žák experimentuje) kompetence technická (žák zachází s mal. technikami) kompetence variability (žák experimentuje a volí techniky) kompetence kognitivní (žák získává poznatky, schopnosti a vyvíjí techniky) kompetence recepce (žák vnímá) kompetence vizuální komunikace (žák vnímá významy) kompetence reflexe (žák vnímá působení) kompetence vizuální komunikace (žák rozpoznává písmo jako prostředek kom.) kompetence mediální (žák rozpoznává funkce písma) kompetence prezentace (žák rozpoznává písmo jako prostředek komunikace) kompetence kognitivní (žák získává znalosti)



<p>6. ročník Žáci získají:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° schopnost rozpoznávat a užívat přiměřené vyjadřovací prostředky za účelem zvýšení výrazu v ploše i prostoru; ° vhled do spektra výtvarných technik (grafických, malířských, plastických, řemeslných, digitálních); ° vhled do principů tvorby fantastických uměleckých děl; ° schopnost rozvíjet a proměňovat jednoduché typy písma (analogicky nebo digitálně); ° porozumění jednoduché formě a funkčním souvislostem užžitných předmětů; ° vhled do umění a architektury antiky; ° upevnění jejich sociálních schopností v průběhu plánování a vykonávání společných záměrů; ° schopnost využívat při hře a prezentacích řeč těla, mimiku, gestiku. 	<ul style="list-style-type: none"> kompetence technická a metodická (žák užívá vyjadřovací prostředky) kompetence recepce a reflexe kompetence smyslového, diferencovaného vnímání (žák rozpoznává a užívá vyjadřovací prostředky) kompetence kognitivní (žák získává znalosti) kompetence technická a metodická (žák získá schopnosti užívat výtvarných technik) kompetence kreativity a fantazie (žák tvoří za pomoci fantazie) kompetence obraznosti (žák užívá vlastní fantazii) kompetence sebevyjádření (žák se věnuje vlastní tvorbě) kompetence prožitková (žák se věnuje vlastní tvorbě) kompetence mediální (žák využívá médií) kompetence technická (žák proměňuje typy písma) kompetence představivosti (žák proměňuje písmo) kompetence komparace (žák porovnává písma) kompetence hledání alternativ (žák proměňuje různé typy písma) kompetence kombinace (žák proměňuje typy písma) kompetence recepce a reflexe kompetence smyslového vnímání (žák vnímá formu a funkci předmětů) kompetence pracovní (žák porozumí funkční formě) kompetence kognitivní (žák získá znalosti a vhled) kompetence sociální (žák upevňuje sociální schopnosti) kompetence dialogu (žák se domlouvá v rámci společných záměrů) kompetence prezentace (žák prezentuje práci) kompetence prožitková (žák využívá při hře řeč těla) kompetence personální (žák ovládá svou mimiku) kompetence identifikační (žák ovládá svou řeč těla)
---	--



<p>7. ročník Žáci získají: ° přehled o různých formách vyprávění;</p> <p>° dovednosti smysluplného využití výtvarných prvků za účelem realistického ztvárnění prostoru, pohybu, konání;</p> <p>° vhléd do principů tvorby exemplárních uměleckých děl od románského umění po baroko;</p> <p>° schopnost vnímat a ve vlastním životě užívat principy architektury a designu;</p> <p>° schopnost využívat znalostí a dovedností v oblasti tiskařských technik;</p> <p>° vhléd do souvislostí mezi obsahem, optikou a působením zpráv;</p> <p>° schopnost věnovat se cílevědomě v delším časovém období určitému úkolu;</p> <p>° znalosti a dovednosti mimických a gestických způsobů výrazu.</p>	<p>kompetence kognitivní (žák získá přehled)</p> <p>kompetence metodická (žák získá schopnosti využívat výtvarných prvků)</p> <p>kompetence komparace (žák porovnává obraz s realitou)</p> <p>kompetence obraznosti (žák tvoří obraz podobný realitě)</p> <p>kompetence kognitivní (žák získá přehled o uměleckých dílech minulosti)</p> <p>kompetence kognitivní (žák získal schopnost estetického úsudku)</p> <p>kompetence technická (žák získá technické schopnosti)</p> <p>kompetence metodická (žák ovládá techniku)</p> <p>kompetence kognitivní (žák získá znalosti)</p> <p>kompetence vizuální komunikace (žák získá schopnosti usouvztažňovat vizuální formu a obsah)</p> <p>kompetence kognitivní (žák získá vhléd)</p> <p>kompetence mediální (žák vytváří viz. informace)</p> <p>kompetence pracovní (žák se věnuje úkolu)</p> <p>kompetence koncentrace a vytrvalosti (žák se věnuje v delším období úkolu)</p> <p>kompetence prezentace (žák ovládá mimiku a gestiku)</p> <p>kompetence výrazová (žák ovládá výraz)</p>
<p>8. ročník Žáci získají: ° schopnost rozpoznat mechanismy a strategie tvorby image v umění a běžném životě;</p> <p>° schopnost kombinovat a tvořivě zpracovávat texty a obrazy;</p> <p>° přehled o různých funkcích vnitřních prostor;</p> <p>° znalosti o uměleckých stylech a exemplárních uměleckých dílech 19. století;</p> <p>° schopnost využití diferencovaných prostředků k ilusionistické instalaci v prostoru a k umění těla.</p>	<p>kompetence prezentace (žák rozpoznává mechanismy tvorby image)</p> <p>kompetence recepce a reflexe (žák rozpoznává strategie tvorby image)</p> <p>kompetence vizuální komunikace (žák rozpoznává strategie tvorby image)</p> <p>kompetence kombinace (žáci kombinují texty a obr.)</p> <p>kompetence kreativity (žáci tvořivě zpracovávají úkol)</p> <p>kompetence kognitivní (žáci získávají přehled)</p> <p>kompetence kognitivní (žáci získávají přehled)</p> <p>kompetence diferencovaného vnímání (žáci užívají diferencovaných prostředků ilusion. instalace)</p> <p>kompetence hledání alternativ (žáci volí diferencované prostředky za určitým cílem)</p> <p>kompetence variace (žáci volí prostředky)</p>



Pozn. Pro analýzu očekávaných výtupů je zcela možné využít také programu ATLAS/ti, avšak na základě své lingvistické kompetence, můj druhý vystudovaný obor je český jazyk, jsem se rozhodla pro výše uvedenou možnost analýzy. Ta mi umožňovala osobnější vhled a rozvažování nad významy a obsahy termínů.

5.3.4 Vymezení a systém dílčích oborových kompetencí

Pro porovnání dílčích oborových kompetencí obou kurikulárních dokumentů osmiletých gymnázií, obor Výtvarná výchova ČR a Umění Bavorska, jsem zvolila následující postup:

A) Všechny dílčí oborové kompetence, plynoucí z předcházející analýzy (viz kap. 5.3.2 a 5.3.3), jsem se pokusila roztřídit – **systematizovat, podle jejich podílu na oborovém vzdělávání a zároveň vymezit jejich obsah, kterým jsou zvolené kategorie tohoto výzkumu konkrétně naplněny**, pomocí klíčových slov a citací z textu kurikulárních dokumentů RVP ZV a bavorských učebních plánů.

Přičemž zásadní názvosloví dílčích oborových kompetencí jsem převzala z učebních plánů a oborových diskusí různých spolkových zemí Německa, kde se tato oborová terminologie běžně využívá (bohužel často také bez přesného vymezení jednotlivých významů kompetencí).



Tab. 10/5 Návrh systému dílčích oborových kompetencí pro předmět Výtvarná výchova/Umění

1. Kompetence vizuální komunikace
1. 1 Kompetence recepce a reflexe
1. 1. 1 Kompetence porozumění výtvarnému dílu kompetence obraznosti kompetence interpretační kompetence strukturální kompetence deskripce kompetence komparace kompetence variace, kombinace a třídění kompetence rozvíjení alternativ kompetence orientační
1. 1. 2 Kompetence personální kompetence sebeuvědomění kompetence identifikační kompetence prožitku kompetence smyslového vnímání kompetence diferencovaného vnímání kompetence výrazu a sebevýrazu kompetence asociace kompetence zodpovědnosti kompetence kognitivní kompetence hodnocení kompetence empirická kompetence koncentrace a vytrvalosti kompetence sociální, kulturní a společenská kompetence usouvztažnění informací v systém (mezioborové spolupráce)
1. 2 Kompetence tvůrčí produkce 1. 2. 1 Kompetence výtvarné produkce kompetence pracovní kompetence metodická kompetence prezentace kompetence mediální kompetence technická
1. 2. 2 Kompetence kreativity a flexibility kompetence fantazie kompetence představivosti kompetence tvůrčí aktivity



Vymezení obsahu dílčích oborových kompetencí předmětu Výtvarná výchova/Umění

Vymezení obsahu kategorií dílčích oborových kompetencí je realizováno **ve smyslu provedené výzkumné analýzy** kurikulárních dokumentů, **pomocí využitých klíčových slov a citací z textu RVP ZV a bavorských učebních plánů**. Takto formulované definice umožňují vystižení obsahu oborových kompetencí **v rámci provedeného výzkumu** a v daných kurikulárních dokumentech (*pozn. není nárokována úplnost sémantického rozsahu definice ani její obecnost*).

1. Kompetence vizuální komunikace a dialogu

(Pozn. v rámci německých učebních plánů je tato navržená kompetence v podstatě ekvivalentní ke kompetenci obrazové, neboli obraznosti.)

- Žák vyjadřuje své zkušenosti, vjemy, představy, poznatky;
- užívá, rozliší, porovná vizuálně obrazná vyjádření a vysvětlí k nim své postoje;
- ověřuje účinky vizuální komunikace;
- popisuje obrazy, objekty a prostorová díla, vnímá jejich významy;
- rozpoznává písmo jako prostředek komunikace, vede dialog;
- získává schopnost usouvztažňovat vizuální formu a obsah;
- rozpoznává mechanismy a strategie tvorby image.

1. 1 Kompetence recepce a reflexe

Žák vnímá významy a působení obrazů i objektů;
rozpoznává a užívá vyjadřovací prostředky;
vnímá formu a funkci předmětů;
vybírá vyjádření, variuje prvky, vnímá působení materiálu;
rozpoznává strategie tvorby image.



1. 1. 1 Kompetence porozumění výtvarnému dílu

Kompetence obraznosti

(Pozn. navržený význam kompetence je chápán jako schopnost využívat své fantazie a představivosti. V německých učebních plánech je tzv. Bildkompetenz spíše ekvivalentem kompetence vizuální komunikace.)

- Žák vytváří, uplatňuje představy, variuje vizuálně obrazná vyjádření;
- zaznamenává podněty z představ a fantazie, tvoří obraz podobný realitě.

Kompetence orientační

- Žák vybírá, pojmenovává, kombinuje prvky vizuálně obrazných vyjádření;
- ověřuje vizuálně obrazná vyjádření.

Kompetence strukturální

- Žák vybírá a pojmenovává, variuje různé vztahy prvků, užívá prostředků ve vztazích.

Kompetence interpretační

- Žák interpretuje, porozumí různým interpretacím vizuálně obrazných vyjádření.

Kompetence deskripce

- Žák popisuje obrazy, objekty a prostorová díla.

Kompetence variace, kombinace a třídění

- Žák vybírá, variuje prvky vizuálně obrazných vyjádření;
- užívá prostředky v proměnách, experimentuje a volí techniky, kombinuje texty a obraz.

Kompetence rozvíjení alternativ

- Žák variuje, vybírá, kombinuje vizuálně obrazné prvky, volí diferencované prostředky za určitým cílem.

Kompetence komparace

- Žák porovnává obraz s realitou, porovnává různé interpretace reality, porovnává různá písma.



1. 1. 2 Kompetence personální

Kompetence sebeuvědomění

- Žák vyjadřuje své představy, zkušenosti, získává osobité výsledky;
- ovládá svou mimiku a gestiku.

Kompetence identifikační

- Žák vyjadřuje vlastní osobnost a sounáležitost.

Kompetence prožitku

- Žák rozliší vyjádření v rovině smyslového účinku;
- vychází při interpretaci z vlastních prožitků;
- věnuje se vlastní tvorbě, využívá při hře řeč těla.

Kompetence zodpovědnosti

- Žák vysvětluje své postoje, je si vědom podmíněnosti svých soudů.

Kompetence kognitivní

- Žák pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření a uplatňuje je pro vyjádření poznatků,
- získává znalosti a vhled, ze kterých vychází,
- získává vhled do principů tvorby a pracovních technik;
- získává schopnosti, poznatky (např. z oblasti technik);
- získává přehled o uměleckých dílech minulosti;
- schopnost estetického úsudku.

Kompetence smyslového vnímání

- Žák vybírá prvky vizuálně obrazných vyjádření;
- zaznamenává vizuální zkušenosti a zkušenosti ostatních smyslů;
- rozliší v rovině smyslového účinku, rozpoznává a užívá vyjadřovací prostředky;
- vnímá formu a funkci předmětů.

Kompetence diferencovaného vnímání

- Žák vybírá, pojmenovává širokou škálu prvků;



variuje různé vlastnosti prvků;
rozpoznává a užívá vyjadřovací prostředky;
užívají diferencovaných prostředků k ilusionistické instalaci.

Kompetence asociace

Žák pojmenovává výrazy a uplatňuje je pro vlastní vyjádření;
rozliší vizuálně obrazná vyjádření na základě vlastní asociace.

Kompetence sociální, kulturní a společenská

Žák rozliší sociálně utvářený obsah;
je si vědom kulturní podmíněnosti svých soudů;
ověřuje vyjádření v sociálních vztazích;
upevňuje sociální schopnosti.

Kompetence výrazu a sebevýrazu

Žák vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření;
porovnává, hodnotí účinky výrazu;
užívá prostředky pro zvýšení výrazu v ploše i prostoru;
ovládá a rozliší vyjádření;
vyjadřuje se k vlastní tvorbě.

Kompetence koncentrace a vytrvalosti

Žák se věnuje úkolu v delším časovém období.

Kompetence empirická

Žák vyjadřuje, zaznamenává své zkušenosti;
vychází ze svých zkušeností.

Kompetence hodnocení

Žák hodnotí účinky výrazu;
je si vědom svých hodnotových soudů.

1. 2 Kompetence tvůrčí produkce

**Žák tvůrčím způsobem vytváří;
získává výsledky a zaznamenává;
využívá různé techniky.**



1. 2. 1 Kompetence výtvarné produkce

Kompetence pracovní

Žák vybírá, vytváří prvky vizuálně obrazných vyjádření;
využívá pracovních technik;
porozumí a vytváří funkční formu;
věnuje se úkolu.

Kompetence metodická

Žák užívá metody současného umění;
užívá vyjadřovací prostředky, výtvarné prvky;
ovládá techniku tvorby.

Kompetence prezentace

Žák nalézá formu prezentace;
popisuje obrazy, objekty a prostorová díla, rozpoznává písmo jako
prostředek komunikace;
prezentuje svou práci;
ovládá svou mimiku a gestiku;
rozpoznává mechanismy tvorby image.

Kompetence mediální

Žák využívá média, digitálních média;
vytváří vizuální informace;
rozpoznává funkce písma.

Kompetence technická

Žák zachází s malířskými technikami;
užívá vyjadřovací prostředky;
získává technické schopnosti;
proměňuje typy písma.

1. 2. 2 Kompetence kreativity a flexibility

Kompetence kreativity a flexibility

Žák vybírá, vytváří, pojmenovává, variuje s cílem osobitých
výsledků prvky vizuálně obrazných vyjádření.

Kompetence fantazie a představivosti



Žák vyjadřuje své představy, získává osobité výsledky;
zaznamenává podněty z představ a fantazie;
uplatňuje fantazii, proměňuje vizuální formu.
Kompetence tvůrčí aktivity
žák je aktivní, experimentuje s technikami;
tvořivě zpracovává úkol.

B) V rámci předchozí kapitoly se mi podařilo **vymezit a zpřehlednit data proti první výchozí deskripci**, ale protože je třeba dále pokročit k **identifikaci shod a rozdílů** a dosáhnout větší názornosti, zvolila jsem pro každou z vytvořených kategorií dílčích oborových kompetencí odlišnou **barvu**:

1. Kompetence vizuální komunikace a dialogu (zelená)
 1. 1 Kompetence recepce a reflexe (červená)
 1. 1. 1 Kompetence porozumění výtvarnému dílu (modrá)
 1. 1. 2 Kompetence personální (hnědá)
 1. 2 Kompetence tvůrčí produkce (oranžová, růžová)

Pozn. Tuto kategorii sleduji na základě jejích dvou základních složek, protože se s nimi naprosto významově překrývá.

1. 2. 1 Kompetence výtvarné produkce (oranžová)
 1. 2. 2 Kompetence kreativity a flexibility (růžová)

To mi usnadnilo orientaci v tabulkách kapitol 5. 3. 2 a 5. 3. 3 a umožnilo zachytit výskyt, počet shodných dílčích oborových kompetencí v rámci vytvořené kategorie a v rámci daného dokumentu. **Zavedení těchto prvků kvantitativní metodologie nemá rozhodně za cíl kvantifikovat obsah očekávaných výstupů! Cílem je zachycení opakujících se shodných obsahů očekávaných výstupů daného kurikulárního dokumentu, a tím vystižení zaměření, těžiště oborového vzdělávání v dané zemi. Smyslem je poukázání na hlavní obsahové rozdíly obou sledovaných kurikulárních dokumentů na**



základě akcentace určitých obsahů.

Pozn. Jistě by bylo možné také vytvořit dokonce určité barvené škálování významů jednotlivých dílčích oborových kompetencí a vystihnout tak pomocí odstínů barev niance významů kompetencí. Dokonce by bylo možné zachytit pomocí barevného škálování překryvání významů oborových kompetencí. Tato metoda by však vyžadovala prostor přes rámec mé disertační práce.

Analýza kurikulárních dokumentů za účelem rozlišení shodných obsahů očekávaných výstupů

V rámci následující přehledové tabulky dílčích oborových kompetencí obou analyzovaných dokumentů odlišuji jednotlivé oborové kompetence pomocí barev tak, jak odpovídají vytvořeným kategoriím. Barvu tak využívám k vyznačení sémantického rozsahu, náležitosti k určitému významu obecnější plastnosti.



Tab. 11/5 Analýza dílčích oborových kompetencí

Dílčí oborové kompetence RVP pro ZV ČR 6. – 9. ročník Předmět Výtvarná výchova	Dílčí oborové kompetence Učebního plánu pro osmiletá gymnázia v Bavorsku, 5. – 8. ročník Předmět Umění
<p>kompetence orientace (žák vybírá, pojmenovává) kompetence variace, třídění (žák vybírá, variuje) kompetence kreativity (žák vybírá, vytváří a pojmenovává, variuje s cílem osobitých výsledků) kompetence obraznosti (žák vytváří, uplatňuje představy, variuje) kompetence flexibility (žák je aktivní, variuje) kompetence diferencovaného vnímání (žák vybírá, pojmenovává širokou škálu prvků, variuje různé vlastnosti prvků) kompetence rozvíjení alternativ (žák variuje, vybírá) kompetence kognitivní (žák pojmenovává prvky, uplatňuje pro vyjádření poznatků) kompetence pracovní (žák vybírá, vytváří...) kompetence strukturální (žák vybírá a pojmenovává, variuje různé vztahy prvků) kompetence vizuální komunikace (vyjadřuje zkušenosti, vjemy, představy, poznatky) kompetence smyslového vnímání (žák vybírá prvky vizuálně obrazných vyjádření) kompetence asociace (žák pojmenovává výrazy, uplatňuje je pro vlastní vyjádření) kompetence recepce (žák vybírá vyjádření, variuje je) kompetence identifikační (žák vyjadřuje vlastní vjemy) kompetence produkce (žák vytváří, získává výsledky) kompetence fantazie (žák vyjadřuje své představy, získává osobité výsledky) kompetence sebeuvědomění (vyjadřuje své představy, zkušenosti, získává osobité výsledky) kompetence hledání alternativ (žák variuje, vybírá) kompetence strukturální (variuje vztahy prvků) kompetence empirická (vyjadřuje své zkušenosti) kompetence tvůrčí produkce (žák zaznamenává) kompetence empirická (zaznamenává viz. zkušenosti) kompetence tvůrčí produkce (žák zaznamenává) kompetence empirická (zaznamenává viz. zkušenosti) kompetence výrazu a sebevyjádření (žák zaznamenává své zkušenosti a fantazii) kompetence smyslového vnímání (žák zaznamenává vizuální zkušenosti a zkušenosti ostatních smyslů) kompetence fantazie a představivosti (žák zaznamenává podněty z představ a fantazie) kompetence obraznosti (žák užívá obrazná vyjádření, zaznamenává podněty z představ a fantazie) kompetence vizuální komunikace (žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání) kompetence strukturální a relační (užívá prostředků ve vztazích) kompetence variability (žák užívá prostředky v proměnách) kompetence metodická (žák užívá metody současného umění) kompetence mediální (užívá metod digitálních médií) kompetence orientace (žák vybírá, kombinuje, porovnává) kompetence alternativ (žák vybírá, kombinuje)</p>	<p>kompetence deskripce (žák popisuje) kompetence vizuální komunikace (žák popisuje) kompetence prezentace (žák popisuje) kompetence pracovní (žák využívá prac. technik) kompetence kognitivní (žák získá vhled) kompetence produkce (žák využívá techniky) kompetence kreativity (žák experimentuje) kompetence technická (žák zachází s mal. technikami) kompetence variability (žák experimentuje a volí techniky) kompetence kognitivní (žák získává poznatky, schopnosti a vyvíjí techniky) kompetence recepce (žák vnímá) kompetence vizuální komunikace (žák vnímá významy) kompetence reflexe (žák vnímá působení) kompetence vizuální komunikace (žák rozpoznává písmo jako prostředek kom.) kompetence mediální (žák rozpoznává funkce písma) kompetence prezentace (žák rozpoznává písmo jako prostředek komunikace) kompetence kognitivní (žák získává znalosti) kompetence výrazová (žák užívá prostředky za účelem zvýšení výrazu) kompetence technická a metodická (žák užívá vyjadřovací prostředky) kompetence recepce a reflexe kompetence smyslového, diferencovaného vnímání (žák rozpoznává a užívá vyjadřovací prostředky) kompetence kognitivní (žák získává znalosti) kompetence technická a metodická (žák získá schopnosti užívat výtvarných technik) kompetence kreativity a fantazie (žák tvoří za pomoci fantazie) kompetence obraznosti (žák užívá vlastní fantazii) kompetence sebevyjádření (žák se věnuje vlastní tvorbě) kompetence prožitková (žák se věnuje vlastní tvorbě) kompetence mediální (žák využívá médií) kompetence technická (žák proměňuje typy písma) kompetence představivosti (žák proměňuje písmo) kompetence komparace (žák porovnává písma) kompetence hledání alternativ (žák proměňuje různé typy písma) kompetence kombinace (žák proměňuje typy písma) kompetence recepce a reflexe kompetence smyslového vnímání (žák vnímá formu a funkci předmětů) kompetence pracovní (žák porozumí funkční formě) kompetence kognitivní (žák získá znalosti a vhled) kompetence sociální (žák upevňuje sociální schopnosti) kompetence dialogu (žák se domlouvá v rámci společných záměrů) kompetence prezentace (žák prezentuje práci) kompetence prožitková (žák využívá při hře řeč těla) kompetence personální (žák ovládá svou mimiku a gestiku)</p>



<p>kompetence sebevyjádření (žák vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření)</p> <p>kompetence výrazu (žák se vyjadřuje, porovnává a hodnotí účinky výrazu)</p> <p>kompetence hodnocení (žák hodnotí účinky výrazu)</p> <p>kompetence komparace (žák porovnává)</p> <p>kompetence hodnocení (žák hodnotí vyjádření)</p> <p>kompetence vizuální komunikace (žák rozliší vizuálně obrazné vyjádření)</p> <p>kompetence smyslového vnímání (žák rozliší vyjádření v rovině smyslového účinku)</p> <p>kompetence kognitivní (žák rozliší obsah)</p> <p>kompetence výrazová (žák rozliší vyjádření)</p> <p>kompetence asociace (žák rozliší viz. obr. vyjádření)</p> <p>kompetence sociální (žák rozliší sociálně utvářený obsah)</p> <p>kompetence prožitková (žák rozliší vyjádření v rovině smyslového účinku)</p> <p>kompetence recepce (žák rozliší vyjádření)</p> <p>kompetence reflexe (žák rozliší výraz a obsahy)</p> <p>kompetence interpretační (žák interpretuje)</p> <p>kompetence kognitivní (žák vychází ze znalostí)</p> <p>kompetence empirická (žák vychází z osobních zkušeností)</p> <p>kompetence prožitková (žák vychází při interpretaci z vlastních prožitků)</p> <p>kompetence interpretační (žák porozumí různým interpretacím viz. obr. vyjádření)</p> <p>kompetence hodnocení (žák si je vědom svých hodnotových soudů)</p> <p>kompetence komparace (žák porovnává interpretace)</p> <p>kompetence kulturní a společenská (žák si je vědom kulturní a společenské podmíněnosti svých soudů)</p> <p>kompetence vizuální komunikace (žák porovnává vizuálně obrazná vyjádření, vysvětluje k nim postoje)</p> <p>kompetence zodpovědnosti (žák vysvětluje své postoje, je si vědom podmíněnosti svých soudů)</p> <p>kompetence personální (žák si uvědomuje osobní podmíněnost svých soudů)</p> <p>kompetence sociální (žák ověřuje vyjádření v sociálních vztazích)</p> <p>kompetence prezentace (žák nalézá formu prezentace)</p> <p>kompetence vizuální komunikace (žák ověřuje účinky viz. komunikace)</p> <p>kompetence orientace (žák ověřuje vyjádření)</p>	<p>kompetence kognitivní (žák získá přehled)</p> <p>kompetence metodická (žák získá schopnosti využívat výtvarných prvků)</p> <p>kompetence komparace (žák porovnává obraz s realitou)</p> <p>kompetence obraznosti (žák tvoří obraz podobný realitě)</p> <p>kompetence kognitivní (žák získá přehled o uměleckých dílech minulosti)</p> <p>kompetence kognitivní (žák získal schopnost estetického úsudku)</p> <p>kompetence technická (žák získá technické schopnosti)</p> <p>kompetence metodická (žák ovládá techniku)</p> <p>kompetence kognitivní (žák získá znalosti)</p> <p>kompetence vizuální komunikace (žák získá schopnosti usouvztažňovat vizuální formu a obsah)</p> <p>kompetence kognitivní (žák získá vhled)</p> <p>kompetence mediální (žák vytváří viz. informace)</p> <p>kompetence pracovní (žák se věnuje úkolu)</p> <p>kompetence koncentrace a vytvrdlosti (žák se věnuje v delším období úkolu)</p> <p>kompetence prezentace (žák ovládá mimiku a gestiku)</p> <p>kompetence výrazová (žák ovládá výraz)</p> <p>kompetence prezentace (žák rozpoznává mechanismy tvorby image)</p> <p>kompetence recepce a reflexe (žák rozpoznává strategie tvorby image)</p> <p>kompetence vizuální komunikace (žák rozpoznává strategie tvorby image)</p> <p>kompetence kombinace (žáci kombinují texty a obr.)</p> <p>kompetence kreativity (žáci tvořivě zpracovávají úkol)</p> <p>kompetence kognitivní (žáci získávají přehled)</p> <p>kompetence kognitivní (žáci získávají přehled)</p> <p>kompetence diferencovaného vnímání (žáci užívají diferencovaných prostředků ilusion. instalace)</p> <p>kompetence hledání alternativ (žáci volí diferen. prostředky za určitým cílem)</p> <p>kompetence variace (žáci volí prostředky)</p>
--	--



Tab. 12/5 Komparace dílčích oborových kompetencí

Kategorie oborových kompetencí	ČR	Bavorsko
1. Kompetence vizuální komunikace a dialogu	8	7
1. 1 kompetence recepce a reflexe 1. 2 kompetence tvůrčí produkce		
1. 1 Kompetence recepce a reflexe	3	5
1. 1. 1 Kompetence porozumění výtvarnému dílu kompetence obraznosti kompetence orientační kompetence strukturální kompetence interpretační kompetence deskripce kompetence variace, kombinace a třídění kompetence rozvíjení alternativ kompetence komparace	17	10
1. 1. 2 Kompetence personální kompetence sebeuvědomění kompetence identifikační kompetence prožitku kompetence zodpovědnosti kompetence kognitivní kompetence smyslového vnímání kompetence diferencovaného vnímání kompetence asociace kompetence sociální, kulturní a společenská kompetence usouvtažnění informací v systém (mezioborové spolupráce) kompetence výrazu a sebevýrazu kompetence koncentrace a vytrvalosti kompetence empirická kompetence hodnocení	27	23 (pozn. převažuje kognitivní kom- petence 12)
1. 2 Kompetence tvůrčí produkce		
1. 2. 1 Kompetence výtvarné produkce kompetence pracovní kompetence metodická kompetence prezentace kompetence mediální kompetence technická	5	18
1. 2. 2 Kompetence kreativity a flexibility kom. fantazie a představivosti kompetence kreativity kompetence tvůrčí aktivity kompetence flexibility	4	5



5.3.6 Dílčí závěry – shody a rozdíly v oblasti dílčích oborových kompetencí obou dokumentů

V předchozí tabulce se zřetelně projevují tyto charakteristické rysy – rozdíly v obsahu daného dokumentu oproti druhému dokumentu:

V **českých RVP ZV** oboru Výtvarná výchova ve srovnání s bavorským Učebním plánem pro osmiletá gymnázia oboru Umění je větší **důraz položen na personální kompetence:**

- kompetence sebeuvědomění, sebevýrazu,
- prožitku,
- smyslového vnímání, diferencovaného vnímání,
- asociace, sociální atd.

V **bavorských Učebních plánech** osmiletých gymnázií oboru Umění jsou jako očekávané výstupy oproti českým RVP ZV oboru Výtvarná výchova **častěji definovány kompetence z kategorie výtvarné produkce:**

- kompetence pracovní,
- metodické,
- prezentace,
- mediální,
- technické.

Bavorský kurikulární dokument z kategorie personálních kompetencí podporuje především **kompetence kognitivní.**

Ostatní kategorie kompetencí, tedy **vizuální komunikace, recepce a reflexe, kreativity a flexibility definují oba dokumenty v obdobném rozsahu.**

Výjimku tvoří kategorie – **kompetence porozumění výtvarnému dílu** – tedy především kompetence strukturální, deskripce, variace, kombinace, komparace atd., které jsou zřetelněji zaneseny a strukturovány v českých kurikulárních dokumentech oboru Výtvarná



výchova než v bavorském dokumentu. Možná lze v tomto bodě vysledovat vliv strukturalistického pojetí oboru jednoho z autorů, pana Vančáta.

ETAPA (C)

Umělecko-pedagogická interpretace cílů oborového vzdělávání v praxi gymnázií v České republice a v Bavorsku

6. Možnosti naplňování očekávaných výstupů v průběhu vyučovacího procesu

Dříve než-li přistoupím k deskripci a komparaci realizovaných výstupů vyučovacích jednotek na českých a bavorských gymnáziích, tedy potenciálních dílčích oborových kompetencí, považuji za důležité zorientovat se v praxi bavorských gymnázií, která byla donedávna pro mě zcela nová. Teprve na základě určitých zkušeností z vyučovacího procesu předmětu Umění v Bavorsku je možné přistoupit k česko-bavorské komparaci.

Za tímto účelem jsem se rozhodla realizovat **předvýzkum** na bavorských gymnáziích, v jehož rámci jsem se zabývala limity naplňování očekávaných výstupů bavorských kurikulárních dokumentů předmětu Umění v průběhu vyučovacího procesu.

6. 1 Předvýzkum na bavorských gymnáziích aneb možnosti naplňování dílčích kvalit „kompetence obraznosti“ ve vyučování umění

Prostudovala jsem kurikulární dokumenty pro osmiletá gymnázia



různých spolkových zemí pro předmět Umění a všimla jsem si, že zvláštní místo v současné pedagogice umění v Německu zaujímá termín „**obrazová kompetence**“ (**Bildkompetenz**) neboli „**kompetence obraznosti**“, která se v pojetí německé tzv. obrazovědy (Bildwissenschaft) může chápat jako určitý **ekvivalent kompetence vizuální komunikace**. Jedná se o jeden ze zásadních oborových termínů, který je nejen zakotven jak v oficiálních školských dokumentech, ale i bývá hlavním tématem současných oborových diskusí. Proto jsem se rozhodla v rámci svého předvýzkumu v praxi i teorii v Bavorsku věnovat svou pozornost právě tomuto termínu.

Za účelem hlubšího poznání realizace vyučovacího procesu, cílů výuky i pojetí oboru Umění v Bavorsku a usouvztažení této teorie a praxe jsem se věnovala na základě předvýzkumu možnosti naplňování kvalit „obrazové kompetence, kompetence obraznosti“ ve vyučování umění na bavorských gymnáziích.

6. 1. 1 Charakteristika předvýzkumu

Ve školním roce 2005/2006 jsem získala příležitost hospitovat na osmi bavorských gymnáziích ve městech Augsburg, Landsberk a Mníchov. Na každém osmiletém gymnáziu jsem strávila nejméně 14 dní, navštěvovala jsem hodiny všech pedagogů umění, kteří vyučovali v té době na škole, zaznamenávala jsem průběh hodin v rámci hospitačních protokolů, vedla jsem rozhovory s učiteli a žáky, fotografovala žákovské práce a situace z výuky.

V souvislosti s diskutovaným vzdělávacím standardem a hlavní oborovou kompetencí předmětu „Umění“ v Bavorsku – „**kompetencí obraznosti**“ (**Bildkompetenz**) bych ráda předložila k úvaze cíle zadávaných výtvarných úkolů, tak jak mi je sdělili vyučující, a také samotnou realizaci výtvarných úkolů, jejichž zpracovávání jsem měla možnost při svých hospitacích sledovat. Ve zkratce se tak pokusím v rámci **předvýzkumu o první deskripci situace a o orientaci**



v praxi, ve vyučování předmětu „Umění“ na sledovaném vzorku bavorských gymnázií. Získané informace z praxe pak porovnám s navrženými **kvalitami** oborové „**kompetence obraznosti**“, jak je definuje R. Niehoff (2006), abych tak popsala možnost naplňování obsahů této kompetence v reálném vyučování.

6. 1. 2 „Kompetence obraznosti“ a její dílčí kvality

Stěžejní termín učebních plánů ve všech spolkových zemích, který se týká rozvoje obrazivosti německých žáků, tedy rozvoje jejich schopnosti aktivně pracovat s vizuálně obraznými znakovými systémy, je chápán termín tzv. „**obrazové kompetence**“, případně „**kompetence obraznosti**“, (**Bildkompetenz**).

Podle Rolfa Niehoffa (2006, s. 242) se „**kompetence obraznosti**“ skládá z těchto **schopností, kvalit**:

- schopnost obrazy jako vytvořené fenomény vnímat, prožívat, rozumět jim, analyzovat je a být schopen je vytvářet;
- schopnost obrazy jako komplexní specifické formy (formy naplněné obsahy) vnímat, zažívat, rozumět jim, analyzovat je, vykládat a vytvářet;
- být schopen obrazy jako specifické systémy znaků odlišovat od jiných znakových systémů;
- schopnost obrazy vnímat, zažívat, rozumět jim a vykládat prostřednictvím jejich autora, tedy subjektivně-biograficky podmíněně;
- schopnost obrazy vnímat, zažívat, porozumět jim a vykládat přiměřeně schopnostem a znalostem, zkušenostem recipientů;
- schopnost obrazy vnímat, zažívat, rozumět a vykládat v historicko-kulturních kontextech;
- schopnost různá obrazná vyjádření rozlišovat a receptivně, stejně tak jako tvořivě umět přenášet do různých kontextů;



- schopnost rozlišovat různá obrazová média a receptivně, stejně tak jako tvořivě obrazy umět přenášet do různých kontextů
- schopnost porozumět odlišnostem mezi kulturami a kulturám samotným.

6. 1. 3 Problémy definování dílčích kvalit kompetence obraznosti v kurikulárních dokumentech i praxi učitelů

Ačkoliv nalezneme v Učebních plánech předmětu „Umění“ Bavorska a Saska jako stěžejní vymezený cíl vyučování dosahování „kompetence obraznosti“, není do současné doby jasně v kurikulárních dokumentech vymezen její obsah. Berlínské kurikulum pro předmět „Výtvarné umění“ se sice hlouběji věnuje tematice získávání požadovaných dílčích oborových kompetencí, avšak taktéž neposkytuje učitelům jednoznačné vysvětlení kategorií, s nimiž je v rámci kurikula pracováno.

Dílčí kvality „obrazové kompetence, kompetence obraznosti“ jsou stále předmětem odborné diskuse. Přesto již v současné době nesou učitelé podle učebních plánů zodpovědnost za předávání žákovské „kompetence obraznosti“.

6. 1. 4 Dílčí závěry - ilustrace možností naplňování kvalit kompetence obraznosti

V rámci předvýzkumu jsem se zabírala otázkou, **do jaké míry si bavorští učitelé v hodinách, ve kterých jsem měla možnost hospitovat, kladou za cíl naplňovat kvality „kompetence obraznosti“?** Ve svém srovnání vycházím z definic kvalit kompetence obraznosti podle R. Niehoffa (2006, s. 242), uznávané autority soudobé „pedagogiky umění“ Německa:



1. Schopnost obrazy tvořit a vnímat, rozumět jim a analyzovat je jako specifické formy a fenomény

Učitel si klade velmi často jako jeden z cílů svého vyučování vykládat a vytvářet obrazy jako specifické formy. Učí žáky rozlišovat jednotlivé výrazové prostředky a pracovat s nimi. Hodiny jsou věnovány práci s barvou, kontrastem, linií, ale také výstavbě obrazové

kompozice, rytmu nebo procvičování perspektivního zobrazování. Žáci mají možnost seznámit se s velkým množstvím tradičních i netradičních technik, s technikami kombinovanými. V některých případech jsem měla možnost sledovat také výtvarné experimentování. Žáci pracují s různými materiály, většina učitelů umožňuje žákům vyjádřit se nejen plošně. Každé gymnázium, které jsem navštívila, vlastní keramickou dílnu a pec, ale často také dílnu pro práci se dřevem či kovem. Ve větší míře než tomu bývá v Čechách je důraz kladen také na řemeslnou zručnost a dovednost.

Z oblasti interpretace výtvarných děl žáci často analyzují obraz po stránce formální a obsahové. Na většině gymnázií vytvářejí žáci závěsné tabule, které věnují popisu jednoho slohového období, nebo se snaží porovnávat více slohových období, jindy v rámci těchto tabulí analyzují jedno určité dílo, jindy si všímají již zmiňovaných výrazových prostředků (srov. A. Lichtwark). Analýzy výtvarných děl a vlastní interpretace jsou požadovány také u státní maturity. V rámci volitelných seminářů mají pak žáci možnost více uplatňovat vlastní invenci.

V povinných hodinách umění bývá někdy individuální podíl žáka na vyučování potlačen

ve prospěch výuky řemeslným výtvarným dovednostem a znalostem. Přesto někteří učitelé, většinou ti, kteří se snaží stále sebevzdělávat, začleňují do svého vyučování také formu hry, uvědomují si význam osobního výtvarného zážitku pro žáka, pracují s poznatky arteterapie. Pravidlem bývá, že tito učitelé ponechávají

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

6. Možnosti naplňování očekávaných výstupů v průběhu vyučovacího procesu



svým žákům větší prostor pro jejich osobní vyjádření.



Obr. 6/6 Studijní kresba v glyptotéce

Obr. 7/6 Analýza obrazu

Obr. 8/6 Práce se dřevem ve školní dílně

Obr. 9/6 Svítící objekt (práce z volitelného semináře)

Obr. 10/6 Hamburgery (práce s větším podílem tvůrčí svobody)

2. Schopnost odlišovat obrazy od jiných znakových systémů

Žáci většinou nemají možnost srovnání výtvarných vyjadřovacích prostředků s hudebními, dramatickými nebo literárními. Kooperace mezi jednotlivými pedagogy na gymnáziu vážne. V Bavorsku se učitelé ze všech sil brání zavedení druhého studijního oboru pro gymnaziální učitele předmětu Umění. Cítí se jako akademičtí umělci, kteří se vyjadřují především prostředky výtvarnými.

Neměla jsem možnost vidět výtvarný přepis hudby na žádném



z gymnázií, literární příběhy se objevovaly v rámci komiksů a ilustrací. Častým úkolem, který žáci zpracovávali, byla práce s obrázkovým písmem. Žáci se seznámili s hieroglyfy nebo měli za úkol vymyslet své vlastní tajné písmo.

V rámci hodin „umění“ se neobjevila dramatizace vizuálně obrazných znakových systémů. Žáci měli možnost odlišné znakové systémy – dramatické, vizuální, hudební, literární vnímat ve vzájemných souvislostech teprve při přípravě divadelního představení.



Obr.11/6 Tajné písmo - hieroglyfy

Obr. 12/6 Vytváření vlastního znakového systému

Obr. 13/6 Studentské divadelní představení

3. Být schopen obrazy vnímat prostřednictvím autora

Učitelé věnovali ve svých hodinách prostor výkladu biografie jednotlivých autorů. V rámci dějin umění představili žákům jednotlivé umělce. Životopisu umělců se věnovali v souvislosti s jejich dílem a významem tohoto díla v dějinách umění. Na teoretické seznámení s autorem většinou navazovaly také praktické činnosti. Žáci tvořili díla na základě shodné techniky jakou používal představený umělec, jindy měli žáci za úkol kopírovat dané dílo nebo si všímat určitého detailu daného díla.

Méně učitelů věnovalo zvýšenou pozornost také žákům jako



autorům. Většinou nezbyvá ve vyučování pro společný rozhovor nad jednotlivými pracemi čas nebo nebyl tento komentář učitelem považován za důležitý.



Obr. 14/6 Frída

Obr. 15/6 Já za padesát let

4. Schopnost obrazy vnímat a porozumět jim, vykládat je přiměřeně znalostem a zkušenostem recipientů

Domnívám se, že většina učitelů přistupovala k žákům přiměřeně s ohledem k jejich znalostem a zkušenostem. Učitelé často sami názorně kreslili na tabuli nebo se osobně zapojili spolu s žáky do tvorby. To žáci velmi oceňovali. Jediné, co mi často v bavorském vyučování umění chybělo, bylo využívání formy hry. Budoucí učitelé umění zapojují při svých vyučovacích pokusech na seminárních školách hru často do svého vyučování, v praktickém vyučování na gymnáziích, které jsem měla možnost navštívit, však se hra jako forma vyučování objevovala jen v některých případech.



Obr. 16/6 Výuka na seminárním gymnáziu – praxe budoucích učitelů „umění“

Obr. 17/6 Výklad pravidel perspektivy

5. Schopnost obrazy vnímat v historicko-kulturních kontextech

Při svých hospitacích jsem učinila tu zkušenost, že učitelé seznamují své žáky s historicko-kulturními kontexty především v rámci dějin umění. Většina z nich se dobře orientuje také v soudobém umění, sami jsou aktivními umělci a svým žákům, především ve volitelných seminářích, poskytují konzultace, možnost srovnání významných děl minulosti s uměním současným. Inspirací pro řadu praktických výtvarných činností bývají také různé výtvarné styly a období. Žáci vyšších ročníků povinně zpracovávají referáty, v jejichž rámci analyzují výtvarná díla a porovnávají je s díly jiných slohových epoch.

Mezi bavorskými žáky je velké procento cizinců, takže otázky různých kulturních kontextů jsou velmi aktuální. Školní výuka je přesto zaměřená především na evropskou kulturu, o jiných kulturách se bavorští žáci dozvídají poměrně málo.



Obr. 18/6 Výuka dějin umění

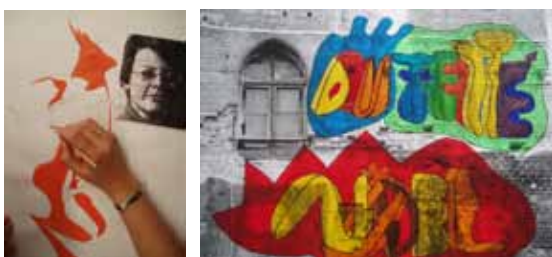
Obr. 19/6 „Nákupní košík různých stylů“



6. Schopnost odlišovat různá obrazová média a přenášet je do různých kontextů

Učitelé, jejichž hodiny jsem navštívila, pracují s rozličnými obrazovými médii. Poměrně málo však využívají počítač, kameru nebo fotoaparát. Na některých gymnáziích vyučovali počítačové grafice ve volitelných seminářích. Pokud byly nové technologie využívány v průběhu běžného vyučování, šlo většinou o digitální zpracování vlastního portrétu nebo o pokus natočit krátké animace.

Možnosti přenášet obrazy do různorodých kontextů většina učitelů, v jejichž hodinách jsem hospitovala, nevyužívala. Pokud učitel uvažoval spolu s žáky např. nad kontextem prostředí, do kterého má být dílo zasazeno, bylo to většinou v souvislosti s instalováním tohoto díla ve městě, na školním dvoře nebo na chodbě školy. Významovým kontextům a významovým nuancím, posunům v souvislosti s těmito kontexty nebyla většinou věnována pozornost.



Obr. 20/6 „Vlastní portrét“ – počítačem manipulovaná fotografie slouží jako předloha

Obr. 21/6 Graffiti na imaginární zdi

7. Schopnost porozumět odlišnostem mezi různými kulturami

Odlišnostem mezi jednotlivými kulturami nebyl v hodinách umění, které jsem navštívila, věnován příliš velký prostor. Pokud se žáci seznamují s různými kulturami, pak se tak děje buď při výkladu



dějin umění nebo v průběhu praktických činností, které na předchozí získané znalosti navazují. Jak již jsem řekla, jedná se však většinou o kulturu evropskou. S odlišnými kulturami se pak mají možnost seznámit nanejvýš prostřednictvím celoškolních projektů, které jsou někdy zaměřené na poznávání odlišných kultur nebo v rámci spolupráce s jinými zahraničními školami.



Obr. 22/6 Starověký Egypt

Obr. 23/6 „Koláž odlišných kultur“

Pozn. Uvedené dílčí kvality kompetence obraznosti nejsou seřazeny dle významnosti ani v originále uvedeného dokumentu

Jak je z ilustrativních příkladů předvýzkumu zřejmé, lze již na základě hospitačních pozorování na bavorských gymnáziích vysledovat problémy s naplňováním kompetencí, které se stávají novými edukačními cíli. Proto bych se dále v rámci své disertační práce chtěla věnovat problematice - deskripce, vymezení a komparace realizovaných výstupů hospitovaných hodin na gymnáziích v ČR a Bavorsku, operacionalizace očekávaných výstupů v konkrétních situacích edukace a jejich komparace s očekávanými výstupy zakotvenými v kurikulárních dokumentech dané země, možnosti učitelů směřovat k naplňování požadovaných žákovských kompetencí, závislost učitelovy koncepce výuky na tradici a pojetí předmětu v dané zemi a na pregraduální přípravě, vztah tradice pojetí předmětu a



nových cílů edukace, možnosti přeshraniční spolupráce.

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích

Na základě svého výzkumu se však pokouším najít **nástroje využitelné ke komparaci uměleckého vzdělávání jako východisko přeshraniční spolupráce v rámci EU**, zároveň nástroje pro auto-evaluaci a evaluaci učitele. Hledám tak cestu, metodu, jak přistoupit k obdobné komparaci, která může být využitelná v rámci dalších výzkumů. Získávám informace, které je možné použít jako **vstupní bázi pro česko-bavorskou spolupráci a porozumění**.

V letech 2005 - 2008 jsem za účelem sběru výzkumného materiálu pro svou komparativní práci v oboru umělecké pedagogiky hospitovala ve vyučování výtvarné výchovy na sedmi českých gymnáziích a ve vyučování umění na osmi gymnáziích bavorských. Na základě pozorování vyučovacího procesu jsem si činila poznámky - vypracovávala hospitační protokoly, fotografovala vyučovací situace, proces tvorby i výsledné výtvarné práce, taktéž jsem připravila dotazník pro učitele a vedla jsem rozhovory s učiteli i žáky. Cílem tohoto terénního výzkumu bylo **zachytit realizované výstupy hodin – tedy předávaný vzdělávací obsah (potenciálně realizované dílčí oborové kompetence)**.

7.1 Kvalitativní analýza obsahu textů dle Philippa Mayringa - odůvodnění výzkumné metody

K deskripci a komparaci realizovaných výstupů vyučovacích jednotek na českých a bavorských gymnáziích, tedy potenciálních dílčích oborových kompetencí, jsem zvolila metodu kvalitativní analýzy obsahu textů podle rakouského autora Philippa Mayringa.



Tuto metodu jsem poznala při svém studijním pobytu v Augsburgu. Byla použita k vyhodnocení dat některých doktorských prací, se kterými jsem se měla možnost seznámit. A protože mým cílem je shrnout realizované výstupy vyučování, ve kterém probíhaly mé hospitace, tedy v podstatě redukovat vyučovací proces na jeho obsahové jádro, vyhovuje tato metoda přesně danému účelu.

Kvalitativní analýzu obsahu hospitačních protokolů provádím přesně dle postupu popsaného v knize Mayringa, P. (2007) *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken*. Tato publikace, pokud vím, dosud nebyla přeložena do češtiny, pouze jsem se setkala krátkou charakteristikou této metody v rámci knihy Jana Hendla „Kvalitativní výzkum“. Publikaci považuji pro pedagogický výzkum v českém prostředí za velmi přínosnou, protože detailně a zevrubně představuje výzkumný design metody, a právě takových odborných publikací není u nás dostatek. Proto se ve svých překladech držím přesně struktury, postupu kvalitativní analýzy obsahu publikace P. Mayringa. Jednak to vyžaduje přímo daná metoda, která klade důraz na preciznost a detailnost deskripce i postupu vyhodnocování dat, a zároveň názornost postupu umožní případné další využití této metody jinými výzkumníky v českém prostředí.

7. 2 Charakteristika nasbíraného materiálu pro účel kvalitativní analýzy obsahu

Jak již jsem uvedla hospitovala jsem v letech 2005 – 2008 na sedmi českých a osmi bavorských gymnáziích. Pro vstup na bavorská gymnázia mě opravňovalo povolení, které jsem získala s pomocí Prof. Dr. C. Kirchner z Katedry pedagogiky umění Univerzity v Augsburgu (Lehrstuhl für Kunstpädagogik, Universität Augsburg) u Bavorského státního ministerstva pro vyučování a kultus (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus).



Hospitace probíhaly konkrétně na těchto gymnáziích (v závorce je uveden počet učitelů, v jejichž hodinách jsem na dané škole hospitovala):

Gymnázia v ČR - Středočeský kraj, Praha	Gymnázia německá - Bavorsko (Horní Bavorsko a Švábsko)
Gymnázium Mnichovo Hradiště (2)	Gymnasium Neubiberg (1)
Gymnázium Kladno (1)	Gymnasium bei St. Anna, Augsburg (2)
Gymnázium Palackého v Ml. Boleslavi (2)	Gymnasium Maria Stern, Augsburg (1)
Gymnázium J. Pekaře v Ml. Boleslavi (1)	Gymnasium bei St. Stephan, Augsburg (2)
Gymnázium Bernarda Bolzana, Praha (2)	Holbein Gymnasium, Augsburg (2)
Gymnázium Thomase Manna, Praha (1)	Dominikus-Zimmermann Gymnasium, Landsberg am Lech (1)
Gymnázium Špitálská, Praha (1)	Ignaz Kögler Gymnasium, Landsberg am Lech (2)
	Michaeli-Gymnasium, München (2) - praxe studentů učitelství

Tab. 13/7 Seznam vybraných gymnázií

Pozn. V závorce je uveden u jmenovaného gymnázia také počet pedagogů, v jejichž vyučování výtvarné výchovy/umění probíhaly hospitace.

V praxi jsem strávila více než 200 vyučovacích hodin, u každého učitele 7-12 vyučovacích hodin. Hospitační činnosti jsem se věnovala ve vyučování u 10 českých učitelů a 13 bavorských učitelů. Taktéž jsem se zúčastnila praxe 2 bavorských studentů učitelství.

V průběhu vyučování jsem zaznamenávala své poznámky z pozorování z každé hodiny do hospitačních protokolů: sledovala jsem vyučovací proces především z hlediska cílů, které si jednotliví učitelé ve vyučování stanovili. Kladla jsem si otázku, které cíle se snaží učitel ve vyučování naplňovat, které žákovské kompetence předávat? Jaké jsou jeho očekávané výstupy konkrétních hodin? Z tohoto důvodu jsem záznamy průběhu vyučování doplňovala také o záznamy výkladu učitele, rozhovorů učitele se žáky. Po skončení vyučování jsem s učitelem vedla pohospitační rozhovor (opět na téma – jejich cíle v konkrétní vyučovací jednotce a jejich cíle v oblasti



edukace a výtvarné pedagogiky. Požádala jsem je taktéž o vyplnění dotazníku, jehož úkolem bylo objasnit umělecká východiska a názory jednotlivých pedagogů na soudobou orientaci výtvarné pedagogiky. Fotografovala jsem výtvarný proces tvorby, situace ve vyučování i konečné produkty. Vedla jsem a zaznamenávala rozhovory se žáky, týkající se jejich plnění konkrétního výtvarného úkolu i vzpomínek na vyučování předchozí, které je zaujalo nebo naopak.

V rámci terénního výzkumu bohužel nebylo možné nahrávat celé vyučování na videokameru, protože pro tuto činnost jsem v Bavorsku neměla zvláštní povolení. A ani diktafon neskýtal možnost zřetelně zaznamenat zvuk v celé místnosti – kvalita záznamu tak není dostačující k porozumění, navíc mi nebyl v některých situacích nebo u některých pedagogů povolen. Proto vycházím při kvalitativní analýze především z vlastních poznámek v hospitačních protokolech. Tyto protokoly čítají přes 200 stran textu.

Pro zvýšení výpovědní hodnoty kvalitativního výzkumu využívám triangulace kvalitativních metod: kvalitativní analýzu obsahu protokolů z vyučování, dotazníků a kvalitativní analýzu fotografií.

7. 2. 1 Odůvodnění výběru výzkumného vzorku

Na začátku každého výzkumu je třeba stanovit si tzv. **základní soubor**, tedy „množinu všech prvků, patřících do okruhu osob nebo jevů, které mají být zkoumány v daném výzkumu“ (Pelikán 2004, s. 47). Za základní soubor tohoto výzkumu lze považovat české a bavorské pedagogy umění na gymnáziích v období let 2005-2008, jejichž očekávání z hlediska předávaných oborových žákovských kompetencí sleduji. Protože by se však jednalo o příliš rozsáhlý základní soubor, který je jednomu výzkumníkovi nedostupný, musela jsem učinit výběr z tohoto souboru. Bohužel nebylo možné navštívit náhodně vyučování kteréhokoliv pedagoga umění v ČR ani v Bavorsku. Do vyučování na českých gymnáziích se mi podařilo proni-



knout především na základě doporučení od známých (v Praze a ve Středočeském kraji). V Bavorsku jsem po několika měsících čekání získala konečně povolení z ministerstva pro vstup do vyučování za účelem výzkumu na základě žádosti Univerzity v Augsburgu, přičemž dosažitelná se mi stala z hlediska dojíždění od místa pobytu gymnázia v Augsburgu a Mnichově. Těmito předem danými možnostmi se základní soubor zúžil. V odborném jazyce hovoříme o tzv. **záměrném výběru** (vzorku). „V některých případech se nevyhneme tomu, abychom vytvořili tzv. záměrný výběr. Tím je každý výběr, který realizuje badatel na základě svých zkušeností, dosavadních poznatků a úsudku, někdy také možností. V tomto případě badatel vybírá do vzorku ty jedince nebo ty jevy, které se mu zdají být typickými. Jde v podstatě o výběr subjektivní. V těchto případech by seriózní výzkumník měl o závěrech z podobně koncipovaného výzkumu referovat velice opatrně slovy typu „...na daném vzorku se prokázalo...“, aniž se pokouší o obecnější závěry platné pro celý základní soubor. Míru obecnější platnosti lze sice i v těchto případech odhadovat, nikoliv však validně prokázat“ (Pelikán 2004, s. 48).

7. 2. 2 Selektce materiálu a deskripce zkoumaného vzorku

Pro účel analýzy slouží veškerá nasbíraná data – poznámky v protokolech, dotazníky i fotografie z vyučování (fotografie výsledných produktů i situací z vyučovacího procesu) 10 českých i 12 bavorských gymnaziálních učitelů. Přesto však zaměřuji svou pozornost především na **6 učitelů z každé země**, kteří představují **zástupné vyhraněné učitelské typy** mezi sledovanými učiteli. Ostatní učitelské osobnosti, v jejichž vyučování jsem hospitovala, lze přiřadit k pojmenovanému typu – kategorii a nasbíraná data, vztahující se k těmto osobnostem, slouží především k upřesnění deskripce sledované situace. Učitelské osobnosti přitom označuji pseudonymy bez ohledu na jejich pohlaví vždy v mužském rodě, abych zaručila jejich anonymitu.

Analýza potenciálních realizovaných výstupů vyučovacích jed-



notek vybraných učitelů zprostředkovává vhléd do konkrétní situace. Cílem analýzy je deskripce obsahového jádra vyučování, tedy deskripce očekávání učitele, které dílčí oborové kompetence se snaží žákům předávat a následná komparace procesů a možností naplňování vytyčených žákovských kompetencí v konkrétních vyučovacích hodinách v ČR a Bavorsku.

Pro zachování anonymity neuvádím jména ani jiné osobní údaje učitelů, v jejichž hodinách probíhaly mé hospitace. Jednotlivým učitelským osobnostem jsem přidělila pseudonymy a označila je písmeny velké abecedy:

ČR

Učitel A: „Výtvarník literárna“

Učitel B: „Řemeslník“

Učitel C: „Ladný konceptualista“

Učitel D: „Zemitý filosof“

Učitel E: „Soudobý tradicionalista“

Učitel F: „Návštěvník“

Bavorsko

Učitel G: „Renesanční osobnost“

Učitel H: „Milovník osvědčených hodnot“

Učitel I: „Angažovaný flegmatik“

Učitel J: „Jemný naturalista“

Učitel K: „Čtenář“

Učitel L: „Kreativní živel“

Vzdělání jmenovaných šesti **českých učitelů** je různorodé. Většina však absolvovala pedagogickou fakultu, obor výtvarná výchova a někteří ještě druhý obor. Pouze učitel D studoval Akademii výtvarných umění v Praze a Filosofickou fakultu UK v Praze a učitel A Vysokou školu umělecko-průmyslovou v Praze. **Bavorští učitelé,**



v jejichž vyučování jsem hospitovala, se připravovali většinou na Akademii výtvarných umění v Mnichově, případně v Norimberku. Věnovali se jednooborovému studiu výtvarného zaměření, které je však nazýváno Umění a Pedagogika umění (Kunst und Kunstpädagogik).

7.3 Deskripce podmínek výzkumu a výchozí situace

Díky již zmiňovanému **povolení pro vstup do vyučování**, které jsem v Bavorsku získala od **Bavorského státního ministerstva pro vyučování a kultus**, bylo snadné gymnázia navštěvovat. Stačilo kontaktovat ředitele školy a předložit mu zmiňovaný dokument, ten pak mě seznámil s učiteli předmětu Umění na gymnáziu. Učitelé mě následovně vpustili do svého vyučování. Činili tak sice povinně, ale ve většině případech s ochotou. Zároveň jsem v několika případech vnímala jejich ostražitost ve vztahu k mé osobě, jindy lhostejnost. Na popsané skutečnosti je však důležité, že jsem měla možnost vstoupit do vyučování na každém gymnáziu, které jsem si náhodně zvolila. Tento fakt dokládá určitý princip objektivity, který je v Bavorsku uplatňován, např. možnost výzkumníka sledovat vyučování umění každého pedagoga, stát se učitelem umění na gymnáziu jen na základě doloženého vzdělání.

V Čechách je situace jiná. Při vstupu do vyučování na gymnáziích jsem musela využívat především osobních kontaktů ve vztahu k jednotlivým školám. Učitelé, kteří neměli chuť mě vpustit do vyučování, tak neučinili. Hospitovala jsem tedy ve vyučování u svých spolužaček z fakulty nebo ochotných učitelů, které kontaktovali opět moji známí. Samozřejmě hospitace probíhaly taktéž s vědomím a souhlasem ředitele školy, avšak musím poukázat na fakt odlišný situaci v Bavorsku, totiž že nebyla možnost vstoupit do vyučování na všech náhodně vybraných školách. Stejně tak mohu doložit svou bohatou zkušeností



v této oblasti, že na českých školách vyučuje velké množství neaprobovaných učitelů předmět Výtvarná výchova.

Hospitace se odehrávaly v průběhu vyučování ve třídách, v některých případech také ve vyučování v přírodě nebo galerii. Pohospitační rozhovory následovně v kabinetu učitele výtvarné výchovy/umění.

V průběhu vyučování jsem zaznamenávala přímo výklad učitele a dění v hodině, ať již přímým přepisem nebo záznamem na diktafon, který však je pro další analýzy jen těžko použitelný z důvodu zhoršené kvality záznamu. V určitých částech hodiny, kdy nebylo možné přepisovat celou situaci, jsem si činila přímo na místě vlastní poznámky. Stejně tak jsem si činila poznámky z pohospitačního rozhovoru s učitelem. Tyto záznamy jsem však realizovala až po proběhnutí rozhovoru, proto aby rozhovor mezi mnou a učitelem byl uvolněný a přirozený.

Fotografickou dokumentaci jsem pořizovala, jak v průběhu vyučování ve třídě, tak po vyučování nebo před – fotografie hotových výtvarných prací. Na chodbách školy jsem fotografovala vystavené žákovské práce, v případě výstavy školních prací mimo školní budovu jsem se zúčastnila předem oznámené výstavy a opět fotografovala vystavené práce, případě jsem zaznamenávala pomocí fotoaparátu také vyučování probíhající mimo školu.

Svůj pobyt ve vyučování jsem vysvětlovala učitelům jako terénní výzkum v rámci své doktorské práce, jehož cílem je vytvořit komparativní česko-bavorskou studii o pojetí vyučování a potenciálních realizovaných výstupů z vyučování výtvarné výchovy/umění v obou zemích. Ve většině případech toto vysvětlení postačovalo jako odůvodnění. Jako protislužbu jsem učitelům v Bavorsku nabízel svůj podíl na vyučování. Připravila jsem si prezentace spojené s promítáním obrazové dokumentace na téma „Socialistický realismus v československém umění“ a „Žákovské výtvarné práce v ČR“. Učitelé uvítali možnost seznámit se s novými informacemi a obohatit



své vyučování. Pro česká gymnázia jsem si pak připravila prezentaci „Žákovské výtvarné práce na bavorských gymnáziích“, o kterou byl taktéž zájem.

Největším úskalím realizace celého výzkumu, který má **etnografická východiska**, byla nutnost nevstupovat do vyučovací praxe neznámých gymnázií dvou odlišných vzdělávacích systémů s předem připraveným očekáváním či zaměřením pouze na určité jevy. Naopak pro zachycení reálné situace bylo třeba, aby výzkumník zůstal otevřený veškerým podnětům, činil si co nejvíce zdánlivě neopodstatněných poznámek a teprve následovně a postupně si zformuloval postup výzkumu. Tento přístup byl velmi náročný na čas, práci výzkumníka i finance.

7.4 Formální charakteristika analyzovaného materiálu

Než-li přistoupíme ke konkrétní analýze, je třeba přesně popsat a charakterizovat veškerý výchozí sebraný materiál. Analýze bude podroben: hospitační protokol (pozorovací záznamový list), dále pak dotazník - vyplněný učiteli, fotografie výsledných výtvarných prací žáků.

Protože však kvalitativní obsahová analýza dle P. Mayringa slouží k vyhodnocování písemných textů, využiji ji především k analyzování svých poznámek z hospitací - pozorovacího záznamového listu (viz kap. 7. 8). Ostatní výzkumný materiál slouží jako podpůrná data a bude vyhodnocen na základě analýzy obrazového materiálu výtvarných úkolů a pojetí učitele (viz kap. 8).

7.4.1 Formální charakteristika pozorovacího záznamového listu

Volba formy záznamu hospitační činnosti, jejího průběhu a výsledku bývá v kompetenci hospitujícího. Je třeba ji přizpůsobit především



účelu. Při tvorbě formy pozorovacího záznamového listu jsem vycházela z potřeby zaznamenat dostatek podkladů pro vyhodnocení a nalezení odpovědi na otázky, které žákovské kompetence bylo možno předat v průběhu vyučování, tedy které výstupy se potenciálně realizovaly? Nasbírat dostatek dat, jež umožní vyhodnotit vzdělávací obsah vyučování, charakterizovat učitelovu koncepci (pojetí) výkladu výtvarné výchovy/umění.

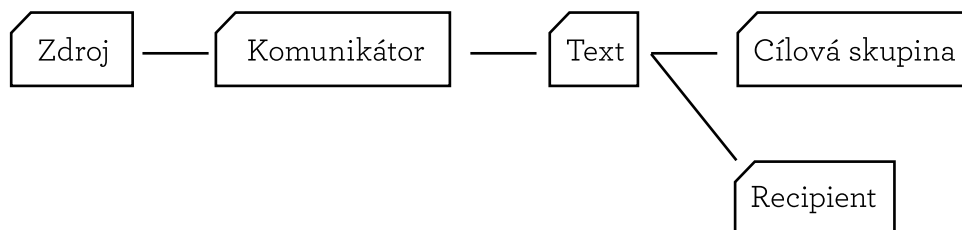
Ze snahy zaznamenat učitelovu koncepci výkladu detailně, neopomenout některé podstatné jevy v procesu vyučování a zároveň se vyvarovat paušalizování konkrétních jedinečných jevů, jsem zapisovala své poznámky do předem rozmyšlené struktury pozorovacího záznamového listu, který však zároveň skýtal také dostatek prostoru pro deskripci jevů jedinečných. Záznamový list umožňoval určitou variabilitu odpovídající právě probíhajícímu procesu vyučování, rozšíření některých svých bodů dle potřeby deskripce konkrétních jevů. Základní struktura záznamového listu zachycuje v podstatě základní strukturu jednotlivých fází realizované vyučovací jednotky i s časovým určením jednotlivých činností. Záznamy průběhu vyučování jsem doplňovala také o záznamy výkladu učitele a rozhovorů učitele se žáky. Po straně záznamového listu jsem vyčlenila prostor pro své poznámky, ať již otázky nebo pozitivní i negativní postřehy, na závěr listu jsem provedla reflektující bilanci hodiny z hlediska možných nabytých žákovských kompetencí, jejíž smyslem je určitá syntéza, úvaha nad pozorovanými jevy. Pozorovací záznamový list mi pak dále sloužil jako podklad pro pohospitační rozhovor a především jako materiál kvalitativní obsahové analýzy.

7. 5 Směr analýzy

Philipp Mayring doporučuje jako **výchozí model** následné analýzy obsahu použít jednoduchý model komunikace Lagerberga (1975).



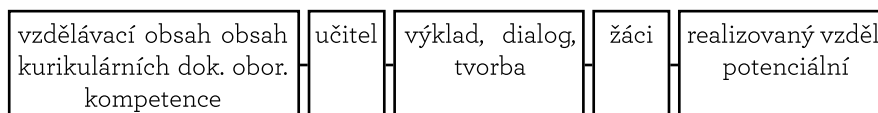
Tento model je samozřejmě pro potřebu každého konkrétního výzkumu třeba rozšířit a vymezit v jeho rámci směr analýzy a zaměření dané analýzy.



Obr. 24/7 Směr obsahové analýzy

7. 5. 1 Konkretizovaný a rozšířený model směru analýzy pro potřeby vlastního výzkumu

Pro potřeby svého terénního výzkumu, kdy se cílem vyhodnocení za pomoci kvalitativní obsahové analýzy stává **potenciálně realizovaný vzdělávací obsah**, rozvíjím výchozí Lagerbergův model následujícím způsobem:



Obr. 25/7 Směr obsahové analýzy konkrétního výzkumu



7. 5. 2 Všeobecný model průběhu kvalitativní obsahové analýzy

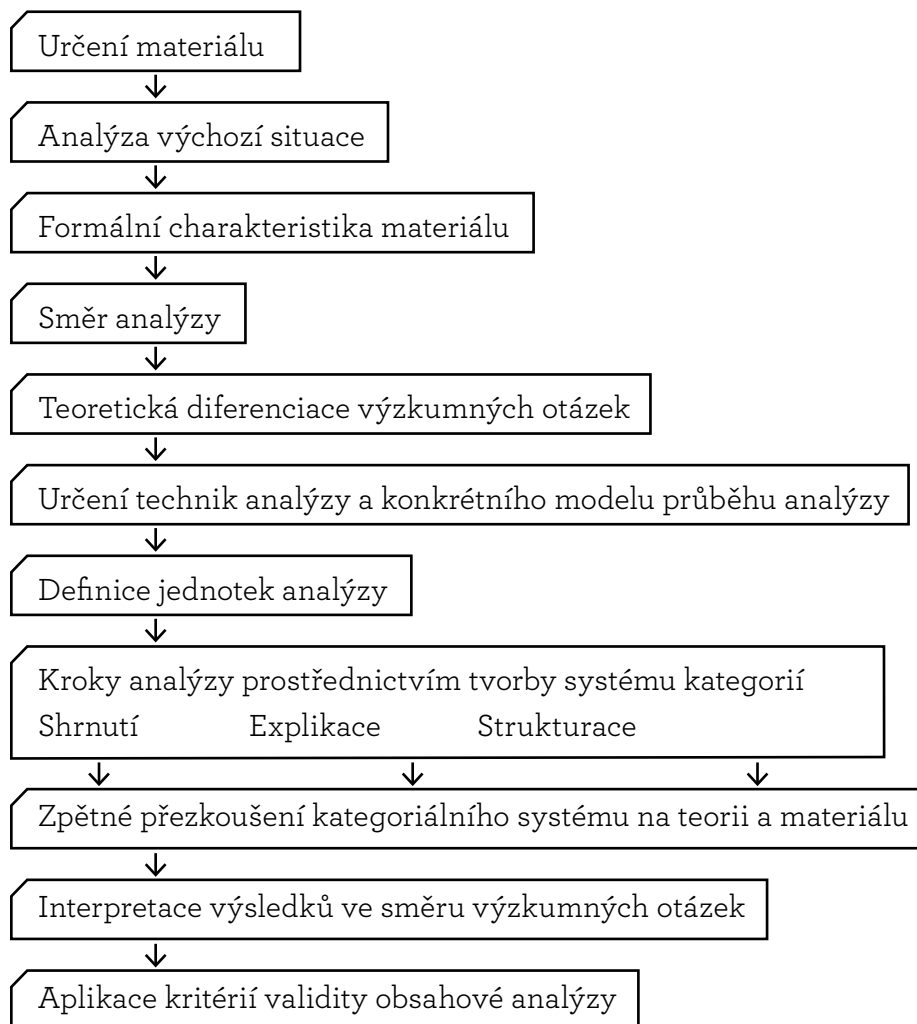
Výpovědní hodnota kvalitativní obsahové analýzy ve srovnání s jinými interpretačními postupy je založena právě na **rozkladu do jednotlivých interpretačních kroků** a je možné ji znázornit za pomoci **všeobecného modelu**. Tímto se stává i pro druhé srozumitelnou a umožňující intersubjektivní kontrolu, je také přenositelná na další objekty, použitelná pro ostatní a stává se vědeckou metodou. Model průběhu kvalitativní obsahové analýzy musí být však upraven podle konkrétního případu na základě sebraného materiálu a konkrétních výzkumných otázek (Mayring 2007, s. 53).

Na základě konkrétního výzkumu je třeba určit **konkrétní techniky analýzy** a zajistit:

- **jednotu kódování** (určení nejmenší jednotky textu, která bude vyhodnocena a minimální část textu, spadající pod jednu kategorii);
- **jednotu kontextu** (určení největších částí textu, které spadají pod jednu kategorii);
- **jednotu vyhodnocení** (určení pořadí konkrétních částí textu, které mají být vyhodnoceny).

V centru pozornosti stojí vývoj **kategoriálního systému**. Tyto kategorie jsou vyvíjeny na základě neustálého usouvztažňování teorie (výzkumných otázek) a konkrétního materiálu, definovány prostřednictvím systému pravidel, v průběhu analýzy přepracovávány a přezkušovány (Mayring 2007, s. 53).

Obr. 26/7 Všeobecný model průběhu kvalitativní analýzy obsahu podle P. Mayringa



7. 6 Teoretická diferenciací výzkumných otázek

Výzkumný problém tohoto terénního výzkumu zní:

„Které shodné a které odlišné obsahy nalezneme v oblasti realizovaných výstupů (potenciálních dílčích oborových kompetencí) vyučovacího procesu ve školní praxi českých a bavorských gym-



nází?

Proto, abychom dokázali tento výzkumný problém řešit, je třeba se v rámci kvalitativní analýzy obsahu dotazovat elementární výzkumnou otázkou:

Jaké pozorovatelné činnosti vykonávali žáci v hodině?

Na základě této otázky můžeme pomocí kvalitativní analýzy obsahu dle P. Mayringa zjistit obsahové jádro realizovaných činností v rámci vyučování **jednoho konkrétního učitele i v rámci vyučování celé skupiny českých nebo bavorských učitelů.**

7. 7 Konkrétní průběh analýzy a její techniky

Realizované výstupy vyučování oboru Výtvarná výchova/Umění ve formě dílčích oborových kompetencí jsou jen těžko měřitelné a prokazatelné. Přesto je možné zaměřit se v rámci hospitační činnosti především na pozorovatelné činnosti žáků, tyto činnosti následně zachytit v rámci poznámek a fotografií. Veškeré písemné poznámky podrobit kvalitativní analýze obsahu, s jejíž pomocí **zredukujeme pozorovatelné činnosti na jejich obsahové jádro** v hodinách jednoho učitele i celé skupiny učitelů stejné země. Výsledek analýzy pak vypovídá o tom, které činnosti – tedy které **potenciální realizované výstupy** (*pozn. RVP takéž definuje očekávané výstupy na základě aktivních sloves*) byly cílem daného realizovaného vyučování. Na základě provedené analýzy můžeme tedy poukazovat na skutečné realizované obsahy výuky, jež je možné převést v dílčí oborové kompetence.

Příčemž potenciálně realizovanými výstupy vyučování jsou chápány veškeré ve vyučovacím procesu skutečně tematizované a prove-



dené očekávané výstupy, které si učitel stanovil jako cíl výuky a které si měli žáci možnost osvojit.

7. 7. 1 Definice jednotek analýzy

Základní **minimální jednotkou analýzy** je jedna **konkrétní výpověď** (obsah jedné věty) o **pozorovatelných činnostech žáků** z textu hospitačních protokolů.

Jednotu kontextu pak určuje veškerý materiál, nasbíraný pro účely tohoto terénního výzkumu v definovaném časovém období a místě.

Jednotu vyhodnocení zaručuje pevný postup kvalitativní analýzy obsahu dle P. Mayringa a zároveň jednota kódování každé výpovědi v textu hospitačních protokolů, která vypovídá o pozorovatelných činnostech žáků v hodině.

7. 7. 2 Speciální kvalitativní techniky – formy interpretace textu

Philipp Mayring (2007, s. 57 - 59) základní postupy pro svou kvalitativní analýzu obsahu textů odvozuje z několika dosavadních postupů vyvinutých kvalitativních analýz. Tyto rozličné postupy analýzy se pokouší popsat, charakterizovat a vystihnout základní využívané formy interpretace dat. Autor uvádí v přehledné tabulce seřazené množství příkladů (případové studie, hermeneutiku, objektivní hermeneutiku, strukturální sémantiku, valenční analýzu, pragmatickou analýzu atd.), které redukuje na základní využívané formy interpretace. Zjišťuje tak, že postupy se vzájemně ve své podstatě příliš neliší, protože jádrem veškerých jmenovaných postupů jsou tři základní formy interpretace:



1. **shrnutí – souhrn** (redukce materiálu na základní obsah);
2. **explikace** (získání dodatečného materiálu z částí textu nebo mimo text, který umožní prohloubenou interpretaci a porozumění určitého místa v textu);
3. **strukturace** (filtrace určitých aspektů z daného materiálu na základě předem určených kritérií, interpretace textem napříč).

Dvě z těchto základních forem lze ještě dál diferencovat,

explikace:

- úzká analýza pomocí kontextu (interpretace části textu za pomoci jiných částí shodného textu);
- rozšířená analýza pomocí kontextu (interpretace za pomoci dalšího materiálu, dalších textů);

strukturace:

- formální analýza (struktura získaná na základě určitých formálních hledisek);
- obsahová analýza (struktura získaná zaměřením na určitá obsahová hlediska);
- typizovaná analýza (struktura charakterizovaná typickými markantními jevy);
- škálová analýza (struktura získaná na základě dimenzí ve formě škály).

Cílem autora je výše popsané formy analýzy prostřednictvím diferenciací rozvinout v jednotlivé kroky a dále pak formulací pravidel interpretace vyvinout systematické techniky vlastní obsahové analýzy (tamtéž, s. 59).

Pro účely tohoto terénního výzkumu jsem zvolila v rámci kvalitativní obsahové analýzy dle P. Mayringa formu interpretace dat – **shrnutí**, abych tak **redukovala veškeré pozorovatelné činnosti žáků**



v hodinách na jejich základní obsah. Kromě informace o shodných a odlišných obsazích v oblasti tzv. potenciálních realizovaných výstupů hodin, je však možné zachytit v rámci analýzy kromě těchto kvalitativních dat, také data kvantitativní povahy, např. četnost opakování shodných obsahů v jednotlivých hodinách.

7. 8. Kvalitativní analýza obsahu textů hospitačních protokolů

Jak již bylo řečeno, pokusím se na základě postupů kvalitativní analýzy obsahů zjistit obsahové jádro realizovaných činností v rámci vyučování **jednoho konkrétního učitele i v rámci vyučování celé skupiny českých nebo bavorských učitelů.** Na základě elementární výzkumné otázky: „**Jaké pozorovatelné činnosti vykonávali žáci v hodině?**“ se snažím dospět k řešení výzkumného problému:

„Které shodné a které odlišné vzdělávací obsahy nalezneme v oblasti tzv. potenciálních realizovaných výstupů (potenciálních dílčích oborových kompetencí) v průběhu vyučovacího procesu ve školní praxi českých a bavorských gymnáziích?“

Za tímto účelem přepisuji veškeré pozorovatelné činnosti žáků, zachycené v hospitačních protokolech, přesně dle postupu, který pro kvalitativní analýzu obsahu navrhl P. Mayring, do tabulek (viz kap. 7. 8. 1 a 7. 8. 2). Rovněž zaznamenávám označení konkrétního učitele, v jehož vyučování konkrétní činnosti probíhaly, číslování vyučovacích hodin, v nichž probíhaly hospitace, číslo konkrétního místa v textu hospitačního protokolu a ročník.

Pozorovatelné činnosti dále zobecňuji a zároveň vyškrtávám činnosti, které se v hodinách u jednoho učitele opakují. Dle Mayringova postupu následuje redukce, tedy tvorba kategorií na základě redukování zobecněných žákovských činností na jejich obsahové jádro. **Tak získáme v prvním průběhu kvalitativní obsahové analýzy obsahová jádra realizovaných činností v rámci vyučování jednoho konkrétního učitele dané země, tedy vzdělávací obsah konkrétních**



hodin u konkrétního učitele.

7. 8. 1 Česká republika

Označení jednotlivých sloupců tabulky:

učitel – označení konkrétního učitele

hod. – vyučovací hodiny v pořadí, ve kterém probíhaly hospitace

str. – strana hospitačního protokolu

č. – číslo konkrétního místa v textu hospitačního protokolu

roč. – ročník

parafráze – parafráze konkrétního místa v textu hospitačního protokolu se zaměřením na veškeré pozorovatelné činnosti žáků

generalizace – zobecnění parafrázovaného textu

redukce – tvorba kategorií prostřednictvím redukce – (veškeré různorodé činnosti žáků v rámci hospitovaných hodin ve vyučování jednoho učitele)

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích



Tab. 14/7 Obsahové jádro realizovaných očekávaných výstupů z vyučování konkrétních pedagogů

	hod.	str.	č.	roč.	parafráze	generalizace	redukce
A	1.-2.	1	1	sek.	Žáci vypráví pohádku jako celistvý příběh.	Žáci vypráví příběh.	K1 Žáci rozvíjí své komunikační dovednosti tím, že: ° vedou dialog ve skupině, ° vedou dialog s učitelem, ° vypráví příběh, ° sestavují osnovu příběhu, ° konzultují výtvarnou práci s učitelem a ve skupině žáků, ° prezentují slovně svou práci.
				2	Žáci navrhnou různé známé příběhy k vyprávění a projeví radost.	Žáci navrhnou příběhy.	
				3	Žáci diskutují ve skupině, který příběh by měli zvolit.	Žáci diskutují ve skupině výběr příběhu.	
				4	Žáci společně vypráví zvolenou pohádku o Červené Karkulce.	Žáci společně vypráví zvolený příběh.	
				5	S pomocí zaznamenané osnovy příběhu si rozdělují sekvence příběhu a číselná pořadí.	Na základě osnovy si žáci rozdělují příběh.	
				6	Žáci kreslí tuší a dřívkem.	Každý žák ilustruje část příběhu. Žáci kreslí tuší.	
				7	Jednotlivci se radí s pí učitelkou o zobrazovaném výjevu příběhu.	Jednotlivci konzultují s učitelem zobrazovaný výjev.	
				8	Někteří vyplňují kresbu barvou.	Jednotlivci ztvárňují komiks v barvě.	
				9	Žáci prezentují své práce.	Žáci prezentují příběh.	
				10	Každý vypráví svou část příběhu.	Žáci sestavují práci z dějin umění.	
A	3.	2	11	2. r.	Žáci vypracovávají teoretickou práci o surrealismu.	Žáci prezentují svou práci.	K2 Žáci získávají znalosti oblasti dějin umění tím, že: ° vyhledávají informace ° sestavují práci z dějin umění, ° poznávají příklady významných výtvarných děl, ° poznávají principy výtvarného umění a hudby.
				12	Žáci diskutují s učitelem o surrealismu.	Žáci vedou dialog s učitelem.	
				13	Žáci vypráví své sny.	Žáci vypráví příběh.	
				14	Kreslí skicu snu.	Žáci kreslí skicu.	
				15	Žáci malují svůj sen.	Žáci malují.	
				16	Žáci vyhledávají informace na internetu a zaznamenávají ručně.	Žáci vyhledávají informace na internetu.	
				17	Žáci vedou rozhovor s učitelem o tom, jak zobrazit myšlení.	Žáci vedou dialog s učitelem.	
A	4.-5.	3	18	1. r.	Žáci diskutují na téma charakteristika a charakter člověka.	Žáci diskutují.	K3 Žáci pracují s vlastními zážitky: ° vybavují si a vypráví zážitky, ° ztvárňují vlastní zážitky, ° hledají výtvarný výraz pro zážitky z hudby.
				19	Žáci ve skupině se snaží pomocí koláže charakterizovat vybraného člověka.	Žáci vytváří koláž.	
				20	Žáci kreslí obrys obličeje.	Žáci se věnují charakteristice, výtvarnému výrazu.	
				21	Žáci vybírají obrázky z časopisů.	Žáci kreslí.	
				22	Třídí, vybírají, stříhají a lepí.	Žáci volí motivy ke koláži.	
				23	Žáci prezentují ve skupině vytvořené koláže a radují se z prací.	Žáci komponují, stříhají a lepí. Žáci prezentují ve skupině koláže.	
				24			
			K5 Žáci se věnují tématům: komiks, ilustrace, malba hudby, akční malba deště, malba nočního města a světla.				



A	6.-7.	4	25	sex.	Žáci naslouchají hudbě deště.	Žáci se inspirojí hudbou.	K6 Žáci dostávají velký prostor pro seberealizaci, důraz je kladen na ideu a verbální prezentaci práce více než na její výtvarné zpracování.
			26		Prohlíží si ukázky z akční malby.	Žáci poznávají princip akční malby v teorii a praxi.	
			27		Žáci se pokouší pomocí cákanců zobrazit déšť.		
			28		Cákají barvu na hudbu.	Žáci poznávají shodné principy hudby a výtvarného umění.	
			29		Žáci instalují své transparentní práce do oken školy.	Žáci vystavují své práce.	
A	8.-9.	5	30	2. r.	Žáci se dozvídají informace o kašírovací technice.	Žáci získávají znalosti o kašírovací technice.	
			31		Žáci vedou rozhovor s učitelem o postupu této techniky.	Žáci vedou dialog s učitelem.	
			32		Žáci se pokouší vytvořit kulatý objekt, který bude sloužit k dalšímu výtvarnému záměru.	Žáci se věnují pracovní činnosti.	
A	10.-11.	6	33	ter.	Žáci navrhují vlastní komiks.	Žáci navrhují komiks.	
			34		Žáci kreslí.	Žáci kreslí.	
			35		Žáci integrují do komiksu vlastní prožitky.	Žáci ztvárňují vlastní zážitky.	
			36		Žáci prezentují příběh.	Žáci prezentují příběh.	
A	12.	7	37	kvin.	Žáci se učí perspektivnímu zobrazení.	Žáci získávají znalosti o perspektivě.	
			38		Pokouší se o kresbu zátiší.	Žáci kreslí zátiší.	
			39		Žáci se pokouší o předmětné zobrazení.	Žáci zobrazují předmětnou realitu.	
			40		Žáci rozmlouvají s učitelem.	Žáci vedou dialog s učitelem.	
A	13.-14.	8	41	kvar.	Žáci si prohlížejí obrázky nočních měst.	Žáci se inspirojí obrazy.	
			42		Vyprávějí o svých zážitcích při večerních pochůzkách městem.	Žáci vypráví své zážitky.	
			43		Žáci vyprávějí o romantických pohledech na noční město, ale také o strachu ve tmě.	Žáci si vybavují zážitky.	
			44		Žáci diskutují o symbolice světla, jako světlo naděje, světlo jako věčný život atd.	Žáci diskutují o symbolice jevů.	
			45		Žáci malují noční město a světlo.	Žáci malují.	
			46		V průběhu malby promlouvají s učitelem.	Žáci vedou dialog s učitelem.	

B	1. - 2.	9	47	2. r.	Žáci naslouchají výkladu o kresbě.	Žáci získávají znalosti o kresbě.	K7 Žáci získávají znalosti a dovednosti z oblasti:
			48		Jednotliví žáci diskutují s učitelem.	Jednotlivci vedou dialog.	

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích



			49	Žáci nevěnují pozornost výuce a věnují se jiným činnostem.	Žáci nevěnují pozornost výuce.	° grafických technik, kresby, frotáže, konstruování a komponování, koláže,
			50	Někteří žáci kreslí.	Jednotlivci kreslí.	° pracovních postupů např. tvorby olejových papírů,
			51	Žáci se zájmem o výtvarnou práci se věnují kresbě a konzultují s učitelem.	Jednotlivci konzultují s učitelem	° materiálu, jeho struktury a zacházení s ním,
			52	Ostatní žáci se věnují jiným vlastním činnostem.	Žáci nevěnují pozornost výuce.	° kompozice.
B	3. - 4.	10	53	1. r. Žáci naslouchají výkladu učitele.	Žáci získávají znalosti o materiálu a jeho struktuře.	° instalace výtvarných prací.
			54	Žáci si prohlížejí různé strukturální výtvarné práce.		K8 Žáci se inspirojí výtvarnými pracemi jiných žáků.
			55	Žáci si prohlížejí různé materiály a různé struktury.	Žáci získávají znalosti o struktuře materiálu.	
			56	Žáci se pokouší o sestavení koláže z různých struktur, tématem je libovolný motiv.	Žáci vytvářejí koláž.	K9 Velká část žáků nevěnuje pozornost výuce, pouze jednotlivci se zájmem o výtvarnou tvorbu konzultují s učitelem
			57	Každý žák si volí vlastní motiv.	Žáci si volí vlastní motivy.	pracují a radují se.
			58	Někteří žáci se zapojují do výuky, jiní se věnují vlastním činnostem.	Žáci nevěnují pozornost výuce.	
			59	Učitel vysvětluje pravidla kompozice prvků v ploše.	Žáci získávají znalosti z oblasti kompozice prvků.	K10 Žáci se věnují vlastním tématům.
			60	Žáci se z hotových koláží pokouší o frotáže.	Žáci vytvářejí frotáže.	
			61	Jednotlivcům pomáhá učitel.	Jednotlivci konzultují s učitelem.	K11 Žáci sledují výtvarný, především technický záměr učitele, expresivní složka je přitom potlačena.
			62	Učitel konzultuje s jednotlivci.		
			63	Žáci se zájmem o výtvarnou činnost se radují z výsledků.	Jednotlivci projevují radost z výsledku.	
B	5. - 6.	11	64	1. r. Žáci naslouchají výkladu o grafice.	Žáci získávají znalosti o grafice.	
			65	Žáci se zájmem o výtvarnou práci se dotazují učitele a on vede rozhovor s jednotlivci.	Jednotlivci konzultují s učitelem.	
			66	Žáci si prohlížejí donesené ukázky výtvarných prací - různých struktur.	Žáci se inspirojí obrazy.	
			65	Žáci se pokouší o první tisky a konzultují s učitelem.	Žáci tisknou.	
			66	Žáci tisknou z předem připravených papírových koláží.	Žáci tisknou z koláží a konzultují práci s učitelem.	
B	7. - 8.	12	67	2. r. Žáci pozorují učitele, kterak připravuje "lázeň" pro vznik tzv. olejových papírů.	Žáci získávají znalosti o postupu práce - vznik olejových papírů.	
			68	Žáci naslouchají postupu práce.	Žáci získávají znalosti o postupu práce.	
			69	Žáci ponořují své papíry do lázně		



B	9. - 10.	13	70	2. r.	a obdivují se vzniklým vzorům. Žáci naslouchají výkladu na téma konstruování z papíru, skládání a jeho možnosti, kompozice.	Žáci získávají znalosti z oblasti konstruování a komponování.	
			71		Prohlížejí si zajímavé výtvarné práce.	Žáci se inspiroují obrazy.	
			72		Konzultují své dotazy s učitelem.	Žáci konzultují s učitelem.	
			73		Učí se různými možnostmi skládání. Pokouší se o první kompozice.	Žáci získávají znalosti z oblasti konstruování a komponování.	
			74		Žáci skládají prvky v ploše i prostoru.	Žáci získávají znalosti z oblasti konstruování a komponování.	
			75		Žáci instalují a vystavují své práce ve třídě.	Žáci instalují a vystavují své práce.	

C	1.	14	76	kvín.	Žáci si vydávají psací potřeby a každý si sedá sám, protože se připravují na test ze starověkého Řecka a Říma.	Žáci se připravují na test z dějin umění.	K12 Žáci rozvíjí své komunikační dovednosti tím, že: ° diskutují a konzultují s učitelem a ve skupině, ° vyjadřují se ke své práci. K13 Žáci získávají znalosti oblasti dějin umění tím, že: ° pravidelně probírají dějiny umění, sledují obrazové projekce, ° vedou si sešit z dějin umění, který si výtvarně ztvárňují, ° vytvářejí vlastní výtvarné práce inspirované uměleckými díly, ° jsou prověřováni ze svých znalostí pomocí testů.			
			77		Žáci naslouchají zadání učitele.	Žáci naslouchají zadání práce.				
			78		Žáci konzultují některé otázky s učitelem.	Žáci konzultují otázky s učitelem.				
			79		Žáci vyplňují předem připravený test.	Žáci vypracovávají test.				
			80		Žáci pracují na testu 20 min.	Žáci vyplňují test.				
			81		Odevzdávají vyplněný test.	Žáci odevzdávají test.				
			82		Žáci konzultují výsledky ve skupině a s učitelem.	Žáci konzultují výsledky testu.				
			C	2.	15	83		kvín.	Žáci jsou motivováni učitelem k tvorbě papírových objektů, které mají vystihovat různé živly.	Žáci jsou motivováni k tvorbě papírových objektů.
						84			Žáci naslouchají výkladu učitele.	Žáci naslouchají výkladu.
						85			Žáci vedou dialog s učitelem na téma živly přírody.	Vedou dialog s učitelem a vybavují si své vzpomínky a zkušenosti.
86		Žáci popisují různé živly a své zážitky s nimi.				Žáci reflektují své zážitky z přírody.				
87		Žáci popisují krásu přírodních úkazů.				Žáci popisují přírodu.				
88		Žáci naslouchají výkladu na téma práce s materiálem.				Žáci se učí pracovat s různými materiály.				
89		Žáci pozorují, jak lze zacházet s materiálem, postup práce učitele.				Žáci se učí postupu práce.				
							K14 Žáci pracují s vlastními zážitky: ° reflektují své zážitky, vzpomínky a zkušenosti v tvorbě a v dialogu při hodině, ° inspiroují se k tvorbě hrou, ° experimentují v rámci tvorby. K15 Žáci získávají znalosti a dovednosti z oblasti:			

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích



		90		Žáci se ve dvojicích pokouší zobrazit samostatně zvolený živel.	Žáci hledají výraz a zobrazení dané reality.	° výtvarných technik (malba, kresba, objektová tvorba, muchláž),
		91		Žáci využívají papír, drát - trhají, stříhají, vytváří reliéf, závěsný objekt, nebo stojící objekt.	Žáci pracují s různými materiály, volí postup práce.	° vlastností materiálů (papír, drát)
		92		Žáci instalují spolu s učitelem své hotové práce do oken třídy.	Žáci instalují práce.	° výrazových prostředků (světlo, barva atd.),
		93		Žáci se obdivují efektům, které průsvitný papír v okenních tabulích vytváří.	Žáci vnímají transparentnost materiálu a světlo.	° postupů práce (tvorba muchláže, práce s papírem),
C	3. - 4. 16	94	2.r.	Žáci naslouchají výkladu učitele na téma geometrická abstrakce a zaznamenávají nové poznatky do sešitů dějin umění.	Žáci naslouchají výkladu dějin umění a zaznamenávají poznatky do sešitu.	° instalace a vystavení výtvarných prací.
		95		Žáci sledují projekci obrazových ukázek.	Žáci sledují projekci.	K 16 Žáci jsou inspirováni k volbě motivu především z oblasti:
		96		Žáci diskutují s učitelem.	Žáci diskutují s učitelem.	° přírody,
		97		Žáci se učí principům abstrakce.	Žáci se učí principům abstrakce.	° výtvarného umění,
		98		Žáci sledují ukázky z díla F. Kupky.	Sledují ukázky abstr. umění.	° tradic a zvyků.
		99		Žáci vedou dialog s učitelem.	Vedou dialog s učitelem.	Žáci se věnují tématům:
		100		Žáci se pokouší o vlastní výtvarné práce na téma geometrická abstr.	Pokouší se o výtvarnou tvorbu.	° geometrická abstraktní malba, obdarování, zobrazení měsíců v roce, hvězdných znamení, přírodní živly.
		101		Žáci tvoří u na velký formát u malířského stojanu.	Žáci malují u stojanů na velký formát.	K17 Žáci sledují umělecký záměr učitele, ale získávají přitom prostor pro svůj sebevýraz.
		102		Žáci si předkreslují žlutou barvou hlavní motiv.	Žáci skicují motiv.	Podstatná je složka technická i výrazová.
		103		Žáci malují temperovou barvou své obrazy.	Žáci malují temperou.	
C	5. - 6. 17	104	kvin.	Žáci naslouchají výkladu na téma hvězdná znamení.	Žáci naslouchají výkladu o hvězdných znameních.	
		105		Žáci vytáčí na terči, který věští štěstí své hvězdné znamení.	Žáci jsou motivováni k tvorbě hry.	
		106		Každý žák si přeje vytočit štěstí a všichni se dobře baví.	Žáci se zapojují radostně do hry.	
		107		Žáci naslouchají výkladu na téma muchláž a vyhledávání hvězdných znamení v souřadnicích muchláže.	Žáci naslouchají výkladu o technice muchláže a tématu hvězdné oblohy.	
		108		Žáci přihlížejí postupu muchláže.	Žáci sledují pracovní postup.	
		109		Žáci mačkají své papíry.	Žáci vytváří muchláž.	
		110		Žáci zapouští barvu do vlhkého podkladu.	Žáci zapouští barvu do vlhkého podkladu.	
		111		Žáci vyhledávají v probarvených záhybech muchláže hvězdná zna-	Žáci vyhledávají v muchláži motiv hvězd.	



C	7. - 8.	18	112		mení.		
			113		Žáci zakreslují znamení na papír.	Žáci zakreslují hvězdná znamení.	
			114		Žáci konzultují vzájemně práce.	Žáci konzultují práce.	
			115	sex.	Žáci vystavují své práce v zadních prostorách třídy.	Žáci vystavují práce.	
			116		Žáci naslouchají výkladu o J. Mánesovi a jeho malbách v Národním divadle.	Žáci naslouchají výkladu z oblasti dějin umění o J. Mánesovi.	
			117		Žáci si rozdávají papíry ve formě kruhů, které mají asociovat Mánesovy lunety.	Žáci se inspirují ve vlastní tvorbě tvorbou J. Mánesa.	
			118		Žáci abstraktně temperou ztvárňují jednotlivé měsíce v roce.	Žáci malují jednotlivé měsíce v roce po vzoru lunet.	
			119	2.r.	Žáci instalují své práce.	Žáci instalují své práce.	
			120		Žáci naslouchají výkladu a vedou rozhovor s učitelem na téma: obdarování, Vánoce, křesťanské tradice.	Žáci vedou dialog s učitelem na téma křesťanské tradice a obdarování.	
			121		Rozmlouvají s učitelem na téma symbolika Vánoc apod.	Poznávají symboliku zvyků.	
C	9. - 10.	19	122		Žáci naslouchají postupu práce, jak lze jejich budoucí výtvarné práce prosvětlit instalací na luxusery, vnímají výtvarný záměr učitele.	Žáci naslouchají postupu práce a sledují výtvarný záměr učitele.	
			123		Pokouší se dle návodu učitele zobrazit výjevy obdarování jablky.	Pokouší se zobrazit výjevy obdarování.	
			124		Prohlížejí si fotografie vitráží.	Žáci si prohlíží ukázky vitráží.	

D	1. - 2.	20	124	ter.	Skupina žáků pokračuje ve své práci na leporelu.	Žáci vytváří leporelo	K18 Žáci získávají znalosti z oblasti dějin umění tím, že: ° navštěvují různé výstavy a zpracovávají své zážitky do sešitů, ° vypracovávají individuální teoretické práce a doplňují si poznatky do sešitu, ° zaznamenávají informace z dějin umění, ° vytvářejí vlastní výtvarné práce inspirované uměleckými díly.
			125		Žáci zobrazují průběh jednoho svého dne, ať již volného nebo školního.	Žáci zobrazují průběh svého dne.	
			126		Žáci kreslí pastelkami, malují temperou, využívají válečku - každý si může zvolit techniku.	Žáci volí různé techniky - malbu štětcem, válečkem, kresbu.	
			127		Někteří žáci konzultují práci s učitelem.	Žáci konzultují práci s učitelem.	
			128		Žáci pracují samostatně a se zájmem.	Žáci pracují samostatně a se zájmem.	

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích



			129	Druhá skupina žáků, která je toho dne přiřazena do vyučování, se věnuje novému úkolu: zobrazení reprodukováných zvuků.	Žáci zobrazují reprodukované zvuky.	K19 Žáci pracují individuálně a usilují o sebevýraz: ° reflektují své zážitky, vzpomínky a zkušenosti v tvorbě,
			130	Žáci naslouchají zvukům z přehrávače.	Žáci naslouchají zvukům, např. zvonění budíku, čištění zubu atd.	° pokouší se o individuální výtvarné práce (využívají velké množství tvůrčí svobody v rámci vyučování),
			131	Slyší zvonění budíku, čištění zubů, vrzání dveří atd.		° všichni žáci vystavují své práce ve škole,
			132	Každý samostatně s možností individuálního výrazu má za úkol zobrazit dané zvuky.	Žáci samostatně zobrazují zvuky.	° dobrovolně se účastní soutěží a připravují individuální tvorbu.
			133	Většina žáků kreslí tužkou předměty, jejichž zvuky poznávají.	Žáci kreslí tužkou předměty, jejichž zvuky poznávají.	
			134	Žáci pracují soustředěně.	Žáci pracují soustředěně.	
			135	Po vyslechnutí zvuků se všichni věnují své práci a v průběhu práce poslouchají různé povídky, např. Jak jsem přišival knoflík. (J.Hašek)	Žáci poslouchají při práci povídky.	K20 Žáci získávají znalosti a dovednosti z oblasti: ° výtvarných technik (malba, kresba, objektová tvorba, grafika atd.),
			136	Jednotlivci konzultují s učitelem.	Jednotlivci konzultují s učitelem.	° postupů práce (keramická tvorba, tavení skla a plastů atd.),
			137	Někteří žáci mají zájem o nabízené výtvarné soutěže a po konzultaci s učitelem samostatně připravují výtvarné práce k odeslání.	Jednotlivci připravují výtvarné práce do soutěže.	° instalace a vystavení výtvarných prací všech žáků.
D	3. - 4.	21	138	2.r. Žáci si vedou výtvarné sešity, kam vlepují materiály z výstav, zakreslují vlastní ilustrace, doplňují materiály z internetu a zaznamenávají výklad učitele.	Žáci si vedou sešity, vlepují materiály z výstav, vytváří ilustrace, zaznamenávají výklad učitele, doplňují materiály z internetu.	K 21 Žáci jsou inspirováni především z oblasti: ° umění (výtvarného, literárního, hudebního),
D	5. - 6.	22	139	/ Žáci se věnují tématu op-artu, geometrické abstrakce.	Žáci se věnují op-artu, geometrické abstrakci.	° kultury, historie, filosofie,
			140	Inspirují se díly významných uměleckých osobností.	Inspirují se uměleckými díly.	° každodennosti a společnosti,
			141	Pracují pomocí pravítka a tužky, kresby vyplňují v některých případech barvou.	Kreslí tužkou s pomocí pravítka, používají barvu.	° přírody.
			142	Jednotliví žáci konzultují svou práci s učitelem.	Jednotlivci konzultují s učitelem.	K22 Žáci se věnují např. tématům: op-art, můj den, gotická okna, zvuky okolo nás, šperk, středověk, leporelo atd.
			143	Svůj motiv si vybírají dle vlastní představivosti.	Motiv si vybírají dle vlastní představivosti.	K23 Žáci pracují soustředěně na zadaných úkolech, přitom však využívají maximálního prostoru vlastní seberealizace, v případě potřeby konzultují s učitelem.
			144	Žáci pracují soustředěně.	Pracují soustředěně.	
			145	Vystavují své práce.	Žáci vystavují své práce.	
D	/	23	146	/ Žáci se věnují v průběhu hodin výrobě šperků ze skla.	Žáci vyrábí šperky ze skla.	



			147		Žáci se učí postupům vypalování keramiky i tavení skla.	Žáci se učí postupům práce s keramikou, tavení skla.	
			148		Žáci vytváří výtvarná díla z roz-tavených plastů.	Žáci taví práce z plastů.	
			149		Žáci pracují individuálně.	Žáci pracují individuálně.	
			150		Všichni žáci vystavují své práce na chodbách školy.	Všichni žáci vystavují své práce.	
			151		Žáci se věnují tématu: gotické okno a vitráže ze skla.	Věnují se tématu gotické okno, vitráže ze skla.	
D	/	24	152	/	Žáci vytváří individuální i skupinové realizace. Např. jeden žák se věnuje tématu: Návrh zahrady - téma zpracovává teoreticky (vytváří návrh, soupis rostlin, finanční rozpočet), ale také vytváří výtvarný model.	Žáci vytváří individuální i skupinové realizace, např. návrh zahrady (soupis rostlin, finanční rozpočet, model zahrady).	
			153		Žáci se věnují tématu lidského těla. Toto téma pojednávají v kresbě, skle, keramice, kolážích, asambláži, malbě.	Žáci se věnují tématu lidského těla v kresbě, skle, keramice, koláži, asambláži, malbě.	

E	1. - 2.	25	154	kvar.	Žáci naslouchají výkladu a zadání práce.	Žáci naslouchají zadání a výkladu.	K24 Žáci získávají znalosti z oblasti dějin umění tím, že:
			155		Dotazují se učitele, pokud nerozumí a používají v dialogu termínů z oblasti umění, které pochytily od učitele.	Žáci vedou dialog s učitelem. Žáci užívají termíny z oblasti umění.	° přetváří umělecká díla, ° inspiřují se uměleckými díly, ° naslouchají výkladu z oblasti dějin umění.
			156		Ptají se na formát, který zvolí.	Žáci se dotazují na zvolený formát.	
			157		Ptají se na možnost zakreslit obrys tužkou.	Žáci se dotazují na možnost obrys zakreslit tužkou.	K25 Žáci získávají znalosti a dovednosti z oblasti:
			158		Žáci pracují rovnou pastelem.	Žáci pracují pouze pastelem.	° vyjadřovacích výtvarných prostředků (světlo, barva...)
			159		Žáci dostávají od učitele jako předlohu obraz Zrození Venuše, aby vytvářeli jeho kopii.	Žáci vytváří kopii obrazu na základě předlohy.	° výtvarných technik (malba, kresba, frotáž, koláž, fotografie)
			160		Každý žák obdrží jedno puzzle obrazu a jeho úkolem je zvětšit svůj díl na přidělený kartón.	Každý žák zvětšuje přidělený výsek reprodukce na kartón.	° postupů tvorby, ° terminologie výtvarného oboru.
			161		Žáci kreslí pastelem a snaží se dodržet poměry velikostí.	Žáci kreslí pastelem, snaží se o dodržení poměrů velikostí.	K26 Žáci jsou inspiřováni především z oblasti:
			162		Žáci si pouští hudbu a při práci poslouchají libovolné písničky.	Žáci poslouchají libovolnou hudbu při práci.	° významných uměleckých děl (především malířských),
			163		Někteří žáci si přenášejí lavici.	Upravují si pracovní místo dle	

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích



		164		Žáci se učí poměřovat poměry odhadem, ne vše měřit pravítkem.	potřeby.	° přírody, hry,
		165		Učí se vytvářet potřebné odstíny překrýváním barev.	Učí se poměřovat odhadem poměry, vytvářet odstíny barev.	° soudobého umění.
		166		Žáci usilovně pracují na nelehkém obrazu.	Žáci usilovně pracují na složitém předobrazu.	K27 Žáci se věnují např. tématům:
		167		Někteří žáci konzultují s učitelem.	Žáci konzultují s učitelem.	° kresba zátiší, studijní malba
		168		Žáci se učí pozorovat svou kresbu z odstupu.	Žáci pozorují kresbu z odstupu.	uměleckých děl, kombinované techniky, koláže, tvorba objektů z odpadových materiálů, puzzle.
E	3. - 4.	26	169	sek. Žáci pokračují v tvorbě samostatně zvolených objektů z plastových lahví.	Žáci vytváří libovolné objekty z plastových lahví.	K28 Žáci jsou vedeni ke vstřípení pravidel klasické malby a kresby, individuální žákovské práce jsou inspirovány soudobým uměním.
			170	Dle vlastní fantazie sestavují zvířata, techniku atd.	Dle fantazie vytváří např. zvířata, techniku atd.	
			171	Zkouší vlastnosti materiálu, stříhají, lepí lepenkou i lepidlem.	Poznávají vlastnosti materiálu. Stříhají, lepí.	K31 Atmosféra ve vyučování je
			172	Zhotovené předměty spolu s učitelem fotografují s pomocí vytvořeného pozadí a nasvětlování.	Nasvětlují objekty a fotografují je spolu s učitelem.	vstřícná a pracovní. Žáci kladou otázky učitelů.
			173	Žáci pozorují stíny objektů a proměnlivé barvy plastů.	Žáci pozorují stíny a proměnlivé barvy objektů.	
			174	Se zájmem experimentují se světlem a stínem.	Experimentují se světlem a stínem.	
E	5. - 6.	27	175	sex. Žáci naslouchají výkladu učitele.	Žáci naslouchají výkladu.	
			176	Dle předloh se pokouší zobrazit včelstvo a prostředí.	Zobrazují včelstvo a jeho prostředí.	
			177	Žáci kreslí a využívají techniky frotáže.	Využívají kresbu a frotáž.	
			178	Žáci experimentují s různými strukturami a vytvářejí frotáže.	Experimentují se strukturami.	
			179	Své práce konzultují s učitelem.	Práce konzultují s učitelem.	
			180	Žáci vystřihují frotáže a kombinují s kresbou, perforují papír.	Žáci kombinují frotáže s kresbou, vytváří perforace, koláž.	
			181	Žáci sledují svůj výtvarný záměr a vytváří koláž.	Žáci sledují svůj výtvarný záměr.	
			182	Vlepují frotáže do kresby.	Vlepují frotáž do kresby.	
E	7. - 8.	28	183	sep. Žáci se inspirojí uměleckými díly.	Žáci se inspirojí uměleckými díly.	
			184	Žáci malují na velký formát kopie významných děl.	Žáci malují velkoformátové kopie významných uměleckých děl.	
			185	Žáci se učí výtvarné technice, kompozici, používání výrazových prostředků.	Žáci se učí technice, kompozici, užití výrazových prostředků.	
	9. - 10.	29	186	/ Žáci se učí kresbě zátiší, stylizaci	Žáci kreslí stylizované zátiší.	



				předmětů. Pokouší se o stínování, zvládnutí kompozice. Volné kresby kombinují s písmem za účelem vlastního výrazu.	Stínují. Kombinují kresbu s písmem, hledají vlastní výraz.	
--	--	--	--	--	---	--

F	1. - 2.	30	187 188 189 190 191	sek.	Žáci se věnují projektu ekologie. Zpracovávají tento projekt nejen výtvarně, ale také v angličtině, občanské nauce. Představují za pomoci obrazu a anglického komentáře vlastní planetu. Ilustrují své písemné sdělení. Malují výtvarné práce s ekologickou tematikou. Zobrazují život zvířat v různých částech naší planety. Malbu doplňují o koláž výstřižků zvířat z časopisů.	Žáci pracují ve více předmětech na společném ekologickém projektu. Představují v angličtině a na základě výtvarného vyjádření vlastní planetu. Ilustrují písemné sdělení. Malují na ekologické téma. Zobrazují život zvířat na naší planetě. Malbu doplňují koláží.	K32 Žáci získávají komunikativní dovednosti tím, že: ° diskutují o problémech, ° prezentují své práce, ° vymýšlí slovní metafory vizuálních znaků, pracují s jazykem. K33 Žáci schopnost mezipředmětového vnímání reality získávají tím, že: ° zpracovávají mezipředmětové školní projekty, ° poznatky z jiných oborů integrují do výtvarných úkolů.
F	3. - 4.	31	192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202	sek.	Žáci naslouchají výkladu učitele na téma: "Jak člověk ubližuje přírodě?" Žáci vedou dialog s učitelem. Žáci se dozvídají množství termínů z oblasti ekologie. Žáci si vybavují různé havárie tankerů s naftou. Diskutují ve skupině a s učitelem o následcích havárií. Diskutují o znečištění, o mrtvých rybách. Diskutují, co se stane, až vyčerpáme veškeré přírodní zdroje energie? Diskutují, jaké jiné zdroje energie existují? Žáci se dozvídají téma své výtvarné práce: "Příroda prosí o pomoc." Každý žák vytváří část společné výtvarné práce. Žáci pracují pomocí různých tech-	Žáci naslouchají výkladu učitele na téma: "Jak člověk ubližuje přírodě?" Vedou dialog s učitelem. Žáci se dozvídají ekologické termíny. Žáci diskutují o haváriích tankerů. Diskutují o následcích pro přírodu. Diskutují o znečištění. Diskutují o přírodních zdrojích energie. Diskutují o tom, jaké zdroje energie existují? Žáci se dozvídají téma práce: "Příroda prosí o pomoc." Žáci vytváří jednotlivé části společné práce. Pracují různými volitelnými tech-	K34 Žáci jsou inspirováni především z oblasti: ° ekologie, ° kultury, dění ve společnosti, ° historie a umění, ° jazyků. K35 Žáci se věnují např. tématům: naše planeta, příroda v ohrožení, pravěk, dada předměty a jejich slovní metafory. K36 Žáci se dozvídají mnoho teoretických poznatků, praktickám výtvarným činnostem se věnují většinou samostatně bez výkladu výtvarné techniky a výtvarných výrazových prostředků.

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích



				nik, které jsou volitelné.	nikami.
			203	Žáci dostávají od učitele papír ve tvaru komiksové bubliny.	Žáci dostávají papír ve tvaru komiksové bubliny.
			204	Žáci samostatně dle svých schopností zobrazují přírodní živly a katastrofy.	Žáci samostatně zobrazují přírodní živly a katastrofy.
			205	Motiv si předkreslují tužkou.	Skicují tužkou.
			206	Dále pak motiv vyplňují barvou.	Motiv vyplňují barvou.
			207	Hotové práce komentují jednou větou.	Hotové práce komentují.
			208	Žáci společně instalují práce na připravenou tabuli.	Žáci instalují práce tabuli.
F	5. - 6.	32	209	kvín. Žáci navštívili výstavu o pravěkém umění.	Žáci navštívili výstavu o pravěku.
			210	Na základě inspirace touto výstavou vytváří z keramické hlíny sošky venuší.	Inspirováni výstavou vytváří keramické sošky venuší.
			211	Žáci naslouchají učiteli, jak pracovat s keramickou hlínou.	Žáci naslouchají výkladu učitele o pravěkém umění.
			212	Žáci pracují na svých soškách samostatně.	Žáci samostatně pracují.
F	7. - 8.	33	213	sek. Žáci naslouchají vážné hudbě. Žáci naslouchají výkladu učitele o možnosti namalovat hudbu. Žáci malují na dlouhé pruhy papíru vodu. Žáci používají dlouhé pruhy papíru. Svůj zážitek z hudby převádí do výtvarného vyjádření. Vystavují své práce ve třídě.	Žáci poslouchají vážnou hudbu. Naslouchají výkladu učitele o malbě hudby. Žáci malují vodu na dlouhé pruhy papíru. Hudební zážitek výtvarně zpracovávají. Vystavují své práce.
F	9. - 10.	34	214	kvín. Žáci si přinesli z domova libovolné nepotřebné předměty.	Žáci přinesli z domova libovolné předměty.
			215	Žáci naslouchají výkladu učitele o dadaismu a o tom, že každý předmět v sobě nese určité významy.	Naslouchají výkladu učitele o dadaismu a významech předmětů.
			216	Žáci vlepují předměty na kartón a vymýšlí pro ně vhodné slovní metafory.	Žáci vlepují předměty na kartón a pojmenovávají metaforami.
			217	Možné významy, asociace a metafory zaznamenávají vedle instalovaných předmětů.	Významy, asociace a metafory zaznamenávají.
			218	Žáci vystavují práce ve třídě.	Žáci vystavují práce.



7. 8. 2 Bavorsko

G	1. - 2.	35	219	8.	Žáci pozorně naslouchají výkladu učitele o portrétní, komplementárních barvách.	Žáci naslouchají výkladu o portrétní a komplementárních barvách.	K37 Žáci rozvíjí své komunikační dovednosti tím, že:
			220		Žáci si přinesli vlastní fotografie, svůj portrét.	Žáci přináší vlastní portrétní fotografie.	° diskutují s učitelem a vyjadřují svůj názor,
			221		Žáci v předchozí hodině upravili svůj digitální fotografický portrét v počítači.	Žáci upravují portrét pomocí PC.	° konzultují práce s učitelem,
			222		Žáci vytiskli svůj portrét upravený na papír formátu A4.	Žáci tisknou portrét na formát A4.	° usilují o sebevýraz ve výtvarné i literární tvorbě,
			223		Žáci naslouchají postupu práce.	Žáci naslouchají postupu práce.	° prezentují a vystavují své práce.
			224		Žáci vytvářejí rastr - dělí portrét na čtvercové výseky.	Žáci rozdělují portrét do čtvercového rastru.	K38 Žáci získávají znalosti oblasti dějin umění tím, že:
			225		Žáci si připravují papír formátu A3.	Žáci pracují na formát A3.	° naslouchají výkladu dějin umění,
			226		Žáci dělí velký formát taktéž na shodné čtvercové výseky.	Žáci svůj papír A3 taktéž dělí do čtvercového rastru.	° tvoří inspirování uměleckými díly,
			227		Žáci naslouchají výkladu o poměrech jednotlivých částí zobrazeného objektu a jejich přenosu na papír.	Žáci naslouchají výkladu o poměrech částí obličeje a jejich zobrazení.	° diskutují o umění s učitelem,
			228		Žáci zakreslují do připraveného rastru podle fotografie tužkou obrysy svého obličeje.	Žáci zakreslují obrysy obličeje.	° sledují obrazové projekce,
			229		Žáci kreslí svůj portrét.	Žáci kreslí autoportrét.	° sledují umění ve svém okolí, na výstavách, připravují výstavu.
G	3. - 4.	35	230	8.	Žáci svi volí tři nejlépe komplementární barvy.	Žáci volí tři komplementární barvy.	K39 Žáci pracují s vlastními zážitky:
			231		Žáci dle světlosti barvy přiřazují danou barvu k určitému odstínu černobílé fotografie.	Žáci řadí zvolené barvy k odstínům černobílé fotografie.	° vybavují si zážitky a sny a zaznamenávají je výtvarně i literárně,
			232		Žáci vyplňují barvou svou kresbu.	Žáci malují.	° účastní se soutěží a věnují se vlastní tvorbě,
			233		Žáci volí kontrastní barvu pozadí, většinou již použitou světlou barvu.	Žáci volí kontrastní barvu pozadí.	° reflektují sami sebe např. ve svém autoportrétní.
							K40 Žáci získávají znalosti a dovednosti z oblasti: výtvarných technik (kresba,

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích



			234	Žáci instalují své práce na chodbě školy.	Žáci instalují své práce ve škole.	malba, fotografie, úprava digitálního obrazu na PC, grafika, keramika atd.),
			235	Žáci jsou nadšeni výsledkem své práce, především podobou malovaných portrétů.	Žáci jsou nadšeni podobou svých autoportrétů.	° materiálů a výrazových prostředků,
G	5. - 6.	36	236	7. Žáci vedou dialog s učitelem na téma graffiti, umění ulice.	Žáci vedou dialog s učitelem na téma umění ulice - graffiti.	° postupů tvorby, pravidel zobrazování,
			237	Žáci si prohlíží různé zajímavé graffiti na fotografiích a projekci PC.	Žáci se inspiroují fotografiemi a projekcí graffiti.	° terminologie výtvarného oboru, dějin umění,
			238	Žáci dostávají od učitele fotografie různých zdí a zákoutí, které učitel sám pořídil ve městě a jeho okolí.	Žáci obdrží fotografie zdí a zákoutí jejich města.	° nových médií.
			239	Žáci na fotografie zdí zakreslují vlastní návrhy graffiti.	Žáci zakreslují do fotografií návrh graffiti.	K41 Žáci se věnují tématům: např. autoportrét, úprava fotografie, graffiti, návrh poštovní známky, studijní kresba v pléneru, sny a surrealismus.
			240	Žáci diskutují s učitelem o výtvarné stránce graffiti a o vandalství.	Žáci diskutují s učitelem o umění a vandalství.	
			241	Žáci naslouchají přednášce z dějin umění a sledují obrazovou projekci.	Žáci naslouchají přednášce dějin umění, sledují projekci.	K42 Žáci jsou inspirováni především z oblasti: ° dějin umění, ° soudobého umění, ° každodennosti žáků, ° kultury a společnosti, městské čtvrti.
			242	Žáci hovoří s učitelem o pop-artu.	Žáci hovoří o pop-artu.	
			243	Žáci konzultují s učitelem tvorbu písemné práce z dějin umění.	Žáci konzultují písemnou práci z dějin umění s učitelem.	
G	7. - 8.	37	244	7. Žáci se vydávají s učitelem na školní dvůr a berou si s sebou výtvarné potřeby.	Žáci vyrážejí do pléneru.	
			245	Žáci si sedají na hřišti a pozorují překážky pro skateboard.	Žáci pozorují zobrazované objekty.	K43 Atmosféra ve třídě je klidná, přátelská, pracovní, žáci projevu-jí přirozený respekt k učiteli a zájem o různorodé a barvitě vyučování.
			246	Žáci naslouchají výkladu učitele o perspektivním zobrazování.	Žáci naslouchají výkladu o perspektivě.	
			247	Žáci se pokouší o kresbu těchto překážek.	Žáci kreslí objekty.	
			248	Žáci konzultují své studijní kresby	Žáci konzultují kresbu s učitelem.	



G	9.-10.	38	249	6.	s učitelem. Projevují zájem. Žáci naslouchají výkladu učitele	Žáci projevují zájem o výuku. Žáci naslouchají výkladu o sur-		
			250		o surrealismu a záznamu snů. Žáci se snaží rozpomenout	realismu. Žáci vzpomínají na své sny.		
			251		na vlastní sny. Žáci zobrazují volitelnou technikou	Žáci zobrazují své sny.		
			252		své sny. Sny zaznamenávají také písemně.	Žáci zaznamenávají sny písemně.		
			253		Žáci prezentují své práce a vypráví své sny.	Žáci prezentují své záznamy snů.		
			254		Žáci vystavují své práce v učebně.	Žáci vystavují práce:		
	G	11.-12.	39	255	6.	Žáci naslouchají výkladu učitele. Žáci si vybírají zvíře, které chtějí	Žáci naslouchají výkladu učitele: Žáci volí zobrazované zvíře.	
				256		zobrazit. Žáci si prohlíží různé poštovní	Žáci se inspiřují poštovními znám-	
				257		známky a jejich miniaturní výjevy. Žáci vytváří linoryt.	kami. Žáci tvoří linoryt.	
				258		Žáci konzultují postup práce s učitelem.	Žáci konzultují postup práce:	
				259		Žáci tisknou své práce na grafickém lisu.	Žáci tisknou na grafickém lisu.	
				260		Volí různé barvy a pokouší se	Žáci vytváří vícebarevné tisky.	
			o vícebarevné tisky. Konzultují své práce s učitelem.	Žáci konzultují s učitelem.				
			261		Žáci se dozvídají o možnosti účasti na soutěži, výtvarného projektu v městské části a o příštím výtvarném úkolu - tvorbě v keramické dílně.	Žáci se dozvídají o výtvarné soutěži a příští výtvarné práci v keramické dílně.		
			262		Žáci respektují učitele, pracují v klidné atmosféře.	Žáci respektují učitele, pracují v klidné atmosféře.		

H	1. - 2.	40.	263	6.	Žáci pozorují obrazovou projekci o futurismu a naslouchají výkladu	Žáci sledují projekci o futurismu a naslouchají výkladu.	K44 Žáci pracují dle návodu a pevného vedení učitele, dle
---	---------	-----	-----	----	--	--	---

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích



				učitele.			učitelovy kresby jako předlohy.
			264	Žáci naslouchají popisu promítaných obrazů, společnosti té doby.	Žáci naslouchají popisu obrazů; popisu společnosti.		Pracují na výtvarných úkolech často převzatých z odborných příruček, vytvořených pro nácvik řemeslných dovedností.
			265	Žáci odpovídají na otázky učitele.	Žáci odpovídají na otázky učitele.		
			266	Žáci interpretují na základě otázek učitele působení obrazu.	Žáci interpretují obrazy na základě otázek učitele.		
			267	Žáci naslouchají výkladu učitele o barvách, jejich působení, o kompozici, o abstrakci.	Žáci naslouchají výkladu o barvě, kompozici a abstrakci.		K45 Žáci pracují převážně na úkolech nepodporujících jejich samostatný projev výtvarný ani verbální, jejich projev je řízen jako odpověď na konkrétní otázky.
			268	Žáci se inspirovali uměleckými díly k vlastní tvorbě.	Žáci se inspirovali uměleckými díly.		
			269	Žáci se učí míchat barvy a pokouší se dle představených uměleckých děl malovat oheň startující rakety.	Žáci míchají barvu, malují oheň.		K46 Žáci se zabývají např. tématy: malba ohně pod startující raketou, portrét se sombreroem, labyrinty, diváci v kině, rozeta.
			270	Žáci využívají k předkreslení své rakety obrazu učitele na tabuli.	Žáci kreslí dle předlohy učitele.		
			271	Žáci kreslí raketu a malují oheň při jejím startu.	Žáci kreslí a malují.		K47 Žáci získávají znalosti a dovednosti z oblasti:
H	3. - 4.	41	272	6. Žáci naslouchají výkladu učitele o portrétu. Jak nakreslit obličej?	Žáci naslouchají výkladu o portrétu.		° dějin umění,
			273	Žáci naslouchají výkladu o poměrech jednotlivých částí.	Žáci naslouchají výkladu o poměrech částí.		° širšího kulturního a společenského základu,
			274	Žáci naslouchají výkladu o zobrazování portrétu.	Žáci naslouchají výkladu o zobrazování portrétu.		° logiky a principů tvorby i společnosti,
			275	Žáci pozorují kreslicího učitele, který si rozděljuje svůj formát na tabuli na části a zanáší proporce obličeje do souřadnic.	Žáci pozorují učitele kreslicího portrét.		° různých výtvarných technik, ° výtvarných postupů.
			276	Žáci odpovídají učiteli na otázku, co je to sombrero?	Žáci odpovídají na otázky učitele.		K48 Žáci se učí přemýšlet o výtvarném zobrazování v kontextu jeho významu dané doby
			277	Žáci dostávají papír formátu A3	Žáci pracují na papíře formátu A3		a společnosti.



				a vytváří na něm síť souřadnic dle učitele a zanáší do připravených souřadnic taktéž obličej.	a dle návodu učitele do zakreslené sítě souřadnic kreslí obličej.
			278	Svou kresbu pak vyplňují barvou za pomoci techniky razítkování korkovými zátkami.	Žáci vyplňují kresbu barvou za pomoci razítkování.
			279	Portrét doplňují velkým sombrerem obyvatel Mexika.	Žáci doplňují portrét sombrerem.
			280	Žáci si jako příklad pro svou tvorbu prohlíží práce jiných tříd.	Žáci se inspirují pracemi jiných žáků.
			281	Žáci se dozvídají informace o impresionismu, ke kterému připodobňují vlastní práce.	Žáci se dozvídají informace o impresionismu.
H	5. - 6.	42	282 5.	Žáci naslouchají novému tématu své práce.	Žáci naslouchají novému tématu.
			283	Žáci zakreslují představení v kině a zároveň diváky sedící v různých řadách.	Žáci zakreslují představení v kině a diváky.
			284	Žáci kreslí tužkou a následně tuší.	Žáci kreslí tužkou a tuší.
			285	Žáci se na příkladu učitele učí stínovat pomocí šrafury a rozlišovat kontrasty světlé a tmavé.	Žáci podle návodu učitele stínují.
			286	Žáci vyplňují vodovými barvami svou kresbu tuší.	Žáci doplňují kresbu akvarelem.
H	7. - 8.	43	287 7.	Žáci naslouchají zadání úkolu.	Žáci naslouchají zadání úkolu.
			288	Žáci naslouchají výkladu o třídimenzionálním zobrazování.	Žáci naslouchají výkladu o zobrazování.
			289	Žáci pozorují kreslicího učitele.	Žáci pozorují kreslicího učitele.
			290	Žáci se pokouší o zobrazení labyrintu dle vlastní fantazie.	Žáci zobrazují labyrint dle fantazie.
			291	Žáci vymýšlí vlastní labyrinty a zakreslují je tužkou na papír.	Žáci zakreslují vlastní labyrinty.

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích



			292	Žáci kreslí barevnými pastelkami.	Žáci kreslí pastelkami.
			293	Žáci konzultují své práce s učitelem.	Žáci konzultují práce s učitelem.
H	9. - 10.	44	294 6.	Žáci naslouchají výkladu o gotice, gotickém chrámu a rozetách.	Žáci naslouchají výkladu o gotice.
			295	Žáci si prohlíží fotografie vitráží známých chrámů a katedrál.	Žáci se inspiroují fotografiemi gotického umění.
			296	Žáci naslouchají postupu tvorby gotických rozet z papíru.	Žáci naslouchají postupu tvorby rozet.
			297	Žáci se inspiroují uměleckými díly gotiky.	Žáci se inspiroují uměleckými díly.
			298	Žáci dle návodu učitele předkreslují svou rozetu tužkou a kružítkem na papír.	Žáci předkreslují dle návodu rozetu.
			299	Žáci obtahují svou kresbu tuší.	Žáci obtahují kresbu tuší.
			300	Žáci vyplňují konstrukci rozety tuší.	Žáci vyplňují konstrukci rozety tuší.
			301	Žáci vystřihují po uschnutí prostor mezi liniemi.	Žáci vystřihují prostor mezi liniemi.
			302	Žáci dostávají pauzovací papír, který pokrývají vodovou barvou, a pozorují působení barvy, kterou prochází světlo při situování papíru proti oknu.	Žáci pracují s pauzovacím papírem, barvou, pozorují efekty při průchodu světla papírem.
			303	Žáci po uschnutí svého akvarelu na papíře přilepují původní rozetu na pauzovací papír.	Žáci přilepují rozetu na nabarvený pauzovací papír.
			304	Pracovní postup konzultují s učitelem.	Žáci konzultují s učitelem.
			305	Žáci se obdivují svým rozetám proti světlu.	Žáci se obdivují proti světlu svým rozetám.



I	1. - 2.	45	306	11.	Žáci naslouchají výkladu pravidel zobrazování perspektivy.	Žáci naslouchají výkladu perspektivy.	K49 Žáci rozvíjí své komunikační dovednosti tím, že:
			307		Žáci pozorují učitele, který zakresluje na skleněnou desku model domku ležícího na lavici.	Žáci sledují učitele, který za pomocí modelu zakresluje perspektivní zobrazení.	° diskutují s učitelem a vyjadřují svůj názor,
			308		Žáci porovnávají linie učitele na skleněné desce s modelem.	Žáci srovnávají kresbu učitele s realitou.	° konzultují práce s učitelem,
			309		Žáci se pokouší taktéž o zobrazení perspektivy na papír.	Žáci se věnují studijní kresbě perspektivy.	° účastní se výtvarných akcí,
			310		Žáci kreslí tužkou.	Žáci kreslí tužkou.	° hledají výraz pro vlastní názor.
			311		Žáci se pokouší o různé zobrazování perspektivy.	Žáci se pokouší o zobrazení perspektivy.	K50 Žáci získávají znalosti z oblasti dějin umění tím, že:
			312		Žáci se učí nové termíny oboru, jako např. centrální perspektiva atd.	Žáci se učí terminologii oboru.	° naslouchají výkladu učitele,
I	3. - 4.	45	313	7.	Žáci naslouchají výkladu o falšování peněz, diskutují s učitelem.	Žáci naslouchají výkladu a diskutují nad tématem.	° navštěvují muzea a výstavy,
			314		Žáci si detailně prohlíží různé eurové bankovky.	Žáci si prohlíží bankovky.	° vytváří tabule výtvarných stylů a významných uměleckých děl,
			315		Žáci volí jednu z bankovek jako předlohu pro svou kresbu.	Žáci si volí bankovku jako předlohu kresby.	° vedou si výtvarný deník.
			316		Žáci překreslují motiv z bankovek na papír a pozměňují některé části dle vlastního návrhu.	Žáci překreslují motiv a pozměňují ho dle svého návrhu.	K51 Žáci hledají vlastní výtvarný výraz tím, že:
			317		Žáci přenášejí svůj návrh na pauzovací papír.	Žáci přenášejí návrh na pauzovací papír.	° využívají při tvorbě vlastní fantazie,
			318		Žáci pomocí pauzovacího papíru přenášejí obraz na linoleum.	Žáci přenášejí obraz na linoleum.	° vedou si deník,
			319		Žáci vyrývají zrcadlový obraz do linolea.	Žáci vyrývají obraz do linolea.	° při tvorbě využívají množství tvůrčí svobody,
			320		Žáci tisknou na grafickém lisu.	Žáci tisknou na grafickém lisu.	° dobrovolně se účastní výtvarných akcí.
			321		Žáci vytváří linoryty.	Žáci vytváří linoryty.	K52 Žáci získávají znalosti a dovednosti z oblasti:
							° výtvarných technik (kresba,

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích



			322	Žáci se v průběhu vyučování dozvídají o výtvarných akcích ve městě, které s nimi učitel plánuje.	Žáci se dozvídají o výtvarných akcích.	malba, grafika, objektová tvorba)
I	5. - 6.	46	323	11. Žáci navštěvují s učitelem textilní muzeum a prohlížejí si sbírky starých textilních vzorů.	Žáci navštěvují textilní muzeum.	° materiálů a výrazových prostředků, ° postupů tvorby a perspektivního zobrazování, ° terminologie výtvarného umění.
			324	Žáci přímo v muzeu překreslují dané vzory na papíry.	Žáci překreslují v muzeu textilní vzory.	K53 Žáci se věnují neotřelým
			325	Na základě odborného výkladu si všímají detailně tvorby a funkce vzoru.	Žáci naslouchají výkladu o tvorbě a funkci vzorů.	tématům: např. návrh předvolebního plakátu, návrh (falšování) bankovky, objekty fantazijních zvířátek, studium původních textilních vzorů, vedení vlastního výtvarného deníku.
			326	Žáci se dozvídají množství informací o textilní výrobě.	Žáci se dozvídají informace o textilní výrobě.	
I	7. - 8.	46	327	11. Žáci diskutují s učitelem o následujících volbách, které se blíží.	Žáci diskutují o volbách.	
			328	Žáci si prohlíží různé volební plakáty a vyjadřují k nim svůj názor.	Žáci si prohlíží volební plakáty a vyjadřují svůj názor.	K54 Žáci jsou inspirováni z oblasti:
			329	Žáci si vymýšlí vlastní stranu.	Žáci vymýšlí vlastní stranu.	° kultury a společnosti,
			330	Žáci podávají různé vtipné návrhy.	Žáci podávají vtipné návrhy.	° umění,
			331	Žáci v rozhovoru vzhlížejí k učiteli.	Žáci v rozhovoru vzhlížejí k učiteli.	° každodennosti žáků,
			332	Žáci si vytváří návrh vlastního plakátu pro již existující strany nebo vymyšlené vlastní.	Žáci vytváří návrh předvolebního plakátu.	° přírody.
			333	Žáci vymýšlí různá volební hesla a slogany, žertují s učitelem.	Žáci vymýšlí volební hesla a slogany, žertují s učitelem.	K55 Žáci tvoří se zaujetím, vtipem, využívají prostor pro originalitu. Obdivně vzhlížejí k učitelům, jako partneři v tvorbě s ním diskutují.
			334	Žáci vytváří volební plakáty technikou kresby tužkou a pastelkami.	Žáci kreslí plakáty.	
			335	Někteří žáci kombinují různé techniky, např. koláž.	Žáci kombinují techniky, užívají koláž.	
			336	Žáci konzultují práci s učitelem a prezentují plakáty.	Žáci konzultují práci s učitelem a prezentují plakáty.	



I	9. - 10.	47	337	6.	Žáci naslouchají výkladu o zvířátkách a diskutují s učitelem.	Žáci naslouchají výkladu o zvířátkách a diskutují s učitelem.	
			338		Žáci naslouchají postupu práce se dřevem, sledují učitele, jak slepuje a různými jinými způsoby spojuje kusy dřeva.	Žáci naslouchají postupu práce se dřevem.	
			339		Žáci si připravují z domova přinesené kusy látek, popř. dřívek.	Žáci si přinášejí z domova látky a dřívka.	
			340		Žáci se pokoušejí o tvorbu zvířátek - objektů.	Žáci tvoří objekty zvířátek.	
			341		Žáci dotváří svá reálná, ale z části i fantazijní zvířátka pomocí barev.	Žáci dotváří zvířátka barvami.	
I	11. - 12.	48	342	12	Žáci si vedou výtvarný deník.	Žáci si vedou výtvarný deník.	
			343		Žáci dostávají od učitele jako podklad pro deník vytištěnou předlohu, do které mají za úkol zaznamenat alespoň 30 skic, úvah, myšlenek, obrázků, předloh atd.	Žáci vyplňují předtištěný deník - zaznamenávají úvahy, obrázky atd.	
			344		Žáci doplňují v rámci domácí přípravy svůj deník, který jim slouží jako průvodce vlastní tvorby a vnímání umění.	Žáci doplňují jako domácí práci svůj deník.	
			345		Žáci zpracovávají také určité tabule výtvarných stylů nebo se věnují konkrétním umělcům.	Žáci zpracovávají do přehledných tabulí výtvarné styly a významná umělecká díla.	
			346		Žáci se přibližují k výtvarným dílům za pomoci skicování, interpretace uměleckých děl, rozboru z hlediska barvy, kompozice atd.	Žáci se přibližují skicováním, interpretací uměleckých děl a jejich rozbořem umění.	

J	1. - 2.	49	347	5.	Žáci sledují výtvarnou projekci.	Žáci sledují projekci.	K56 Žáci získávají znalosti a do-
---	---------	----	-----	----	----------------------------------	------------------------	-----------------------------------

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích



			348	Žáci naslouchají výkladu na téma linie.	Žáci naslouchají výkladu o linii.	vednosti především z oblasti:
			349	Žáci si prohlížejí slavná umělecká díla, ve kterých linie má důležitou roli.	Žáci prohlížejí významná umělecká díla.	° dějin umění, soudobého umění,
			350	Žáci sledují kresbu učitele na tabuli, která slouží jako příklad.	Žáci sledují kreslicího učitele.	° výtvarných technik,
			351	Žáci si na papíře vymezují obrysy prostor, ve kterém mají za úkol věnovat se kresbě linií vlasů.	Žáci si vymezují prostor na papíře pro kresbu.	° výtvarných postupů,
			352	Žáci sledují projekci linií vlasů.	Žáci sledují projekci linie vlasů.	° přírody (ta je často inspirací výtvarných prací).
			353	Žáci zakreslují paralelní linie, linie kříží.	Žáci zakreslují linie.	K57 Žáci získávají znalosti z oblasti dějin umění tím, že:
			354	Žáci zakreslují prameny vlasů, stínují pomocí šrafury.	Žáci kreslí vlasy, stínují pomocí šrafury.	° naslouchají výkladu učitele,
J	3. - 4.	50	355	Žáci si z domova přinesli velké množství pohlednic.	Žáci si přinesli pohlednice.	° sledují obrazovou projekci,
			356	Žáci se na základě výkladu učitele pokouší komponovat své pohlednice na papír.	Žáci komponují pohlednice.	° analyzují výtvarná díla z hlediska jejich kompozice, techniky, motivů na základě vlastní tvorby,
			357	Žáci rozmlouvají s učitelem o cestování a cizích krajích.	Žáci rozmlouvají s učitelem o cestování.	° přednáší referáty, vytváří kopie.
			358	Žáci naslouchají výkladu o kompozici.	Žáci naslouchají výkladu o kompozici.	K58 Žáci získávají komunikativní dovednosti tím, že:
			359	Žáci konzultují s učitelem uspořádání pohlednic na papíře.	Žáci konzultují s učitelem kompozici.	° prezentují své práce, vystavují,
			360	Žáci překreslují své pohlednice s motivy, poštovní známkou, textem na papír.	Žáci překreslují pohlednice na papír.	° přednáší referáty,
			361	Žáci využívají techniku kresby, malby, koláže.	Žáci malují, vytváří koláž.	° diskutují a konzultují s učitelem.
			362	Kreslí pastelkami, malují vodovka-	Žáci kreslí pastelkami, malují vo-	K59 Žáci se věnují tématům: studijní kresba linií vlasů, studijní kresba a malba organické přírody, výtvarná analýza uměleckých děl, tvorba papírové kostky s portrétem spolužáka, koláž, kompozice a kresba pohlednic.



				mi.	dovkami:	K60 Žáci pracují většinou indi-
			363	Žáci vytváří zátiší, jehož pozadí doplňují frotáží a malbou symbolizující stůl.	Žáci tvoří zátiší, pozadí vyplňují frotáží a malbou.	viduálně na studijních pracích.
			364	Žáci zařazují své kresby do výtvarných sešitů.	Žáci řadí kresby do sešitů.	
J	5. - 6.	51	365	11. Žáci analyzují umělecká díla.	Žáci analyzují umělecká díla.	
			366	Žáci si vybírají konkrétní obraz a snaží se mu přiblížit prostřednictvím jeho rozboru.	Žáci volí obraz a provádí jeho rozbor.	
			367	Na základě vlastní tvorby se věnují kompozici obrazu, hlavnímu motivu, výtvarné technice atd.	Žáci se věnují kompozici, motivům, technice v dílech.	
			368	Žáci vysvětlují a prezentují své práce.	Žáci prezentují své práce.	
			370	Žáci diskutují s učitelem o umění a přednášejí vlastní referáty.	Žáci diskutují o umění a přednáší referáty.	
J	7. - 8.	52	371	7. Žáci skládají kostku z papíru dle pracovního návodu učitele.	Žáci skládají papírovou kostku.	
			372	Žáci zobrazují na každé straně kostky portrét spolužáka z odlišného pohledu.	Žáci zobrazují portrét spolužáka.	
			373	Žáci si budoucí malbu předkreslují tužkou.	Žáci předkreslují malbu tužkou.	
			374	Žáci si prohlíží spolužáka z různých pohledů, zobrazují dokonce také temeno hlavy a ve své fantazii si představují a zaznamenávají i pohled na hlavu spolužáka od krku, za tímto účelem si prohlíží knihu anatomie.	Žáci zobrazují spolužáka z různých pohledů i zespodu. Věnují se anatomii.	
			375	Žáci vymalovávají portréty tempe-	Žáci malují portrét i pozadí tempe-	

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích



J	9. - 10.	53	376	10.	rovou barvou a připojují i pozadí. Žáci se seznamují s fotografiemi a kresbami organické přírody, obdivují se rozmanitosti jejích tvarů.	rou. Žáci se inspiroují fotografiemi a kresbami tvarů organické přírody.	
			377		Žáci si vybírají vlastní motiv, který se snaží překreslit na papír.	Žáci volí motiv, překreslují ho na papír.	
			378		Žáci naslouchají výkladu učitele na téma stínování a konzultují s ním svou práci.	Žáci naslouchají výkladu učitele o stínování, konzultují s ním.	
			379		Žáci vlepují svou předlohu, většinou od E. Haeckela vedle své kresby.	Žáci vlepují svou předlohu vedle kresby.	
			380		Každý žák vytváří více studijních kreseb. Tu nejzdařilejší pak zvětšuje mnohonásobně na velký formát a propracovává v malbě.	Žáci vytváří studijní kresby. Zvolenou kresbu zvětšují a motiv malují.	
			381		Žáci vystavují své práce v učebně a na chodbách školy.	Žáci vystavují své práce.	

K	1. - 2.	54	382	6.	Žáci se bez většího výkladu snaží zobrazit na formát A3 svého spolužáka.	Žáci se bez výkladu zobrazují spolužáka.	K61 Žáci pracují často samostatně, jen na základě strohého zadání, bez vedení učitelem, bez jeho psychické přítomnosti ve vyučování.
			383		Žáci vytváří portrét za pomoci techniky kresby pastelkou.	Žáci kreslí portrét pastelkami.	
			384		Žáci dle návodu učitele barevně ztvárňují pozadí vytvořených portrétů dle nálady spolužáka.	Žáci barevně doplňují pozadí, snaží se symbolicky tak vyjádřit náladu spolužáka.	K62 Žáci nekonzultují své práce s učitelem.
K	3. - 4.	54	385	5.	Žáci se věnují samostatně tvorbě na téma staveniště, zadáním je pouze nutnost zobrazit velkou hromadu kamení jako kubusů.	Žáci se věnují samostatně úkolu nakreslit staveniště s velkou hromadou kubusů.	K63 Žáci pracují na tématech: ° zadání různých soutěží, ° zadání úkolů, jejichž cílem je
			386		Žáci samostatně předkreslují obraz	Žáci si předkreslují obraz tužkou	nácvik určité kreslířské doved-



				tužkou a vybarvují vodovou barvou.	a vybarvují vodovkami.	nosti.
			387	Žáci dostávají zadání vybarvit různé strany kubusů různými barvami či odstíny barev, zatímco učitel se věnuje vlastnímu studiu.	Žáci vybarvují různé strany kubusů různými odstíny barev.	
K	5. - 6.	55	388	10. Žáci naslouchají výkladu učitele o stínování za pomoci šrafury.	Žáci naslouchají výkladu učitele o stínování.	
			389	Žáci si rozdělují papír do sektorů, v jejichž rámci se pokouší o různé typy šrafury, stínování.	Žáci se pokouší o různé typy šrafury.	
			390	Žáci kreslí tuší a perem.	Žáci kreslí tuší.	
			391	Žáci si volí portréty z různých stylů období a pokouší se je dle vzoru různých uměleckých děl pomocí pera a tuše zobrazit tak, aby zřetelně odlišili různé umělecké styly.	Žáci zobrazují portrét v různých uměleckých stylech.	
K	7. - 8.	56	392	6. Žáci dostávají zadání výtvarné soutěže a zcela samostatně volitelnou technikou vypracovávají dané zadání.	Žáci dle zadání výtvarné soutěže samostatně tvoří.	
			393	Žáci se účastní velkého množství vypsaných soutěží a přípravou výtvarných prací tráví vyučování výtvarné výchovy.	Žáci se účastní často soutěží a samostatnou přípravou na ně tráví vyučování.	
K	9. - 10.	57	394	6. Žáci naslouchají zadání výtvarné práce.	Žáci naslouchají zadání práce.	
			395	Žáci si předkreslí tužkou na malý formát papíru volitelné motivy na téma podzim a práce na zahradě.	Žáci si předkreslí motiv tužkou, kreslí na téma podzim.	
			396	Žáci se snaží zobrazit velké množ-	Žáci zobrazují listy.	

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích



				ství listí poletujícího ve vzduchu a vytvářející hromady pod stromy.		
			397	Žáci vyplňují kresbu barvou a na obrázku pracují samostatně bez konzultace s učitelem.	Žáci vyplňují kresbu barvou, nekonzultují s učitelem.	

L	1. - 2.	58	398	Žáci naslouchají barvitému výkladu učitele o skrýších zvířátek, hnízdech, domcích v korunách stromů.	Žáci naslouchají barvitému výkladu o skrýších zvířátek.	K64 Žáci získávají komunikativní dovednosti tím, že: ° pracují a diskutují svou tvorbu ve skupině, ° diskutují a konzultují tvorbu s učitelem, ° vedou dialog nad textem, hledají jeho hlavní myšlenky, ° vystavují a prezentují práce.	
			399	Žáci si přinesli z domova různorodé materiály - větve, dřívka, látku, barevný papír, kolíčky, seno atd.	Žáci si přinesli dřívka, látku, seno, kolíčky atd.		
			400	Žáci pracují ve skupině a vytváří dle vlastní fantazie poměrně velký model domků v korunách stromů, určitých hnízd.	Žáci vytváří ve skupině model domku v koruně stromu.		
			401	Žáci pracují s různými nástroji - pilkou, pilníkem, domky stloukají hřebíky, slepují lepidlem.	Žáci pracují s nástroji na dřevo.		
			402	Žáci se domlouvají při práci na pracovním postupu, na budoucím vzhledu domků.	Žáci komunikují ve skupině.		
			403	Většina žáků se snaží uplatnit své nápady ve skupině.	Žáci uplatňují své názory ve skupině.		
			404	Žáci živě diskutují.	Žáci diskutují.		
			405	Žáci se věnují také různorodým detailům svých domků, např. přinašší si mech místo trávníku, natahují šňůry na prádlo, kam zavěšují malé prádlo, okolo domků	Žáci vypracovávají detaily objektů.		
							K65 Žáci získávají znalosti a dovednosti z oblastí: ° výtvarných technik (malba, kresba, textilní tvorba, grafika - lept, objektová tvorba atd.), ° dějin umění (teoretické poznatky a analýza uměleckých děl), ° principů umění a tvorby, ° výtvarných a pracovních postupů, ° materiálů a jejich využití, ° prezentace a výstavy děl.
							K66 Žáci pracují zábavnou a názornou formou, mají velký pros-



				staví plot z latěk atd.					tor pro vlastní seberealizaci, individuální výraz.
			406	Žáci konzultují v průběhu práce své nápady s učitelem.	Žáci konzultují nápady s učitelem.				
L	3. - 4.	59	407.7.	Žáci sledují projekci na stěně třídy.	Žáci sledují projekci.				K67 Žáci se věnují tématům:
			408	Žáci poznávají kresby renesančních mistrů.	Žáci poznávají díla renesančních mistrů.				skryš v koruně stromu, návrh textilního modelu, principy renesančního umění, fantazijní budova z různých slohových období, grafika - lept.
			409	Žáci naslouchají výkladu učitele o kompozici promítaných děl.	Žáci naslouchají výkladu učitele o kompozici.				
			410	Žáci sledují učitele, kterak zakresluje na fólii projektovanou na stěnu kompozici probíraného díla.	Žáci sledují kreslicího učitele.				Žáci se věnují zajímavým a na materiál, prostor i angažmá učitele náročným tématům.
			411	Žáci se zájmem sledují stínové divadlo výkladu.	Žáci projevují zájem o kresbu jako "stínové divadlo".				
			412	Žáci se pokouší o shodné zobrazení a pochopení výstavby obrazu na základě vyznačení hlavních linií přímo do rozdaných kopií uměleckého díla.	Žáci zobrazují podle návodu učitele za pomoci linií kompozici díla.				K68 Žáci jsou inspirováni především z oblasti:
			413	Žáci konzultují svou práci s učitelem a své práce si ukládají do sešitů výtvarné výchovy.	Žáci konzultují práci a kresby si ukládají do sešitů.				° umění a kultury,
L	5. - 6.	60	414.11.	Žáci na základě výkladu, motivace v předchozích hodinách navrhují vlastní textilní tvorbu.	Žáci navrhují textilní modely.				° přírody,
			415	Žáci si vytváří taktéž modelku z papíru, které pak zkouší nakreslené a vystřižené modely.	Žáci kreslí modely a zkouší na papírové modelce.				° hry jako principu poznávání a tvorby.
			416	Žáci se ve skupině rozhodli pro jeden zdařilý návrh a z domova si přinesli různorodé materiály pro tvorbu modelu.	Žáci volí ve skupině jeden návrh a přinášejí si materiály pro tvorbu.				
			417	Žáci pracují ve skupině na modelu	Žáci pracují ve skupině na modelu				

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích



				v životní velikosti, pracují s netradičními materiály, např. nudlemi, etiketami, drátky, ale i s materiálem tradičním, tedy textilem.	v životní velikosti z netradičních materiálů.
			418	Materiály sešívají, slepují, drátují.	Žáci spojují materiály.
			419	Žáci si volí jednu studentku za modelku a oblékají jí vytvořený model.	Žáci oblékají studentku do realizovaného modelu.
			420	Výslednou práci fotografují na své modelce.	Žáci fotografují výsledný model.
L	7. - 8.	61	421	13. Žáci naslouchají pracovnímu postupu tvorby leptu.	Žáci naslouchají pracovnímu postupu leptu.
			422	Žáci ryjí do připravených destiček svůj motiv, který v předchozích hodinách již zakreslili na papír.	Žáci ryjí předkreslený motiv do destiček.
			423	Za pomoci učitele následně leptají destičky.	Žáci leptají s pomocí učitele destičku.
			424	Žáci nanášejí na destičku tiskařskou barvu a vytírají ji.	Žáci nanáší barvu a vytírají ji.
			425	Žáci tisknou na grafickém lisu samostatně.	Žáci tisknou na grafickém lisu.
			426	Průběh své tvorby konzultují s učitelem. Shromažďují se nad vytištěnými pracemi a vedou nad nimi dialog.	Žáci průběh tvorby konzultují s učitelem, vedou dialog.
			427	Žáci naslouchají oznámení o plánované výstavě na radnici, které se zúčastní.	Žáci se zúčastní výstavy na radnici.
	9. - 10.	62	428	7. Žáci navazují na teoretickou hodinu o renesanci.	Žáci navazují na renesanci.
L			429	Žáci vedou dialog s učitelem.	Žáci vedou dialog s učitelem.
			430	Žáci odpovídají na otázky, co zna-	Žáci vedou dialog o principech



			mená komponovat v hudbě a doz- vídají se o obdobném principu vzá- jemných vztahů prvků ve výtvar- ném umění.	kompozice v hudbě a výtvarném umění.
		431	Žáci předčítají rozdaný text o rene- sanci a přechodu umění v baroko.	Žáci předčítají texty o umění.
		432	Žáci vedou dialog s učitelem o smyslu textu, hlavních myšlen- kách, které přináší.	Žáci vedou dialog s učitelem o smyslu textu.
		433	Žáci si dělají poznámky do pracov- ních sešitů.	Žáci si činí poznámky do sešitu.
		434	Žáci naslouchají zadání praktické- ho úkolu - nakreslit dle vlastní fantazie tužkou budovu, která bu- de propojením různých slohových prvků.	Žáci dostávají úkol zakreslit vlast- ní budovu z různých slohových prvků.
		435	Žáci využívají fotokopii různých slohových prvků, které obdrželi v předchozích hodinách.	Žáci používají fotokopii různých slohových prvků.
		436	Žáci kreslí tužkou své stavby a konzultují s učitelem užití tří různých slohů ve svém obrázku.	Žáci kreslí tužkou a konzultují s učitelem užití slohů v obrázku.



7. 9 Identifikovatelné vzdělávací obsahy realizovaných hodin jako jádro kvalitativní analýzy

Dle metody kvalitativní analýzy obsahu P. Mayringa jsou vytvořené kategorie, tedy již potenciální realizované výstupy z konkrétních hodin u konkrétních učitelů přeneseny do druhé tabulky a opětovně generalizovány, v našem případě pro lepší orientaci také seskupeny na základě obdobných obsahů a nakonec redukovány. Tímto způsobem dojdeme v druhém průběhu redukce k výsledným datům analýzy, tedy k **zjištění obsahového jádra realizovaných výstupů – identifikovatelným vzdělávacím obsahům a prostředkům k jejich dosažení v rámci vyučování vzorku českých a bavorských učitelů.**

Výsledky analýzy lze zcela jistě zachytit pomocí kategorií, formulovaných na základě soudobé terminologie Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia ČR: členit tak realizovaný vzdělávací obsah na: **obrazové znakové systémy, znakové systémy výtvarného umění, uměleckou tvorbu a komunikaci**, praktickou situaci na soudobých gymnáziích jak v ČR, tak v Bavorsku však dosud více charakterizuje využívání původní oborové terminologie. Redukované kategorie proto vytvářím ve vztahu k této **v praxi užívané terminologii**, která se orientuje na znalosti z oblasti např. dějin umění, výtvarných technik a postupů, vyjadřovacích prostředků atd. Zachycuji reálnou situaci na základě skutečně užívaných pojmů ve vyučování, které jsou sjednocující pro obě komparované země.



Česká republika

Tab. 15/7 Identifikovatelné vzdělávací obsahy na českých gymnáziích

Generalizované seskupené kategorie	Redukované kategorie – identifikovatelné vzdělávací obsahy na českých gymnáziích
Oborové znalosti a dovednosti	Žáci získávají oborové znalosti a dovednosti:
Žáci získávají znalosti a dovednosti: ° kresby, malby, koláže, objektové tvorby, kašírování, ° perspektivy, ° volby vizuálních znaků.	° výtvarných technik (plošné tvorby - malby, kresby, koláže, frotáže, fotografie, kombinovaných technik, grafiky, muchláže; objektové tvorby - kašírování, keramické tvorby a tvorby ze skla, plastů, konstruování z papíru);
Žáci získávají znalosti a dovednosti: ° grafiky, kresby, frotáže, konstruování, komponování, koláže, ° pracovních postupů a materiálů, výrazových prostředků, ° instalace prací.	° pracovních postupů, možností zobrazování a vlastností materiálů; ° volby výrazových prostředků a vizuálně obrazných znaků; ° instalace a vystavování výtvarných prací;
Žáci získávají znalosti: ° malby, kresby, objektové tvorby, muchláže, ° vlastností materiálů a výrazových prostředků, ° postupů práce, ° instalace prací.	° oborové terminologie, ovšem jen v hodinách některých učitelů, ° využití a schopnost integrace mezioborových znalostí ve výtvarné tvorbě (pozn. v některých hodinách je dokonce těžiště řešených problémů přeneseno do mimovýtvarných oblastí).
Žáci získávají znalosti a dovednosti: ° malby, kresby, objektové tvorby, grafiky, keramiky a skla, ° postupů tvorby, ° instalace a vystavení prací.	
Žáci získávají znalosti a dovednosti: ° vyjadřovacích prostředků, ° postupů tvorby, ° malby, kresby, frotáže, koláže, foto-	

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích



<p>grafie, kombinované techniky, ° terminologie oboru.</p> <p>Žáci se učí pravidlům klasické malby a kresby.</p> <p>Žáci si uvědomují vztahy mezi jednotlivými obory: ° zpracovávají mezipředmětové projekty, ° mezioborové poznatky integrují ve výtvarné tvorbě.</p> <p>Žáci se dozvídají především teoretické poznatky z různých oborů, praktickým výtvarným činnostem se věnují bez výtvarného vedení učitelem.</p>	
Znalosti z oblasti dějin umění	Znalosti z oblasti dějin umění
<p>Žáci získávají znalosti z dějin umění: ° vyhledáváním poznatků, ° sestavováním práce z dějin umění, ° poznáváním příkladů výtvarných děl, ° poznáváním principů výtvarného umění a hudby.</p> <p>Žáci získávají znalosti z dějin umění: ° na základě výkladu a projekcí, ° vedením výtvarného sešitu, ° vlastní inspirovanou tvorbou, ° prověřováním testy.</p> <p>Žáci získávají znalosti dějin umění: ° návštěvou výstav, ° záznamem zážitků do sešitů, ° záznamem výkladu, ° tvorbou teoretických prací, ° vlastní tvorbou inspirovanou uměním.</p> <p>Žáci získávají znalosti dějin umění, ° výkladem učitele,</p>	<p>Žáci získávají znalost dějin umění: ° na základě výkladu učitele a obrazovou projekcí, ° poznáváním příkladů uměleckých děl a inspirováním se jimi k vlastní tvorbě, ° záznamem poznatků a zážitků do sešitů, sestavováním písemné práce, ° návštěvou výstav, ° prověřováním testy, ° poznáváním principů výtvarného umění a hudby.</p>



° inspirací uměleckými díly.	
Umělecká tvorba jako komunikace	Umělecká tvorba jako komunikace
Žáci rozvíjí komunikativní dovednosti: ° dialogem ve skupině a s učitelem, ° prezentují práce, ° konzultují práce, ° vypráví příběh.	Žáci získávají komunikativní dovednosti: ° diskusí o problémech ve skupině, ° konzultací s učitelem, ° prezentací prací, ° hledáním slovních ekvivalentů vizuálních znaků.
Žáci rozvíjí komunikativní dovednosti: ° diskutují, obhajují práci, konzultují s učitelem i ve skupině.	
Žáci získávají komunikativní dovednosti: ° diskutováním o problémech, ° prezentací prací, ° slovními metaforami viz. znaků.	

Prostředky dosažení realizovaných výstupů:

(Jedná se o další kategorie ovlivňující přímo možnost realizace vzdělávacích obsahů ve vyučování,

umožňující následnou **hlubší komparaci potenciálně realizovaných vzdělávacích obsahů**, ale také **potenciálních dílčích oborových kompetencí v závislosti na učitelově pojetí** vyučování v dané zemi.)



Tab. 16/7 Prostředky dosažení realizovaných výstupů

Míra tvůrčí svobody a uplatnění vlastní individuality žáka	Uplatnění individuality žáka a jeho tvůrčí svobody jako součást naplňování vzdělávacích obsahů
<p>Žáci pracují s vlastními zážitky:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° evokací zážitků, ° jejich ztvárňováním, ° hledání výrazu pro hudbu. <p>Žáci sledují řemeslný záměr učitele, jejich vlastní výraz je potlačen.</p> <p>Žáci využívají tvůrčí svobody, avšak ne k výtvarné tvorbě, těžiště výuky je přeneseno do mimovýtvarných oblastí.</p> <p>Žáci pracují s vlastními zážitky:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° reflektují je v tvorbě a dialogu, ° při hře a experimentování. <p>Žáci sledují záměr učitele, ale mají prostor pro sebevyjádření, věnují se technické i výrazové složce tvorby.</p> <p>Žáci pracují individuálně, mají prostor pro sebevyjádření:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° reflektují zážitky, ° věnují se volné tvorbě, ° všichni žáci vystavují, ° dobrovolně se účastní soutěží. <p>Žáci pracují soustředěně, využívají prostoru seberealizace, konzultují s učitelem.</p>	<p>Žáci uplatňují ve většině případech v rámci tvorby vlastní individualitu, dostávají prostor pro seberealizaci a tvůrčí svobodu.</p> <p>Jen v rámci vyučování dvou pedagogů byl vlastní výtvarný výraz žáků potlačen, a to z důvodu přenesení cílů vyučování do oblasti řemeslných dovedností, popř. řešením zcela jiných problémů než výtvarných.</p> <p>Žáci pracují s vlastními zážitky:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° evokací a reflexí zážitků ve výtvarné tvorbě i verbálním dialogu, ° hledáním jejich vhodného vyjádření, ° při hře a experimentování. <p>Žáci významně prožívají účast na soutěžích a výstavách.</p>
Náměty tvorby	Náměty tvorby
Žáci se věnují námětům: komiks, ilustrace, malba hudby, deště, světla.	Žáci jsou motivováni k tvorbě za pomocí námětů: živly, déšť, světlo,



<p>Žáci se věnují vlastním námětům.</p> <p>Žáci se věnují námětům: geometrická abstraktní malba, obdarování, měsíce, znamení, živly.</p> <p>Žáci se věnují námětům: op-art, můj den, gotika, zvuky, šperk, středověk, lepoprelo.</p> <p>Žáci se věnují námětům: zátiší, studijní malba kopií děl, koláži, objekty z odpadu, puzzle.</p> <p>Žáci se věnují námětům: planeta, příroda v ohrožení, pravěk, dada.</p>	<p>hudba, zvuky, komiks a ilustrace pohádky, vlastní volitelné náměty, měsíce, znamení, obdarování, geometrická abstrakce, op-art, dada, pravěké venuše, gotické okno, studijní zátiší, studijní kopie významných děl, můj den, objekty z odpadu, planeta, příroda v ohrožení,</p> <p>Náměty tedy často vyvěrají z oblasti artefletiky, literárních příběhů, tradic a pojetí času, uměleckých směrů a stylů, každodennosti, přírody, ekologie, historie, popř. se jedná v nižší míře o studijní výtvarné práce.</p>
<p>Inspirace tvorby</p>	<p>Inspirace tvorby</p>
<p>Žáci se inspirovali pracemi jiných žáků.</p> <p>Žáci jsou inspirováni: ° přírodou, ° uměním, ° tradicemi a zvyky.</p> <p>Žáci se inspirovali z oblastí: výtvarného, literárního, hudebního umění, kultury, historie, filosofie, společnosti, každodennosti a přírody.</p> <p>Žáci se inspirovali: uměleckými díly, přírodou, soudobým uměním, hrou.</p> <p>Žáci se učí pravidlům klasické malby a kresby, individuální práce jsou inspirovány soudobým uměním.</p> <p>Žáci se inspirovali z oblastí: ekologie, kultury a společnosti, historie a umění, jazyků.</p>	<p>Žáci se inspirovali k tvorbě: ° pracemi jiných žáků, ° výtvarným, literárním, hudebním uměním (soudobým uměním), ° tradicemi a zvyky, historií, filosofií, ° přírodou, hrou, ° kulturou, dále z oblasti společnosti a každodennosti.</p>

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích



Atmosféra výuky:	Atmosféra výuky:
Žáci nevěnují pozornost výuce, jen jednotlivci tvoří.	byla ve většině případech vstřícná, příjemná, podnětná a pracovní, jen v případě jediného učitele žáci nepracovali,
Žáci kladou otázky učiteli, pracují ve vstřícném prostředí.	popř. v některých hodinách neprojevovali zájem o výuku.
Žáci pracují soustředěně, využívají prostoru seberealizace, konzultují s učitelem.	

Bavorsko

Tab. 17/7 Identifikovatelné vzdělávací obsahy na bavorských gymnáziích

Generalizované seskupené kategorie	Redukované kategorie - identifikovatelné vzdělávací obsahy na bavorských gymnáziích
Oborové znalosti a dovednosti	Žáci získávají oborové znalosti a dovednosti:
<p>Žáci získávají znalosti a dovednosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° kresby, malby, fotografie, úpravy digitálního obrazu, grafiky, keramiky, ° materiálů a výrazových prostředků, ° postupů tvorby, ° terminologie oboru, ° nových médií. <p>Žáci získávají znalosti a dovednosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° dějin umění, širšího kulturního a společenského základu, logiky, principů tvorby a společnosti, technik a postupů. <p>Žáci přemýšlí o zobrazení v kontextech doby a společnosti.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ° výtvarných technik (plošné tvorby - kresby, malby, grafiky: linoryt, lept, tisk z papírové koláže, úprava digitálního obrazu, textilní tvorby; objektové tvorby - textilní, keramická tvorba, konstruování z papíru, dřeva, sádry), ° výtvarných a pracovních postupů, principů umění, ° výtvarného zobrazování v kontextu doby, kultury a společnosti, ° materiálů a výrazových prostředků, ° terminologie oboru, ° prezentace a vystavování výtvarných prací; ° nových médií.



<p>Žáci získávají znalosti a dovednosti:</p> <ul style="list-style-type: none">° kresby, malby, grafiky, objektové tvorby,° materiálů a výrazových prostředků,° postupů tvorby, perspektivy,° terminologie oboru. <p>Žáci získávají znalosti a dovednosti výtvarných technik a postupů.</p> <p>Žáci získávají znalosti a dovednosti:</p> <ul style="list-style-type: none">° malby, kresby, textilní tvorby, grafiky, leptu, objektové tvorby - papír, sádra,° principů umění,° výtvarných a pracovních postupů,° materiálů,° prezentace a výstav.	
Znalosti z oblasti dějin umění	Znalosti z oblasti dějin umění
<p>Žáci získávají znalosti dějin umění:</p> <ul style="list-style-type: none">° výkladem učitele,° tvorbou inspirovanou um. díly (kopie),° diskusí,° na základě projekcí a umění ve svém okolí školy a města. <p>Žáci získávají znalosti dějin umění:</p> <ul style="list-style-type: none">° výkladem učitele,° návštěvou muzea a výstav,° tvorbou tabulí o umění,° vedením výtvarného deníku. <p>Žáci získávají znalosti z dějin umění:</p> <ul style="list-style-type: none">° výkladem učitele,° projekcí, analýzou děl z hlediska kompozice, techniky, motivů,° referáty.	<p>Žáci získávají znalosti:</p> <ul style="list-style-type: none">° výkladem učitele a diskusí s ním,° na základě obrazových projekcí,° vlastní tvorbou inspirovanou uměleckými díly (popř. tvorba kopií děl),° návštěvou výstav, muzeí a sledováním kultury ve vlastním městě,° tvorbou obrazových tabulí, které slouží k analýze děl z hlediska výrazových prostředků,° vedením výtvarného deníku a referáty.
Umělecká tvorba jako komunikace	Umělecká tvorba jako komunikace
<p>Žáci rozvíjí komunikativní dovednosti:</p>	<p>Žáci získávají komunikativní dovednosti:</p>

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích



<ul style="list-style-type: none">° diskusí a vyjádřením názoru,° konzultací,° úsilím o sebevýraz ve výtvarné i literární formě,° prezentací a vystavením prací. <p>Žáci rozvíjí komunikativní dovednosti:</p> <ul style="list-style-type: none">° diskutují a konzultují práci,° hledají výraz pro svůj názor,° účastní se výtvarných akcí. <p>Žáci získávají komunikativní dovednosti:</p> <ul style="list-style-type: none">° prezentací a vystavováním prací,° referáty,° diskusí a konzultací s učitelem. <p>Žáci nekonzultují práce s učitelem.</p> <p>Žáci získávají komunikativní dovednosti:</p> <ul style="list-style-type: none">° diskusí a konzultací ve skupině a s učitelem,° dialogem nad kunsthistorickým textem,° vytavováním a prezentací.	<ul style="list-style-type: none">° diskutováním výtvarných problémů a konzultací s učitelem (pouze v případě jednoho učitele nebyla žákům poskytnuta možnost konzultace),° tvorbou referátů a prezentací teoretických prací, dialogem nad kunsthistorickým textem,° vystavováním prací a jejich prezentací,° účastí na výtvarných akcích,° úsilím o sebevýraz ve výtvarné a literární formě.
--	---

Prostředky dosažení očekávaných výstupů:

(Jedná se o další kategorie ovlivňující přímo možnost realizace vzdělávacích obsahů ve vyučování,

umožňující následnou hlubší komparaci realizovaných vzdělávacích obsahů, ale také potenciálních dílčích oborových kompetencí v závislosti na učitelově pojetí vyučování v dané zemi.)



Tab. 18/7 Prostředky dosažení realizovaných výstupů na bavorských gymnáziích

Míra tvůrčí svobody a uplatnění vlastní individuality žáka	Uplatnění individuality žáka a jeho tvůrčí svobody jako součást naplňování vzdělávacích obsahů
<p>Žáci pracují se zážitky:</p> <ul style="list-style-type: none">° výtvarným i literárním záznamem,° vlastní tvorbou a účastí na soutěži,° reflektováním sebe sama. <p>Žáci pracují na úkolech nepodporujících jejich samostatný projev.</p> <p>Žáci pracují dle návodu, pevného vedení, učitelovy kresby, na úkolech pro nácvik řemeslných dovedností.</p> <p>Žáci hledají vlastní výraz:</p> <ul style="list-style-type: none">° využitím své fantazie,° výtvarným deníkem,° možností tvůrčí svobody,° účastí na výtvarných akcích. <p>Žáci pracují zábavnou a názornou formou, mají prostor pro seberealizaci.</p>	<p>Žáci se věnují řešení výtvarných problémů, v jejichž rámci získávají větší i menší prostor pro uplatnění vlastní tvůrčí individuality. Míra tvůrčí svobody je závislá na vzdělávacím cíli, který konkrétní učitel sleduje. V některých případech žáci pracovali především na úkolech neumožňujících jejich samostatný výtvarný projev. Cílem těchto úkolů byl nácvik řemeslných dovedností. Většina učitelů však umožňovala žákům uplatnit v rámci zadaných úkolů i vlastní tvůrčí potenciál.</p> <p>Žáci pracují s vlastními zážitky:</p> <ul style="list-style-type: none">° reflektováním sebe sama, např. i za využití deníku,° využitím své fantazie a tvůrčí svobody, hledáním sebevyjádření,° účastí na soutěžích a výtvarných akcích.
Náměty tvorby	Náměty tvorby
<p>Žáci se věnují námětům:</p> <ul style="list-style-type: none">° autoportrét, úprava fotografie, graffiti, poštovní známky, kresba v plenéru, surrealismus. <p>Žáci se zabývají náměty: oheň pod startující raketou, portrét, labyrinty, kino, rozeta.</p> <p>Žáci se věnují neotřelým námětům:</p>	<p>Žáci jsou motivováni k tvorbě za pomoci námětů:</p> <ul style="list-style-type: none">° autoportrét, portrét,kresba v plenéru - perspektivní zobrazení architektury, linie vlasů,studium organické přírody,úprava fotografie na PC, kompozice pohlednic <p>rozeta, labyrinty, oheň pod startující raketou, kino (studijní práce);</p>

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích



<p>předvolební plakát, falšování bankovek, fantazijní zvířátka, původní textilní vzory, výtvarný deník.</p> <p>Žáci se věnují námětům: linie vlasů, organická příroda, analýza uměl. děl, objekt-portrét, kompozice pohlednic.</p> <p>Žáci pracují na námětech: ° soutěže, nácvik kreslířských dovedností.</p> <p>Žáci se věnují námětům: skryš ve stromoví, textilní model, renesance, architektura různých slohů, lept.</p> <p>Žáci se věnují zajímavým a náročným námětům (na materiál, prostor i angažmá učitele).</p> <p>Žáci pracují individuálně na studijních pracech.</p>	<p>° surrealismus, architektura různých slohů, renesance; ° neobvyklé náměty (úkoly skýtající žákům prostor pro seberealizaci): předvolební plakát, falšování bankovek, fantazijní zvířátka, původní textilní vzory, graffiti, poštovní známky, skryš ve stromoví, textilní model; ° volitelné náměty (náročné techniky).</p> <p>Náměty slouží často jako východisko studijních prací, popř. prací dle předloh. Minimálně polovina učitelů však umožňuje žákům na základě zvolených námětů a zadání úkolu prostor pro seberealizaci. Úkoly jsou neobvyklé, zajímavé.</p> <p>Náměty vyvěrají z oblasti uměleckých stylů, uměleckých děl, přírody, zobrazení člověka, architektury, každodennosti, užitého umění, módy,</p>
Inspirace tvorby	Inspirace tvorby
<p>Žáci jsou inspirováni z oblastí: ° dějin umění, ° soudobého umění, ° každodennosti, ° kultury, společnosti, města.</p> <p>Žáci jsou inspirováni: kulturou a společností, uměním, každodenností, přírodou.</p> <p>Žáci jsou inspirováni: ° uměním, kulturou, přírodou, hrou jako principem poznávání.</p> <p>Žáci jsou inspirováni z oblasti: dějin umění, soudobého umění,</p>	<p>Žáci jsou inspirováni z oblastí: ° dějin umění, umění soudobého, kultury a společnosti, ° přírody, ° hry jako principu poznávání, ° každodenností a svým okolím ve městě.</p>



přírody.	
Atmosféra výuky	Atmosféra výuky
Žáci projevují přirozený respekt k učitel, zájem o různorodé a barvité vyučování.	Atmosféra výuky je vstřícná a závislá na pojetí vyučování učitelem.
Žáci tvoří se zaujetím, vtipem, originálně. Obdivují učitele.	Ve většině případech žáci tvoří se zaujetím, výuka je vtipná a žáci obdivují, velmi uznávají až vyznávají svého učitele. Jindy pracují především v tichosti a koncentrování nad úkoly sloužící k nácviku řemeslných dovedností (a to i tehdy, když se jim učitel příliš nevěnoval.)
Žáci pracují dle návodu, pevného vedení, učitelovy kresby, na úkolech pro nácvik řemeslných dovedností.	
Žáci pracují samostatně bez vedení učitelem (učitel se žákům nevěnuje).	

7. 9. 1 Komparace výzkumných nálezů

Pro přehlednost uvádím výsledné kategorie kvalitativní obsahové analýzy, tedy identifikovatelné vzdělávací obsahy realizovaných hodin a prostředky k jejich dosažení v rámci komparativní tabulky.

Tučným písmem

zvýrazňuji kategorie, které se určitým způsobem liší. Nalezené shody a odlišnosti dále interpretuji v následující kapitole.



Tab. 19/7 Komparace výzkumných nálezů

Identifikovatelné vzdělávací obsahy na českých gymnáziích	Identifikovatelné vzdělávací obsahy na bavorských gymnáziích
<p>Žáci získávají oborové znalosti a dovednosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° výtvarných technik (plošné tvorby - malby, kresby, koláže, frotáže, fotografie, kombinovaných technik, grafiky, muchláže; objektové tvorby - kašírování, keramické tvorby a tvorby ze skla, plastů, konstruování z papíru); ° pracovních postupů, možností zobrazování a vlastností materiálů; ° volby výrazových prostředků a vizuálně obrazných znaků; ° instalace a vystavování výtvarných prací; ° oborové terminologie, ovšem jen v hodinách některých učitelů, ° využití a schopnost integrace mezioborových znalostí ve výtvarné tvorbě (pozn. v některých hodinách je dokonce těžiště řešených problémů přeneseno do mimovýtvarných oblastí). 	<p>Žáci získávají oborové znalosti a dovednosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° výtvarných technik (plošné tvorby - kresby, malby, grafiky: linoryt, lept, tisk z papírové koláže, úprava digitálního obrazu, textilní tvorby; objektové tvorby - textilní, keramická tvorba, konstruování z papíru, sádra), ° výtvarných a pracovních postupů, principů umění, ° výtvarného zobrazování v kontextu doby, kultury a společnosti, ° materiálů a výrazových prostředků, ° terminologie oboru, ° prezentace a vystavování výtvarných prací; ° nových médií.
Znalosti z oblasti dějin umění	Znalosti z oblasti dějin umění
<p>Žáci získávají znalost dějin umění:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° na základě výkladu učitele a obrazovou projekcí, ° poznáváním příkladů uměleckých děl a inspirováním se jimi k vlastní tvorbě, ° záznamem poznatků a zážitků do sešitů, sestavováním písemné práce, 	<p>Žáci získávají znalosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° výkladem učitele a diskusí s ním, ° na základě obrazových projekcí, ° vlastní tvorbou inspirovanou uměleckými díly (tvorba kopií děl), ° návštěvou výstav, muzeí a sledováním kultury ve vlastním městě, ° tvorbou obrazových tabulí, které slouží k analýze děl z hlediska vý-



<ul style="list-style-type: none">° poznávání principů výtvarného umění a hudby,° návštěvou výstav,° prověřováním testy.	<ul style="list-style-type: none">razových prostředků,° vedením výtvarného deníku a referáty.
Umělecká tvorba jako komunikace	Umělecká tvorba jako komunikace
<p>Žáci získávají komunikativní dovednosti:</p> <ul style="list-style-type: none">° diskusí o problémech ve skupině,° konzultací s učitelem,° prezentací prací,° hledáním slovních ekvivalentů vizuálních znaků.	<p>Žáci získávají komunikativní dovednosti:</p> <ul style="list-style-type: none">° diskutováním výtvarných problémů a konzultací s učitelem (pouze v případě jednoho učitele nebyla žákům poskytnuta možnost konzultace),° tvorbou referátů a prezentací teoretických prací, dialogem nad kunsthistorickým textem,° vystavováním prací a jejich prezentací,° účastí na výtvarných akcích,° úsilím o sebevýraz ve výtvarné a literární formě.

Prostředky k dosažení vzdělávacích obsahů	Prostředky k dosažení vzdělávacích obsahů
<p>Uplatnění individuality žáka a jeho tvůrčí svobody jako součást naplňování vzdělávacích obsahů</p>	<p>Uplatnění individuality žáka a jeho tvůrčí svobody jako součást naplňování vzdělávacích obsahů</p>
<p>Žáci uplatňují ve většině případech v rámci tvorby vlastní individualitu, dostávají prostor pro seberealizaci a tvůrčí svobodu.</p> <p>Jen v rámci vyučování dvou pedagogů byl vlastní výtvarný výraz žáků potlačen, a to z důvodu přenesení cílů vyučování do oblasti řemeslných dovedností, popř. řešením zcela jiných problémů než výtvarných.</p>	<p>Žáci se věnují řešení výtvarných problémů, v jejichž rámci získávají větší i menší prostor pro uplatnění vlastní tvůrčí individuality. Míra tvůrčí svobody je závislá na vzdělávacím cíli, který konkrétní učitel sleduje. V některých případech žáci pracovali především na úkolech neumožňujících jejich samostatný výtvarný projev. Cílem těchto úkolů byl nácvik řemeslných dovedností.</p>

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích



<p>Žáci pracují s vlastními zážitky:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° evokací a reflexí zážitků ve výtvarné tvorbě i verbálním dialogu, ° hledáním jejich vhodného vyjádření, při hře a experimentování. <p>Žáci významně prožívají účast na soutěžích a výstavách.</p>	<p>Většina učitelů však umožňovala žákům uplatnit v rámci zadaných úkolů i vlastní tvůrčí potenciál.</p> <p>Žáci pracují s vlastními zážitky:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° reflektováním sebe sama, např. i za využití deníku, ° využitím své fantazie a tvůrčí svobody, hledáním sebevyjádření, ° účastí na soutěžích a výtvarných akcích.
<p>Náměty tvorby</p>	<p>Náměty tvorby</p>
<p>Žáci jsou motivováni k tvorbě za pomoci námětů:</p> <p>živly, déšť, světlo, hudba, zvuky, komiks a ilustrace pohádky, vlastní volitelné náměty, měsíce, znamení, obdarování, geometrická abstrakce, op-art, dada, pravěké venuše, gotické okno, studijní zátiší, studijní kopie významných děl, můj den, objekty z odpadu, planeta, příroda v ohrožení,</p> <p>Náměty tedy často vyvěrají z oblasti artefaktiky, literárních příběhů, tradic a pojetí času, uměleckých směrů a stylů, každodennosti, přírody, ekologie, historie.</p>	<p>Žáci jsou motivováni k tvorbě za pomoci námětů:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° autoportrét, portrét, <p>kresba v plenéru - perspektivní zobrazování architektury, linie vlasů, studium organické přírody, úprava fotografie na PC, kompozice pohlednic rozeta, labyrinty, oheň pod startující raketou, kino (studijní práce);</p> <ul style="list-style-type: none"> ° umělecké styly (surrealismus, architektura různých slohů, renesance); ° neobvyklé náměty (úkoly skýtající žákům prostor pro seberealizaci): předvolební plakát, falšování bankovky, fantazijní zvířátka, původní textilní vzory, graffiti, poštovní známky, skryš ve stromoví, textilní model; ° volitelné náměty (využití náročných technik). <p>Náměty slouží často jako východisko studijních prací, popř. prací dle předloh.</p> <p>Minimálně polovina učitelů však umožňuje žákům na základě zvolených námětů a zadání úkolu prostor pro seberealizaci. Úkoly jsou neobvyklé, zajímavé.</p> <p>Náměty vyvěrají z oblasti uměleckých stylů, uměleckých děl, přírody, zobrazení člověka, architektury, každodennosti, užitého umění, módy.</p>



Inspirace tvorby	Inspirace tvorby
<p>Žáci se inspirují k tvorbě:</p> <ul style="list-style-type: none">° pracemi jiných žáků,° výtvarným, literárním, hudebním uměním (soudobým uměním),° tradicemi a zvyky, historií, filosofií,° přírodou,° kulturou, dále z oblasti společnosti a každodennosti,° hrou.	<p>Žáci jsou inspirováni z oblasti:</p> <ul style="list-style-type: none">° dějin umění, umění soudobého,° kultury a společnosti,° přírody,° hry jako principu poznávání,° každodenností a svým okolím ve městě.
Atmosféra výuky	Atmosféra výuky
<p>Atmosféra výuky byla ve většině případech vstřícná, příjemná, podnětná a pracovní, jen v případě jediného učitele žáci nepracovali, popř. v některých hodinách neprojevovali zájem o výuku.</p>	<p>Atmosféra výuky je vstřícná a závislá na pojetí vyučování učitelem. Ve většině případech žáci tvoří se zaujetím, výuka je vtipná a žáci obdivují, velmi uznávají až vyznávají svého učitele. Jindy pracují především v tichosti a koncentrování nad úkoly sloužící k nácviku řemeslných dovedností (a to i tehdy, když se jim učitel příliš nevěnoval.)</p>



7. 9. 2 Dílčí závěry - interpretace komparovaných výsledků analýzy

Výsledné kategorie kvalitativní obsahové analýzy – **potenciálně realizované výstupy** (vzdělávací obsahy) a prostředky k jejich dosažení v pozorovaných případech, které jsem porovnála v rámci předchozí komparativní tabulky „pouhým“ položením vedle sebe, se pokusím v rámci této kapitoly interpretovat.

Při srovnání **oborových znalostí a dovedností**, které mohou žáci v rámci vyučování na **sledovaném vzorku** českých a bavorských gymnáziích získat, docházíme k následujícím zjištěním:

1) V oblasti **výtvarných technik a postupů** se jeví množství a rozmanitost využívaných technik na první pohled obdobně, při detailnějším pohledu však zjišťujeme, že na vzorku českých gymnáziích se **častěji užívají různé kombinované a experimentální techniky** než na bavorských gymnáziích. Oproti tomu na bavorských gymnáziích se **častěji setkáváme s využitím digitálního obrazu, nových médií, ale také na materiál a pracovní podmínky náročných výtvarných technik jako je lept, práce se dřevem, textilní tvorba**. Je sice pravda, že na českých gymnáziích již nezřídka najdeme keramickou dílnu nebo alespoň pec, kterou dokonce jedna paní učitelka, u které probíhaly mé hospitace, využívala k tavení skla, avšak v porovnání s bavorskými gymnázii **našim gymnáziích mnohdy chybí širší pracovní a materiální zázemí**. Bavorská gymnázia, které jsem navštívila navštěvovalo minimálně 600 žáků, ale výjimkou nebylo také 800 žáků. Na těchto gymnáziích pak vyučovali většinou 3 pedagogové umění a k dispozici měli každý svou velkou učebnu, kterou si zařizovali „k obrazu svému“. Většinou nechyběl velký grafický lis, kabinet a sklad prací hned vedle třídy, knihovny, projektor, PC. Bavorská gymnázia navíc mívají nezřídka ještě dřevodílnu a keramickou dílnu, kam učitel s žáky přechází. Samozřejmě tak jako kdekoliv jinde závisí především na angažovanosti a pracovi-



tosti učitele, jak často využívá při vyučování technik náročných na přípravu, doplňování materiálu, technik, které i jemu zasáhnou do jeho volného času. Dalším možným důvodem většího využívání také náročných technik bavorskými pedagogy je již jejich **profesní příprava a přesvědčení**. Jak již jsem v úvodních kapitolách popsala, pedagogové jsou připravováni **na uměleckých akademiích a následně vyučují na gymnáziích jeden obor**. Cítí se dle jejich vlastních slov jako volně tvořící umělci a zároveň pedagogové, kteří jsou **plně koncentrováni na obor Umění**. **Čeští pedagogové výtvarné výchovy oproti tomu mnohdy vyučují na gymnáziích dva předměty a jejich vlastní profesní inklinace nemívá vždy těžiště přímo ve výtvarném oboru**.

2) Do oblasti výtvarných **znalostí a dovedností** spadá používání oborové **terminologie** při vyučování.

V tomto ohledu musím také konstatovat, že u bavorských pedagogů je užívání této terminologie v rámci jejich

výkladu i dialogů s žáky naprostou samozřejmostí. Jak již jsem řekla, po umělecké stránce jsou bavorští pedagogové připraveni velmi dobře a odborný jazyk již v průběhu jejich studia pronikl i do jejich soukromého života natolik, že jej s naprostou samozřejmostí používají neustále. Situace na českých gymnáziích je odlišná. Záleží na konkrétních pedagozích, do jaké míry využívají odbornou terminologii v rámci vyučování. Někteří téměř vůbec, jiní velmi důsledně.

3) Dalším zjištěným rozdílem je oblast **využití a integrace mezioborových témat** ve výtvarné výchově.

Tato oblast úzce souvisí taktéž s kategorií **inspirace tvorby**. Na českých gymnáziích jsou v průběhu výuky

integrována do výuky různorodá témata z mimovýtvarných oborů. Učitelé využívají své znalosti z dalších oborů, které taktéž vyučují. Výtvarné činnosti začleňují v rámci mezioborových projektů. Jejich zdroje inspirace pro tvorbu výtvarného úkolu jsou skutečně široké, vychází z umění výtvarného, literárního, hudby,



z historie, filosofie, přírody, tradic a zvyků, kultury a společnosti, každodennosti žáků. Poznatky a impresy z těchto oblastí se stávají podnětem k výtvarné tvorbě. Bohužel u některých českých pedagogů je dokonce

přeneseno těžiště řešených problémů do těchto mimovýtvarných oblastí a kvalita jak výtvarného zpracování, tak výtvarného zážitku se stává druhořadou. Pokud se mám pokusit tento jev porovnat se situací na bavorských gymnáziích, domnívám se, že v Bavorsku jsou řešeny v průběhu vyučování především umělecké problémy, žáci se učí porozumět principům umění a případná další témata jsou některými učiteli začleňována přímo do výchozího výtvarného úkolu. Žáci se v Bavorsku učí porozumět výtvarnému zobrazování v kontextu doby, kultury a společnosti. V Čechách se objevuje ve vyučování často opačný přístup, tedy východiskem se stává společnost, „svět kolem nás“ – mimovýtvarná problematika, která je následně vyjadřována výtvarně.

4) Výtvarné práce jsou vystavovány jak na českých, tak na bavorských gymnáziích. Jako výstavních ploch je využito chodeb školy, nebo stěn třídy. Při svých hospitacích jsem zhlédla taktéž přípravu prací na výstavě

mimo budovu školy jak na českých, tak bavorských gymnáziích. Na první pohled tedy žádný rozdíl, a přeci analýza vzdělávacích obsahů poukazuje na zajímavý fakt, který je vystižen v kategorii **prezentace** prací.

Zatímco čeští žáci získávají schopnosti **prezentace především jako komunikativní dovednost verbálně se vyjádřit ke své výtvarné práci, trénují schopnost vyjadřování svých zážitků, dojmů a názoru**, v praxi bavorských gymnázií označuje prezentace spíše schopnost představit svou výtvarnou práci, **uvést výtvarnou práci mezi diváky**, kterými jsou spolužáci anebo společnost v místě bydliště. Výstavy žakovských výtvarných prací se v Bavorsku pořádají pravidelně na radnici, v divadle a téma Umění a městská



čtvrť je jedním z podstatných témat vyučování umění na gymnáziích, na konferencích pedagogiky umění je často dokonce tomuto tématu věnována samostatná sekce. **Vyučování tak plní i společenskou funkci, tímto způsobem je zpětně ověřován společenský účín vzdělávání v praxi.**

5) Znalosti z oblasti **dějin umění** získávají žáci jak v Čechách, tak v Bavorsku na základě často zajímavého výkladu učitele, za pomoci obrazové projekce, vlastní tvorbou inspirovanou uměleckými díly (v Bavorsku na školách, kde jsem měla možnost hospitovat, nechávali učitelé žáky častěji vytvářet studijní kopii uměleckého díla, na českých gymnáziích, tam využívali většinou učitelé umělecká díla k inspirování žáka k volnější tvorbě).

V obou zemích si v hodinách některých pedagogů vedou žáci výtvarný sešit, kam si zaznamenávají poznatky z dějin umění, v některých případech i zážitky z výstav a vlastní tvorby. Rozdíl spatřuji však **v přístupu k rozboru uměleckých děl**. Žáci v Bavorsku, pokud chtějí absolvovat z umění státní maturitu, musí zvládnou podrobně analyzovat výtvarné dílo. Proto cvičí tyto znalosti a dovednosti např. také tvorbou „obrazových tabulí“, tedy velkoformátových výtvarných prací, na nichž **analyzují nejen slovní, ale i výtvarnou formou** hlavní motivy díla, kompozici, barvy (veškeré vyjadřovací prostředky) díla. Na základě výtvarných studií se tak přibližují dílu, provádí jeho dekompozici, úmyslně formou odcizení hledají odstup od výtvarné práce. S tímto prakticko-teoretickým výtvarným přístupem jsem se na českých gymnáziích nesetkala. Další zaznamenaný rozdíl je v oblasti objevování obdobných uměleckých principů např. výtvarného umění a hudby či literatury. Tyto principy byly častěji obsahem vyučování na sledovaných českých gymnáziích.

Obsahová analýza sice na straně českých gymnázií také poukazuje na rozdíl v oblasti prověřování výsledků vzdělávání pomocí testů, avšak tomuto nálezu nepřičítám obecnější platnost. Ve vyučování jiných bavorských pedagogů, jejichž vyučování se nestalo



předmětem obsahové analýzy se taktéž objevovalo prověřování na základě teoretických testů, které jsou součástí i státní maturity z předmětu Umění.

6) Žáci získávají komunikativní dovednosti v průběhu pozorovaných vyučování na českých i bavorských gymnáziích na základě diskuse, konzultací s učitelem, prezentací prací. K rozdílnému pojetí pojmu prezentace jsem se již vyjádřila (viz odstavec č. 4). Další možný rozdíl v oblasti verbálního projevu žáků shledávám ve způsobu práce s literárním textem. Čeští pedagogové výtvarné výchovy, kteří často mívají jako druhý obor český jazyk, jsou schopni vytvářet s žáky slovní ekvivalenty vizuálních znaků. Literární text navíc bývá často součástí motivace jejich vyučování, dokážou tak zprostředkovat žákům porovnání různých znakových systémů. Bavorští pedagogové v případě, že pracují se slovním textem, zaměřují se na analýzu odborných kunsthistorických textů, popř. se výjimečně zabývají literárním textem pro potřeby výtvarných úkolů inspirovaných arteterapií.

7) Při srovnání prostředků používaných k dosažení vzdělávacích obsahů jsem došla v rámci analýzy k těmto nálezům: porovnáme-li v pozorovaných případech **uplatňování individuality žáka a jeho tvůrčí svobody**, zjistíme, že žáci na vzorku českých gymnázií dostávají ve většině případech prostor v rámci své tvorby pro seberealizaci. Jen ve vyučování dvou pedagogů byl vlastní výtvarný výraz žáků potlačen, a to z důvodu přenesení cílů vyučování do oblasti řemeslných dovedností nebo řešením problémů z mimovýtvarných oblastí. Na sledovaných bavorských gymnáziích se žáci věnují řešení výtvarných problémů, v jejichž rámci získávají větší či menší prostor pro uplatnění vlastního tvůrčího potenciálu. Míra tvůrčí svobody je závislá na vzdělávacím cíli, který konkrétní učitel právě sleduje. V některých případech žáci pracovali na úkolech neumožňujících jejich samostatný výtvarný projev. Cílem těchto úkolů byl nácvik řemeslných dovedností. Přesto většina učitelů umožňovala v rámci



jiných úkolů uplatnit i vlastní tvůrčí potenciál.

Na vzorku českých gymnázií žáci využívali při tvorbě také vlastních zážitků (často i mimovýtvarných), a to evokací a reflexí těchto zážitků a jejich následném ztvárňování výtvarnou formou i verbálním dialogu. Zážitky z výtvarné tvorby často získávají formou výtvarného experimentování a hry. Výtvarný proces nabývá větší důležitosti ve vlastním vzdělávání než výsledný produkt. Na vzorku bavorských gymnázií je možné vysledovat větší důraz na výtvarnou produkci než tomu bylo v případě českých gymnázií. Žákovské zážitky jsou tedy spojeny především s využíváním vlastní fantazie a sebevyjádření v rámci této výtvarné produkce. Abych lépe ozřejmila tento svůj výzkumný nálezný, vyznačím pomyslný převažující směr využití výtvarných zážitků v rámci výtvarné tvorby na sledovaných českých gymnáziích tzv. **od výchozího zážitku žáka k následné výtvarné tvorbě**. Na vzorku bavorských gymnáziích **vychází žáci z** velmi precizně a odborně **zadaného výtvarného úkolu**, do nějž **integrují vlastní fantazii a prožitky**.

8) **Náměty** výtvarné tvorby na sledovaných českých gymnáziích často vyvěrají z oblasti artefietiky, literárních příběhů, mezioborových projektů, dále pak z uměleckých děl a směrů, tradic, každodennosti, přírody a historie, v nižší míře se jedná také o studijní výtvarné práce. V případě bavorských gymnázií pak z oblasti uměleckých stylů, uměleckých děl, přírody, zobrazení člověka, architektury, každodennosti, užitého umění, módy. Samotný námět však v případě bavorských gymnázií, na kterých jsem hospitovala, se mi nejeví tak podstatný jako na gymnáziích českých, vzdělávacím cílem se stává nabývání určitých technických a řemeslných znalostí a dovedností, prožitek z výtvarné tvorby samé bez ohledu na širokou motivační základnu, která bývá rozvíjena více na sledovaných českých gymnáziích. Na straně druhé však minimálně v polovině případů je také námět skutečným východiskem a motivací pro tvorbu, v jejíž rámci je žákům umožněna seberealizace, získávání personál-



ních a jiných kompetencí, prožívání námětu. Tyto náměty, určené k rozvoji fantazie a kreativity, se pak jeví, v mých očích i v očích studentů učitelství FPE ZČU v Plzni, jako neobvyklé a pro žáky velmi zajímavé.

9) Pojmu **inspirace** výtvarné tvorby jsem se již věnovala (viz bod č. 3). Na českých i bavorských gymnáziích vyvěrá inspirace z velmi široké oblasti kultury, společnosti, umění, přírody atd. Pokud bych se však měla pokusit o zachycení určitého rozdílu, pak v případě vzorku českých gymnázií vyvěrá inspirace tvorby častěji také z mimouměleckých oblastí než v případě bavorských gymnázií.

10) **Atmosféra výuky** byla ve většině případech sledovaných českých i bavorských gymnázií příjemná, vstřícná, podnětná a pracovní. V případě bavorských gymnázií však výzkumný nálezy analýzy poukazuje na

zajímavý fakt, že žáci koncentrovaně pracovali na úkolech a uznávali učitele i v případě, když se jim jeden z pedagogů příliš nevěnoval. Spojuji tento jev s větší pracovní disciplínou, kterou lze vysledovat na bavorských gymnáziích. Žáci pracují koncentrovaně na úkolech, při kterých jsou si vědomi jejich vzdělávacího potenciálu a smyslu úkolu sděleného učitelem na počátku vyučování. Někteří bavorští učitelé vedli svou výuku také velmi vtipně a jejich žáci k nim vzhlíželi, vnímali je jako silné a svérázné osobnosti a umělce. Také čeští pedagogové byli ve většině případech žáky velice oblíbení, žáci je však vnímali především jako dobré učitele.



8. Usouvztažněné vyhodnocení realizovaných výstupů vyučování českých a bavorských gymnáziích a dalších podpůrných dat

Výzkumné nálezy kvalitativní analýzy obsahu – tedy jádro předávaného vzdělávacího obsahu v rámci vyučování, ve kterém probíhaly mé hospitace, se pokusím usouvztažnit a zároveň vyhodnotit v souvislosti s **pojetím vyučování konkrétních sledovaných učitelů**, v souvislosti se znalostmi o jejich vysokoškolské přípravě. Výpovědní hodnotu spatřuji taktéž v nasbíraných **fotografiích výtvarných produktů** vyučování, proto vytvářím určitou typologii výtvarných úkolů dané země.

Veškerá podpůrná data v rámci triangulace výzkumných metod zprostředkovávají možnost přesněji interpretovat potenciálně realizované výstupy sledovaných hodin, dokladovat je na základě fotografií výtvarných produktů, případně dokonce nacházet jejich odůvodnění ve vysokoškolské přípravě učitelů, v osobní umělecké inklinaci učitelů.

8. 1 Rozdíly ve vysokoškolské přípravě bavorských gymnaziálních učitelů předmětu Umění

(aneb činitele formující jejich postoje k výchově a vzdělávání)

Věnujeme-li se specifikům přípravy učitelů pro výuku předmětu Umění na bavorských gymnáziích z hlediska získávání jejich budoucí profesionální kompetence – tedy dimenze výtvarné a psychodidaktické, nalezneme při porovnání s českou současnou koncepcí přípravy učitelů Výtvarné výchovy pro gymnázia následující rozdíly:

V Bavorsku se budoucí gymnaziální **učitelé - umělci připravují na Akademiích výtvarného umění v Norimberku nebo v Mnichově**, což již v průběhu přípravy na zaměstnání zásadně ovlivňuje jejich



postoje k otázkám umění a umělecké výchovy. Studují sice tzv. **podvojný předmět – Umění a Pedagogiku umění**, to však v praxi znamená, že většinu času stráví v ateliérech a věnují se především praktickým výtvarným činnostem, výcviku v uměleckých dovednostech. **Pedagogice a didaktice** jsou pak v současné době podle sdělení studentů akademie věnovány **pouhé tři semestry** (dříve jen dva).

Ještě před započítím studia na akademii mají budoucí gymnaziální učitelé možnost hospitovat na gymnáziu, aby jako uchazeči o studium tohoto oboru získali patřičné informace a vhled do školní praxe. Toto první seznámení s oborem je nepovinné. V průběhu studia pak mají povinnou souvislou praxi v rozsahu pěti týdnů a ke konci studia stráví v praxi ještě několik týdnů. Pedagogika a didaktika je tak především prakticky zaměřená. Většina učitelů přiznává, že se teoreticky didaktikou a pedagogikou, případně psychologii v průběhu studia téměř nezabývali.

S obsahem, organizací i průběhem této praxe jsem měla možnost se seznámit při svých hospitacích v několika hodinách výuky na tzv. seminární škole, což je totéž jako u nás škola fakultní. Studentky čtvrtého ročníku Akademie výtvarných umění v Mnichově vyučovaly právě na nižším stupni osmiletého gymnázia dějiny výtvarného umění – baroko. Učitel, který je měl na starosti, byl tzv. povoláný učitel (der berufene Lehrer) ministerstvem, aby vedle svého běžného vyučování také vedl studenty při jejich učitelských pokusech a pravidelně se setkával se svými seminárními kolegy a vyměňoval si s nimi zkušenosti.

Z projevů učitele, který vedl studentky při jejich vyučovacích pokusech, bylo patrné, že se orientuje v soudobých tendencích a od svých svěřenkyň požaduje, aby jejich hodiny byly metodicky rozmanité, aby studentky volily různorodé postupy a strategie. Ne vždy však studenti dokázali odhadnout míru požadované „rozmanitosti“. Např. v průběhu hodiny, v níž měla studentka seznámit žáky s barokním sochařstvím a malířstvím, vystřídala až příliš velké množství



vyučovacích postupů: žáci doplňovali pracovní listy, vytvářeli ve skupinách „živé obrazy“- podle fotografií sousoší se stavěli do obdobných pozic, dramaticky rozvíjeli naznačená sošná gesta, vzniklé scénky si vzájemně předváděli, do pracovních listů skicovali některá významná díla barokního sochařství. Na jednu dvouhodinu toho bylo opravdu více než dost.

Po skončení tohoto vyučovacího pokusu dle očekávání učitel v dialogu se studentkou provedl analýzu její výuky. Rozhovor byl přátelský. Překvapovalo mě však, že vyučovací pokusy a jejich analýza „povolaným“ učitelem byly z jeho strany chápány především jako informace, které by měly přítomným studentkám pedagogiky umění pomoci při rozhodování, zda se vyučování ve škole vlastně skutečně chtějí věnovat. Šlo tedy hlavně o prověření jejich talentu předávat vědomosti a dovednosti.

Více než desítka gymnaziálních pedagogů - umělců mi v rozhovorech tento můj postřeh potvrdila. Ještě si dobře vzpomínají na své první vyučovací pokusy, kdy na školách byli nazýváni jako referendáři (**Referendar**), měli přiděleného vedoucího učitele, vyučovali asi 16 hodin týdně a dostávali méně než polovinu platu učitele v Bavorsku. Toto zaučování trvá **dva roky**. Vzpomínají si na tuto dlouhou přípravnou dráhu především jako na dobu samostatného učení se vyučovat, kdy se sami rozhodovali, zda chtějí vlastně učit? Velká část učitelů -umělců dokonce vůbec neuznává pedagogiku nebo didaktiku výtvarného oboru jako vlastní obohacení. Zastávají názor, že vše, co jako učitelé z oblasti pedagogiky a didaktiky umí, se naučili sami v praxi nebo za to děkují svému přirozenému talentu.

Jejich respekt až obdiv se vztahuje pouze nebo především k oblasti umění. K umění jako k něčemu ojedinělému, mezi ostatními školními předměty nenahraditelnému. Jsou velice pyšní zejména na svou akademickou dráhu (vždyť to nebylo snadné zvládnout talentové přijímací zkoušky) a na „renomé“, které absolvováním Akademie výtvarných umění v Mnichově či Norimberku získávají. Jsou tímto



„renomovanými umělci“, hrdými na to, že právě oni jsou ti, kteří se pohybují téměř v „éterických sférách neuchopitelného UMĚNÍ“. Možná i proto byl také nahrazen starý název předmětu **Kunsterziehung** – tedy Výchova uměním nebo Výchova k umění - pouze slovem **Kunst** – Umění. Z téhož důvodu se i já držím překladu názvu školního předmětu jako Umění.

Doposud mají učitelé Umění na bavorských gymnáziích tu výjimku mezi ostatními učiteli, že vyučují **jeden obor**. Vyučují umění, ne výchovu. Dilema, zda jsou umělci nebo učiteli neřeší. Z rozhovoru s nimi vyplynulo, že se většina cítí být umělci, kteří však ještě navíc předávají své zkušenosti žákům. Jejich práce umělecká tvoří neodmyslitelnou součást jich samých, toho, jak vnímají svět kolem sebe, je neodmyslitelnou inspirací pro jejich práci pedagogickou.

8. 2 Umělecké inklinace a typologie pojetí vyučování českých a bavorských učitelů

Na základě svých pozorování v hodinách umění a výtvarné výchovy, fotografií výsledných výtvarných produktů a dotazníkového šetření zaměřeného na umělecké inklinace učitele jsem se pokusila vytvořit profily vybraných šesti českých učitelů a šesti bavorských učitelů, které reprezentují osobní pojetí výuky, s nimiž jsem se v rámci svých hospitací na českých a bavorských gymnáziích setkala. Pokouším se vymezit „umělecko-pedagogickou filozofii“ těchto učitelů, charakterizují jejich pojetí výtvarných úkolů.

8. 2. 1 Dotazníkové šetření - učitelova umělecká inklinace

Součástí pohospitačního rozhovoru bylo také předání dotazníku konkrétnímu učiteli s prosbou o jeho vyplnění a navrácení za několik dní. Cílem dotazníku bylo objasnit umělecká východiska a názory



jednotlivých pedagogů v souvislosti se soudobou orientací výtvarné pedagogiky.

O vyplnění dotazníků jsem požádala 10 českých učitelů a 12 bavorských učitelů. Bohužel jsem však neobdržela od všech učitelů dotazník zpět. Z českých pedagogů mi dotazník nevrátili vyplněný tři učitelé bez jakéhokoliv vysvětlení. Z bavorských pedagogů pak se dva učitelé domluvili, že dotazník nevyplní, protože učební plán je natolik závazný, že neskýtá možnosti interpretace, na které se ptám. Nelze prý do vyučování promítat vlastní umělecké inklinace a také nemá dle těchto učitelů smysl, aby se zamýšleli nad klíčovými slovy soudobé pedagogiky umění, protože věci podstatné jsou dány plánem a oni nemají možnost nic subjektivně vnímat. Přesto i jejich odmítnutí považuji za odpověď, se kterou je možné dále pracovat. Jeden bavorský učitel vyplnil dotazník tím způsobem, že pozměnil zadání otázek, aby vyhovovalo jeho osobnosti, avšak přesto mají odpovědi výpovědní hodnotu, jsou velice zajímavé a lze s nimi dále pracovat, bohužel nelze je společně vyhodnotit s ostatními. Zbýlých devět bavorských učitelů se pokusilo odpovídat v rámci zadaných otázek.

Znění dotazníku:

Dotazník pro učitele

Dotazník slouží jako podklad pro česko-bavorskou komparativní práci v oboru Výtvarná výchova/Umění.

Sestavila: Věra Uhl Skřivanová

Datum:

1/ Prosím, seřadte (očísľujte) jednotlivá jména uměleckých osobností podle významu, jaký mají pro Vaši práci učitele výtvarné výchovy (např. jako zdroj inspirace při tvorbě výtvarného úkolu).



Pablo Picasso, Jackson Pollock, Joseph Beuys, Andy Warhol, Piet Mondrian, Christo, Ernst Ludwig Kirchner, Leonardo da Vinci, Claude Monet, Auguste Rodin, Paul Cézanne, Walter Gropius, Paul Klee, Marcel Duchamp, Salvador Dalí, Henry Moore, Peter Paul Rubens, Kilián Ignác Dientzenhofer, Frank Lloyd Wright, Wassily Kandinsky

2/ Prosím, poznamenejte jména těch uměleckých osobností, které zásadně ovlivňují Vaši práci v hodinách výtvarné výchovy. Jmenujte umělce, kteří nebyli uvedeni v bodě 1.

3/ Prosím, vysvětlete, jaký význam mají pro Vás osobnosti, které jste preferovala/preferoval v bodě 1 a 2?

4/ V čem spatřujete inspiraci pro soudobou výtvarnou výchovu?

5/ Prosím, napište, jaká jsou podle Vás klíčová slova soudobé výtvarné výchovy?

Velice Vám děkuji za čas, který jste mi věnovala/věnoval!

8. 2. 2 Pojetí vyučování a umělecké inklinace českých a bavorských pedagogů

Základem typologie pojetí vyučování vybraných šesti českých a šesti bavorských pedagogů, kteří reprezentují osobní pojetí výuky předmětu v rámci sledovaného vzorku, je vytvoření určitých **profilů jednotlivých učitelů**. Všichni vybraní učitelé předem věděli, že se dostavím na hospitace do jejich vyučování. Je možné tedy předpokládat, že měli možnost si připravit pro ně typické vyučování,



ve kterém se tak přirozeně projevila i jejich umělecká inklinace. Tyto inklinace a učitelovo pojetí výuky se pokusím zachytit v rámci sestavených profilů.

Obsah těchto profilů tvoří na první pohled pozorovatelné postřehy z vyučování jednotlivých pedagogů. Text profilů lze rozčlenit do následujících částí:

- vysvětlení symboliky přiděleného pseudonymu,
- úvaha nad charakterem a pojetím výtvarných úkolů učitele,
- příklady zadávaných úkolů,
- umělecká inklinace učitele,
- zdroj inspirace při tvorbě úkolu,
- osobní přesvědčení – klíčová slova soudobé pedagogiky umění.

Zároveň jsem si vědoma, že by bylo možné profily jednotlivých učitelů strukturovat detailněji a pojetí vyučování věnovat více prostoru. Cílem této disertační práce však je především komparace vzdělávacích obsahů - očekávaných a následně potenciálně realizovaných výstupů (žakovských kompetencí) a pojetí výuky jednotlivých učitelů slouží pouze jako podpůrná data.

Pro zachování anonymity neuvádím jména ani jiné osobní údaje učitelů, v jejichž hodinách probíhaly mé hospitace. Jednotlivým učitelským osobnostem jsem přidělila pseudonymy a označila je písmeny velké abecedy.

ČR

Učitel A: „Výtvarník literárna“

Učitel B: „Řemeslník“

Učitel C: „Ladný konceptualista“

Učitel D: „Zemité filosof“

Učitel E: „Soudobý tradicionalista“

Učitel F: „Návštěvník“



Bavorsko

Učitel G: „Renesanční osobnost“

Učitel H: „Milovník osvědčených hodnot“

Učitel I: „Angažovaný flegmatik“

Učitel J: „Jemný naturalista“

Učitel K: „Čtenář“

Učitel L: „Kreativní živel“

Profily českých učitelů

Učitel A: „Výtvarník literárna“

Tento pseudonym jsem přidělila učiteli, jehož oborová kombinace je výtvarná výchova/český jazyk. Dle jeho vlastních slov i zhlédnutého vyučování je učitelovou silnější stránkou především výuka jazyka a literatury. Svých znalostí tohoto oboru využívá hojně také v rámci vyučování výtvarné výchovy. Motivační fáze hodiny je často založená na vyprávění určitého příběhu, který následně žáci ilustrují, popř. výtvarně rozvíjejí. Jindy vytváří komiks příběhu, který si společně vypráví nebo vymýšlí. Učitel rozvíjí u žáků verbální komunikativní dovednosti, žáci se aktivně účastní výuky již ve fázi motivace. Přistupuje k žákům velmi demokraticky, je oblíbený, žáci reagují na jeho zajímavé podněty, vedou s učitelem dialog. Na konci hodiny prezentují verbálně své práce.

Učitel čerpá svou inspiraci při tvorbě výtvarných úkolů z oblasti jazyka, historie, dějin umění, společnosti a každodennosti. Má široké všeobecné vzdělání, velice zajímavé jsou jeho hodiny dějin umění. Žáci získávají množství znalostí, zapisují si poznatky do sešitů, tvoří referáty, vyhledávají na internetu.

Slabší stránkou učitele je však výtvarná dimenze. Sám si není jistý v praktické výtvarné tvorbě, vlastní tvorbě se nevěnuje. Z tohoto



důvodu ponechává žákům v rámci tvorby veškerou volnost, nevede je po stránce výtvarné. Zaměřuje se především na materiál nenáročnou techniku kresby, experimentální techniky, koláž. Čerpá inspiraci z oblasti artefaktiky.

Z vyhodnoceného dotazníku vyplývá:

- Pětice uměleckých osobností, jejichž dílo je pro učitele nejvíce inspirativní při tvorbě výtvarných úkolů: „*Pablo Picasso, Leonardo da Vinci, Salvador Dalí, Jackson Pollock, Claude Monet*“.

- Jména umělců, jejichž dílo významně ovlivňuje učitelovu umělecko-pedagogickou činnost, a přitom nebyli tito umělci uvedeni v první otázce: „*Jan van Eyck, Sandro Botticelli, Alfons Mucha, Jiří Kolář*“.

- Význam jmenovaných uměleckých osobností pro učitelovu umělecko-pedagogickou činnost: „*U starších autorů - vynechám-li jejich dokonalou techniku práce a vzorové kompoziční postupy, díla starých mistrů probouzejí fantazii, nutí hledat příběhy, číst zajímavé detaily na plátně - pro studenty jsou inspirací a motivací. Navíc odhalují styl života v konkrétní historické době, velmi často jich využívám ve spojení s literaturou a dějepisem. U autorů od přelomu století do současnosti: ukazují nové a originální přístupy, dávají mi možnost nějaké alternativy pro ty, kteří si nelibují jen v (přímé) nápodobě skutečnosti, kteří hledají např. neobvyklé způsoby využití materiálu, vytvářejí výtvarné práce založené na myšlence, mohou se vyjádřit OSOBITĚ, realita pro ne není jednoznačně dána...“.*

- Jako nejvýznamnější inspirace soudobé pedagogiky umění je učitelem spatřována: „*I. ve vazbě na reálný život, v osobitém prožitku tvořícího dítěte/studenta, II. Samozřejmě v umění samotném, a to nejen výtvarném (viz. další obrázky)*“.

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

8. Usouvztažněné vyhodnocení realizovaných výstupů vyučování českých a bavorských gymnáziích a dalších podpůrných dat



- Klíčová slova soudobé pedagogiky umění učitel uvedl: „objevování, fantazie, tolerance, různorodost, sdílení, volnost vyjádření a zároveň znalost (předchozích umělců, technik, postupů, pohledů...)“.



Obr. 27/8 „Děšť“, akční malba

Obr. 28/9 „Karkulka“, malba

Obr. 29/8 „Účes“, koláž

Učitel B: „Řemeslník“

Tento pseudonym jsem zvolila pro daného učitele z důvodu jeho zaměření výuky a výtvarných úkolů především na řemeslné zvládnutí dané techniky. Vzdělávací cíl, který sleduje, je výuka různých technik, náměty tvorby bývají velmi často žáky samostatně volitelné. Učitel je vlídný, až příliš tichý, mnozí žáci ho přehlížejí. K žákům gymnázia přistupuje jako ke studentům vysoké uměleckoprůmyslové školy. Žáci samostatně konzultují vlastní tvorbu a učitel vysvětluje pracovní postup, seznamuje žáky



s různými materiály a strukturami, vyjadřovacími prostředky. Svou pozornost zaměřuje na několik málo jedinců, kteří se zajímají o výtvarnou tvorbu, ostatní žáci se věnují jiným činnostem nesouvisejícím s vyučováním.

V motivační fázi hodiny učitel obvykle ukazuje výtvarné produkty jiných žáků, které považuje za dobře zvládnuté a přináší je žákům jako vzor tvorby. Učitel se věnuje sám umělecké činnosti a pedagogické vzdělání si teprve doplňuje. Z mých rozhovorů se žáky jsem se dozvěděla, že se učitel nevěnuje výkladu dějin umění.

Z vyhodnoceného dotazníku vyplývá:

- Pětice uměleckých osobností, jejichž dílo je pro učitele nejvíce inspirativní při tvorbě výtvarných úkolů:

(učitel zvolil veškeré navržené umělecké osobnosti).

- Jména umělců, jejichž dílo významně ovlivňuje učitelovu umělecko-pedagogickou činnost, a přitom nebyli tito umělci uvedeni v první otázce: „*Jean Dubbuffet, Jan Zahradník (animovaný film), Jan Švankmajer, Zdeněk Seydl, František Tichý, Kamil Lhoták, Ludmila Jiřincová, Jan Bauch, F. Sůra, František Gross, František Skála, Jiří Trnka, M. Štěpánek (animovaný film), Hana Knoblochová atd... též ale např. egyptští, afričtí, čínští, středověcí atd. sochaři, malíři, umělečtí řemeslníci...“*

- Význam jmenovaných uměleckých osobností pro učitelovu umělecko-pedagogickou činnost: „*Výtvarné umění mluví svým vlastním specifickým jazykem – výtvarní umělci skrze – prostřednictvím formy sdělují to podstatné, živé, jiným způsobem nesdělitelné – obsah výtvarného díla. Protože svět a život je velice mnohotvárný a rozmanitý, (taktéž i studenti jako jeho součást), je podle mne ve výtvarné výchově důležité různorodými způsoby pracovat nejen na kultivaci porozumění studentů výtvarným dílům, ale hlavně inspirovat se výtvarnými díly umělců různých výtvarných slohů, směrů, škol atd. při*

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

8. Usouvztažněné vyhodnocení realizovaných výstupů vyučování českých a bavorských gymnáziích a dalších podpůrných dat



tvorbě výtvarného úkolu tak , aby studenti mohli prakticky, tvořivě a s využitím vlastního pohledu na svět kultivovat svůj výtvarný projev.“

- Jako nejvýznamnější inspirace soudobé pedagogiky umění je učitelem spatřována: *„např. v mikro- i makrosvětě, ve světě vědy, hudby, tance a pohybu, v přírodě, ve světě mého JÁ, ve výtvarné kultuře, inspirace výtvarným, ale nejen výtvarným uměním, inspirace materiálem, inspirace tradičními řemesly atd.“*

- Klíčová slova soudobé pedagogiky umění učitel uvedl: *„tvořivost, empatie, silný mezilidský kontakt, hra, výraz, individuální přístup ke studentům, respekt k myšlení a citění jedince, mezioborové projekty s výtvarnou výchovou,“most mezi výtvarným projevem dětství a dospívání“, koncept, prekoncept, výtvarný zážitek, plošná tvorba (včetně kresby a malby), prostorová tvorba, objektová a akční tvorba, výtvarná kultura, kultivace výtvarného projevu, samostatné odkrývání obecných a výtvarných souvislostí, podpora alternativního myšlení v rámci výtvarných variací, počítačová grafika v rukou netechniků, ale vzdělaných výtvarníků...“.*





Obr. 30/8 „Frotáž přírodnin“

Obr. 31/8 Tisk z papírové koláže na volné téma

Obr. 32/8 Skládání z papírů, volné téma

Učitel C: „Ladný konceptualista“

Pseudonym jsem zvolila na základě své znalosti práce učitele – jeho výuka je dobře promyšlená, systematizovaná. Učitel pracuje s žáky na větších projektech a výtvarných řadách. Výchozí námět, nosná myšlenka práce je v pojetí výuky tohoto učitele velmi podstatná. Učitel začleňuje do vyučování soudobé formy umění – konceptuální umění. Je zkušeným výtvarníkem a věnuje se také vlastní tvorbě. V rámci výtvarného vedení i vlastní tvorby projevuje sklon k harmonizování, sladění obrazu. Konceptuální přístup mu pomáhá odstranit případný dekorativismus.

Sleduje soudobou výtvarnou scénu. Je velmi aktivní a zapojuje se spolu se svými žáky do různých soutěží. Jeho výtvarné úkoly jsou zajímavé, vzdělávací cíle, které učitel sleduje, jsou v rovnováze. Neopomíná výuku dějin umění, výtvarných technik a pracovních postupů, zároveň však je pro něj podstatný i proces žákovské tvorby, kdy žáci pracují s vlastními zážitky a získávají personální a komunikační kompetence.

Z vyhodnoceného dotazníku vyplývá:



- Pětice uměleckých osobností, jejichž dílo je pro učitele nejvíce inspirativní při tvorbě výtvarných úkolů:

„*Wassily Kandinsky, Marcel Duchamp, Paul Klee, Christo, Paul Cézanne*“.

- Jména umělců, jejichž dílo významně ovlivňuje učitelovu umělecko-pedagogickou činnost, a přitom nebyli tito umělci uvedeni v první otázce: „*Schwitters a neodadaisté, Kupka, K. Haring, Fr. Skála, Bill Viola*“.

- Význam jmenovaných uměleckých osobností pro učitelovu umělecko-pedagogickou činnost:

„*V. Kandinskij - odklon od přepisu skutečnosti, uplatnění svobody, exprese v nefigurativním malířství,*

M. Duchamp - povýšení předmětu na výtvarné dílo,

Paul Klee - pro jeho hravost, šíří nápadů,

K. Haring - znakové zkratky ve výtvarné výchově,

Fr. Skála - etnografické nápady, sbírky,

B. Viola - práce s počítačem, nová média“.

- Jako nejvýznamnější inspirace soudobé pedagogiky umění je učitelem spatřována: „*fotografie, film, internet, práce výtvarných umělců, historie, etnika, zážitky z přírody, techniky, vztahů ve společnosti, sebereflexe*“.

- Klíčová slova soudobé pedagogiky umění učitel uvedl: „*vnímání, komunikace, sebereflexe*“.



Obr. 33/8 „Vitr“, objekty z papíru

Obr. 34/8 „Hvězdná znamení“, muchláž

Obr. 35/8 „Obdarování“, malba, kresba



Učitel D: „Zemítý filosof“

Tento pseudonym jako protimluv jsem zvolila pro učitele, abych vyjádřila jeho zdánlivě si odporující pojetí vyučování, ale i pojetí života. Učitel totiž absolvoval jak studia filosofie, tak akademii výtvarných umění. Získal rozsáhlé teoretické znalosti v oboru filosofie, historie, dějin umění. Na straně druhé se věnuje vlastní umělecké tvorbě, je rukodělně zručným, jeho specialitou je tvorba šperků.. Je „zemítý“ jak ve svém verbálním projevu, tak výtvarné tvorbě. V oblasti žákovských výtvarných úkolů své zkušenosti s různými materiály hojně až odvážně využívá. Věnuje se například tavení plastových odpadových materiálů v rámci vyučování, tavení skla v keramické peci, keramické tvorbě.

Jeho projev je sebevědomý, dle vlastních slov se považuje za odborníka v oboru výtvarné výchovy, umělecké tvorby, je hrdý na své rozsáhlé teoretické vědomosti a všeobecné vzdělání. Žáci jsou vedeni k samostatnosti, v rámci hodin pracují paralelně na více výtvarných úkolech podle jejich osobního tempa. Atmosféra je uvolněná, žáci poslouchají při tvorbě např. různé rozhlasové hry. Učitel nachází motivaci k žákovské tvorbě v oblasti hudby, přírody, společenských věd, literatury. Žáci konzultují jednotlivě své práce s učitelem, každý vystupuje sám za sebe. Sebevědomí žáků je upevňováno vystavováním veškerých (nejen vybraných) výtvarných produktů na chodbách školy. Hodnocení prací provádí následně sami žáci.

Výtvarné úkoly, zadávané učitelem, jsou různorodé. Některé akcentují výtvarný proces tvorby – land art, umění akce ve městě, jiné jsou kromě reflexe vlastních zážitků vyžadují také dobré výtvarné zpracování. Na kvalitu výtvarného produktu je tak učitelem sice dohlíženo, avšak tato kvalita není učitelem chápána jako hlavní smysl vzdělávání. Tím se stává spíše obohacování personálních kompetencí žáků (upevňování jejich identity, schopnosti komunikace, tvořivosti a sebevědomí, hledání vlastního názoru).



Umělecké inklinace učitele jsem na základě dotazníku, bohužel nemohla vyhodnotit, protože učitel mi dotazník nevrátil zpět a nereagoval ani na mou upomínající prosbu.



Obr. 36/8 Tavení plastů „Strom“

Obr. 37/8 „Tvář“, keramika

Obr. 38/8 „Můj den“, ilustrované leporelo



Učitel E: „Soudobý tradicionalista“

Tento pseudonym, který je zároveň protimluvem, jsem učitelce přiřadila na základě jeho pojetí výtvarných úkolů. Učitel se věnuje také sám v osobním životě umělecké tvorbě a dobře ovládá mnohé řemeslné výtvarné techniky, zaměřuje se především na malbu. V tradiční smyslu předává praktické dovednosti svým žákům, na straně druhé je také prostřednictvím vlastní umělecké tvorby v kontaktu se soudobým uměním. Jeho žáci kombinují malbu s koláží, asambláží, věnují se umění instalace, pracují s novými médii. Soudobým způsobem dokáže využívat spolu se svými žáky tradiční techniky.

Učitel vytváří ve třídě příjemnou uvolněnou pracovní atmosféru, ve třídě panuje pořádek a řád. Žáci respektují učitele. Učitel sleduje různorodé vzdělávací cíle a na jejich základě koncipuje také výtvarné úkoly. Věnuje se s žáky nácvičce technických dovedností – tvorbě kopií významných uměleckých děl, studijní kresbě a nácvičce perspektivy, užívání různých výtvarných vyjadřovacích prostředků. Jindy se zaměřuje především na podporu kreativity a představitosti žáků, umožňuje jim svobodnou volbu motivů v rámci předem daného rámce. Tak vytváří žáci například různorodá fantazijní zvířátka a předměty z odpadových materiálů nebo za pomoci techniky kašírování.

Učitel si je vědom učiva, které má žákům předat, stejně tak jako oborové terminologie. Užívá odborný jazyk v průběhu celého vyučování zcela přirozeně a také žáci ve svých otázkách učitelce využívají odborných termínů, které pochytili již v průběhu předchozích hodin od učitelce.

Z vyhodnoceného dotazníku vyplývá:

- Pětice uměleckých osobností, jejichž dílo je pro učitelce nejvíce inspirativní při tvorbě výtvarných úkolů:

„Leonardo da Vinci, Paul Cézanne, Marcel Duchamp, Kilián Ignác



Dientzenhofer, Joseph Beuys“.

- Jména umělců, jejichž dílo významně ovlivňuje učitelovu umělecko-pedagogickou činnost, a přitom nebyli tito umělci uvedeni v první otázce: „*Mark Rothko, Yves Klein atd. - no --- asi by jich bylo ještě hodně, ... Jiří Bartůněk, Jiří Černický, Jiří David, Martin Kolář, Miloš Michálek, Jaroslav Prášil, prof. Brožek“.*

- Význam jmenovaných uměleckých osobností pro učitelovu umělecko-pedagogickou činnost: „*Jsou to osobní důvody“.*

- Jako nejvýznamnější inspirace soudobé pedagogiky umění je učitelem spatřována: „*...jsem rád za jakékoliv rozšíření obzoru, tedy vše“.*

- Klíčová slova soudobé pedagogiky umění učitel uvedl: „*komunikace, sebevyjádření“.*



Obr. 40/8 „Anděl“, malba - asambláž

Obr. 39/8 Akční malba

Obr. 41/8 „Zvířátka z odpadových materiálů“

**Učitel F: „Návštěvník“**

Nad pseudonymem tohoto učitele jsem dlouho uvažovala. Nevěděla jsem totiž, jak vyjádřit, že hlavní silná stránka učitele spočívá především v oblasti motivace, na kterou klade veliký důraz a tato část vyučování převažuje nad výtvarnou tvorbou. Učitel předává v rámci motivační fáze žákům velké množství znalostí z oblasti ekologie, jazyků, kultury a společnosti atd., které převažují nad znalostmi z oblasti výtvarného umění. Těžiště vyučování se tak přenáší do mimovýtvarných oblastí. Učitel učí žáky především přemýšlet nad světem a usouvztažňovat informace. Není výtvarníkem, ale „návštěvníkem“ v tomto oboru.

Po dlouhé motivační části, která je zaměřená kognitivně, a trvá i polovinu vymezeného vyučovacího času, přistoupí žáci k výtvarné tvorbě. Učitel je velice vstřícný a připravený s žáky konzultovat jejich tvorbu, avšak z odborného praktického hlediska neposkytuje žákům potřebné vedení. Zatímco v teoretické části učitel prokazuje svou připravenost a široké vzdělání, v praktické tvorbě sám tápe a chybí mu patřičné dovednosti. Ponechává žáky tedy pracovat naprosto svobodně, bez výtvarného vedení. Žáci ne vždy respektují učitele, vyrušují.

V pohospitačním rozhovoru učitel přiznává své slabiny v oblasti praktické výtvarné tvorby, proto se snaží vyhledávat různé další možnosti vzdělávání učitelů, přihlašuje se na kurzy artefietiky, odkud čerpá další inspiraci. Tyto kurzy vyzdvihuje jako velmi přínosné. Svou další inspiraci čerpá z moderního umění, které umožňuje volnější a experimentální výtvarnou tvorbu. Výuce výtvarných řemeslných postupů se učitel nevěnuje.

Z vyhodnoceného dotazníku vyplývá:

- Pětice uměleckých osobností, jejichž dílo je pro učitele nejvíce



inspirativní při tvorbě výtvarných úkolů:

„*Jackson Pollock, Pablo Picasso, Salvador Dalí, Andy Warhol, Paul Klee*“.

- Jména umělců, jejichž dílo významně ovlivňuje učitelovu umělecko-pedagogickou činnost, a přitom nebyli tito umělci uvedeni v první otázce: „*Hledám inspirační zdroje častěji jinde než v uměleckých dílech – v užitém umění, běžném životě (příroda, lidé...), světě fantazie...*“.

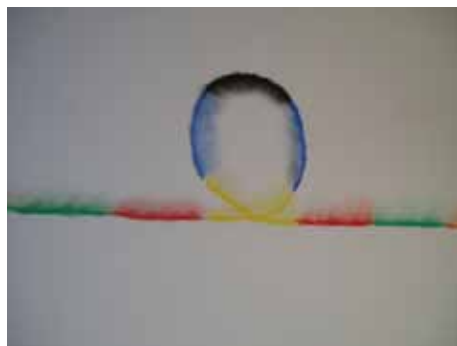
- Význam jmenovaných uměleckých osobností pro učitelovu umělecko-pedagogickou činnost: „*Zmiňuji se o nich v rámci výuky dějin umění. Ve výtvarné práci se někdy necháme inspirovat hlavně moderním uměním, tedy spíše Pollockem, Warholem, Picassem..., méně např. renesančními a barokními umělci. Uvedené osobnosti pro mě představují reprezentanty tendencí a směrů, přístupů k zobrazení světa. Děti se např. mohou pokusit namalovat zátiší jako kubisté nebo zachytit prchavý dojem jako impresionisté. Obliba některých umělců se však nijak zásadně v mé práci neodráží. Usiluji o pestrost námětů a technik.*“

- Jako nejvýznamnější inspirace soudobé pedagogiky umění je učitelem spatřována: „*Myslím, že každodenní situace jsou nejbohatším zdrojem inspirace (prožitky, zkušenosti, představy...). Seznámení s různými technikami a prostředky vyjádření pak vedou k osobitému projevu. Určitě je užitečná (ale ne nejdůležitější) konfrontace s uměleckými díly, porovnání jejich působení a dojmu z vlastní práce. Podstatná je radost z tvoření.*“

- Klíčová slova soudobé pedagogiky umění učitel uvedl: „*kreativita, osobitost, smyslová citlivost, fantazie, komunikace a sociální aspekty tvorby, seznámení s vizuálně obraznými prvky, vnímání proměn uměleckého vyjádření...*“.

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

8. Usouvztažněné vyhodnocení realizovaných výstupů vyučování českých a bavorských gymnáziích a dalších podpůrných dat



Obr. 42/8 „Příroda volá o pomoc“

Obr. 43/8 Námět z oblasti artefletiky

Obr. 44/8 Dada a slovní metafory předmětů

Profily bavorských učitelů

Učitel G: „Renesanční osobnost“

Učitelu jsem přidělila tento pseudonym, protože pole jeho vlastní inspirace a vzdělání bylo velmi široké i zadávané výtvarné úkoly byly velmi detailně promyšlené ve vztahu ke vzdělávacím cílům. Zařazoval



do vyučování úkoly, které umožňovaly osobní výpověď žáka. Jak mi sdělil, z vlastního zájmu studoval také arteterapii. Mezi úkoly, které jsem měla možnost zhlédnout, byly malby pocitů, ilustrované příběhy, které žáci napsali jako řetězce asociací atd. V sociálních vztazích vystupuje učitel empaticky, je vlídný a vstřícný v diskusi se svými žáky. Atmosféra ve třídě při jeho hodinách je velmi příjemná (zajímavé je, že učitel většinou mluvil tiše, a přesto mu všichni žáci naslouchali). Dokázal si získat přirozený respekt a udržet patřičný odstup od žáků.

Při tvorbě výtvarných úkolů využívá svých bohatých pedagogických zkušeností, ale také své přirozené zvědavosti a otevřenosti všemu novému. Na začátku nového tématu nejenom dokáže zajímavě motivovat žáky, ale i průběh úkolu má vždy předem promyšlený. Pro žáky připravuje také řadu rozličných pomůcek. Tak například při úkolech zaměřených na práci s kontrastními barvami (obr. 45) se nejprve žáci vzájemně fotografovali, pak byly fotografie v počítači zjednodušeny na škálu černá, několik odstínů šedé a bílá. Na takto pozměněných fotografiích, které byly dětem vytištěny, zakreslili žáci tužkou rastr, s jehož pomocí si uvědomovali vzájemné poměry částí obličeje a přenášeli je na papír formátu A3. Následně si zvolili tři až čtyři kontrastní barvy a po vzoru své fotografie malovali autoportrét. Tímto postupem nejenže si uvědomí, jak vzniká kontrast mezi barvami, ale naučí se také něco o anatomii lidského těla, o práci s PC, zažívají radost z vlastního portrétu, který se skutečně podobá svému autorovi. Všichni žáci pracují koncentrovaně (alchymie vzniku obrazu vyžaduje pozornost).

Úspěch úkolů, které učitel žákům zadává, tkví v jejich neotřelosti, rozmanitosti témat (např. animovaný film, keramika, kresba v přírodě, grafity, vlastní pocity a fantazie atd.), tematika úkolů často souvisí s něčím, co děti znají ze svého každodenního života. Učitel nezadává úkoly pouze v průběhu frontálního vyučování v lavicích, ale chodí s žáky také do keramické dílny, na školní dvůr, do přírody, do města,



jindy žáci pracují ve skupinách nebo připravují vlastní výstavu. Jedná se o úkoly ne vždy náročné na výtvarné schopnosti žáka, tím pádem mohou být často úspěšní všichni, pokud se jedná o náročnější látku, pak je úkol promyšlen tak, aby všichni žáci společně postupovali v jeho plnění pomalu a pochopili jednotlivé kroky, které učitel často i v rámci hry (viz obr. 45) procvičuje. Součástí výtvarných úkolů bývá i rozhovor nad žákovskou prací, který vědomě učitel chápe jako součást tvorby.

Z vyhodnoceného dotazníku vyplývá:

- Pětice uměleckých osobností, jejichž dílo je pro učitele nejvíce inspirativní při tvorbě výtvarných úkolů:

„C. Monet, A. Rodin, P. Cézanne, Leonardo da Vinci, W. Kandinsky“.

- Jména umělců, jejichž dílo významně ovlivňuje učitelovu umělecko-pedagogickou činnost, a přitom nebyli tito umělci uvedeni v první otázce: *„A. Duerer, C. D. Friedrich, A. Menzel, W. Leibl, W. Turner, E. Manet, V. v. Gogh, M. Beckmann, M. Rothko, Le Corbusier“.*

- Význam jmenovaných uměleckých osobností pro učitelovu umělecko-pedagogickou činnost: *„Jako motivace vstup do daného tématu, příklady z dějin umění - především na vyšším stupni gymnázia, v 11.-13. třídě.“*

- Jako nejvýznamnější inspirace soudobé pedagogiky umění je učitelem spatřována:

„Ve vlastní umělecké práci, u žáků v objevení vlastní fantazie, vnímání viditelné reality, porozumění výtvarným dílům na základě znalostí dějin umění, v rozvoji vlastní obrazové řeči, rozhovorech nad obrazy a při tvorbě, spolupráci s rozličnými organizacemi, městem atd. například v rámci výstav.“



- Klíčová slova soudobé pedagogiky umění učitel uvedl: „*V prostoru Bavorska transformační projekty, print/design/community/architecture, vlastní tvůrčí zkušenost – osobní zážitek.*“



Obr. 45/8 Návuk perspektivního zobrazování

Obr. 46/8 Autoportrét

Obr. 47/8 Animace z plastelíny

Učitel H: „Milovník osvědčených hodnot“

Učitelu jsem přidělila pseudonym „Milovník osvědčených hodnot“. Nerad experimentuje, úkoly, které žákům zadává, má v průběhu své



dlouhé praxe vyzkoušené. Ačkoliv si rád vyposlechne názory svých kolegů i žáků, neslouží mu nové informace k přípravě nových úkolů. Svě osvědčené úkoly pozměňuje pouze v detailech.

Učitel se věnuje se svými žáky především nácviku klasických výtvarných dovedností a znalostí. Jeho výtvarné úkoly patří téměř do oblasti technického kreslení. Učitel považuje za důležité předat žákům stanovené učivo – tzn. techniky, povědomí o uměleckých stylech, základy perspektivy atd. Vyučuje zásadně frontálním způsobem, na úkoly realizované ve skupinách nebo formou hry „nezbývá čas“. Velký důraz při plnění úkolů je kladen na zvládnutí požadovaného nového učiva, takže žákovi není ponecháno příliš prostoru pro vlastní fantazii (na každou práci je kladeno velké množství předem stanovených požadavků, takže originalita výtvaru je potlačena). Učitel si však dokáže udržet respekt dětí, úkoly zadává zábavnou formou. V motivační fázi hodiny na tabuli často kreslí. Součástí motivace k úkolu bývá dlouhé, ale poučné a zábavné vyprávění učitele. Učitel vychází z velmi širokého společenského kontextu, do kterého svůj školní úkol zasazuje.

Učitel je také aktivně umělecky činný. Zabývá se především malbou a ocení tzv. „pravý kumšt“. Ačkoliv sleduje aktuální tendence, nezajímají ho „módní výstřelky“ a výstřelkem pro něho bývá téměř vše dobrou neproověřené. Má rád svůj klid a pořádek, snad proto také úkoly, které zadává žákům, nejsou příliš „akční“. Zajímá se o společnost především z hlediska nadčasových hodnot a právě tyto hodnoty se v rozhovorech s dětmi a prostřednictvím tematiky zadávaných úkolů snaží dětem předávat. Jeho oblíbená časová období jsou egyptská a řecká antika.

Z vyhodnoceného dotazníku vyplývá:

- Pětice uměleckých osobností, jejichž dílo je pro učitele nejvíce inspirativní při tvorbě výtvarných úkolů:

„Leonardo da Vinci, P. Picasso, A. Rodin, W. Kandinsky, P. Cézanne“.



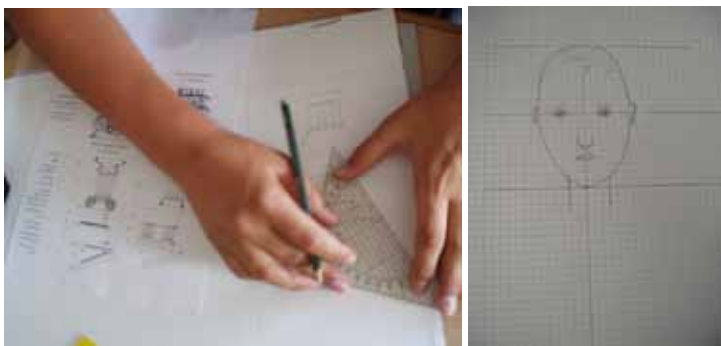
- Jména umělců, jejichž dílo významně ovlivňuje učitelovu umělecko-pedagogickou činnost, a přitom nebyli tito umělci uvedeni v první otázce: „*Egyptská a řecká antika, Michelangelo, F. Goya, El. Greco, E. Manet, V. van Gogh, H. Matisse atd.*“.

- Význam jmenovaných uměleckých osobností pro učitelovu umělecko-pedagogickou činnost: „*Význam pro uměleckou pedagogiku je úzce spjatý s významem těchto osobností v dějinách umění*“.

- Jako nejvýznamnější inspirace soudobé pedagogiky umění je učitelem spatřována: „*V dějinách umění až po současnost, médiích (speciálně aktuálních trendech), literatuře, vlastní umělecké tvorbě, ve společnosti*“.

Pozn. Pro vyučování, které jsem měla možnost zhlédnout, však aktuální trendy inspirací nebyly.

- Jako klíčová slova soudobé pedagogiky umění učitel uvedl: „*Kreativitu, reflexi, fantazii, smysly, zájem, zvědavost, řemeslo, angažovanost, radost a neposledně klid a mír*“.





Obr. 48/8 „Antické sloupy“

Obr. 49/8 Portrét

Obr. 50/8 „Portrét s indiánskou čelenkou“

Učitel I: „Angažovaný flegmatik“

Tento pseudonym jsem vybrala pro učitele, protože vystupuje v mezilidských vztazích jako člověk, který nespěchá, nereaguje překvapeně, je klidný, emočně stabilní. Ve vztahu k žákům vystupuje v roli „bohéma“, každé jeho gesto je až pubertálně laxní. Ačkoliv může vyznívat slovo „flegmatik“ ve spojení s přívlastkem „angažovaný“ téměř jako oxymóron, přesně toto spojení vystihuje osobnost učitele. Ve městě, kde vyučuje, nenajdete angažovanějšího učitele. Pracuje spolu se svými žáky na mnoha různých projektech. Spolupracuje se zástupci města, ekologickými sdruženími, místními spolky. Má výborné nápady a pracuje s chutí. Jako doklad jeho invence a originality bych ráda citovala jeho odpověď na otázku, jaký význam mají pro Vaši umělecko-výchovnou práci Vámi jmenované umělecké osobnosti? „*Hien jako vědec, Holzer jako angažovaná umělkyně, která klade stále nové otázky, Sherman jako mnohvrstevná inscenovaná osobnost, Fischli a Weiss jako originální filozofové, Gilbert a George zdvojená ex-*



istence experimentující s radostí, Leonardo jako univerzální vědec objevitel, Duchamp jako radikální vtípálek, Beuys jako geniální umělecký agitátor, Picasso, protože mění styly jako spodní prádlo, Gropius jako radikální reformista.“

Učitel je mezi žáky všeobecně oblíbený. Úkoly, které jim zadává, jsou pro žáky originální, nové, zajímavé, z jejich života. Zaujmou žáky od začátku do konce (viz obr. 51), např. falsifikace peněz, tedy studijní kresba bankovky, jde o vytvoření co nejvěrnější kopie; ekologický plakát (viz obr. 52) nebo různé společenské výzvy – žáci pracují na podobných úkolech se zájmem, protože se rádi staví do kritické pozice a vyjadřují svůj názor ke společnosti. Taktéž se věnuje se žáky méně obvyklým technikám: např. monotyp, jindy vyřezává se staršími žáky ze sádry, vytváří silikonové formy pro odlévání – žáky zajímají techniky, které ještě nikdy předtím nevyzkoušeli; díky kontaktům učitele mají žáci možnost také vstoupit do dosud veřejnosti neotevřeného muzea, připravovat spolu s ním výtvarný projekt, který vyhlásilo město atd. Dalším důvodem jeho oblíbenosti je jeho vystupování, žákům se jeví tzv. „cool“, dosahuje přirozeného respektu.

Patří mezi mladší učitele ve sboru. Dokáže vymyslet neotřelá zadání školních úkolů, má rád nové a jedinečné přístupy. Je schopen improvizovat. Jeho vlastní umělecká tvorba splývá s tvorbou žáků. Součástí výtvarné tvorby v jeho hodinách je i dialog nad žákovou prací.

Z vyhodnoceného dotazníku vyplývá:

- Pětice uměleckých osobností, jejichž dílo je pro učitele nejvíce inspirativní při tvorbě výtvarných úkolů:

„Leonardo da Vinci, M. Duchamp, J. Beuys, P. Picasso, W. Gropius“.

- Jména umělců, jejichž dílo významně ovlivňuje učitelovu umělecko-pedagogickou činnost, a přitom nebyli tito umělci uvedeni v první otázce: *„A. Hien, H. Sauerbruch, J. Holzer, C. Sherman, Fischli a Weiss, Gilbert a George“.*

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

8. Usouvztažněné vyhodnocení realizovaných výstupů vyučování českých a bavorských gymnáziích a dalších podpůrných dat



- Jako nejvýznamnější inspirace soudobé pedagogiky umění je učitelem spatřována: „*V zajímavé a originální interpretaci světa, lidí a existencionálních otázek. V radost z činností, vidění, prožívání a z výměny slov, myšlenek a obrazů, ve velké krizi tohoto světa.*“

- Klíčová slova soudobé pedagogiky umění učitel uvedl:
„*Svoboda, pohyblivost ducha, kreativita, nonkonformní přístup, sebedůvěra, získání znalostí, sebereflexe, připravenost vést dialog, zvědavost, globální horizont.*“



Obr. 51/8 „Falšování bankovek“, studijní kresba



Obr. 52/8 „Ekologický plakát“

Obr. 53/8 Monotyp

Učitel J: „Jemný naturalista“

Tento pseudonym jsem zvolila pro učitele, protože velmi často bývá právě příroda předobrazem pro žákovské úkoly, které zadává, do školy přináší přírodniny, vlastní množství knih, ve kterých najdeme studie organických forem života (podle E. Haeckel, Kunstformen der Natur), preferuje detailní a propracovanou studijní kresbu, až vědeckou.

Učitel patří mezi mladší generaci výtvarníků. Je znát, že se v průběhu studia seznámil se soudobými vyučovacími metodami. Při zadávání svých školních úkolů používá nová média. Při vyučování bývá pracováno s počítačem, fotoaparátem, světlem. Dalším zdrojem inspirace, který je po několika hospitacích zřejmý, je lidské tělo, anatomie a lidská gesta. Častým zdrojem inspirace pro tvorbu úkolů bývají však také reprodukce uměleckých děl. Tyto reprodukce žáci napodobují, vytvářejí z nich koláže, zvětšují detail obrazu, studují barevnost uměleckých děl atd.

Učitel tematikou zadávaných výtvarných úkolů uctívá klasickou malbu a studijní kresbu, avšak jeho pojetí těchto úkolů je soudobé. V průběhu vyučování je v neustálém kontaktu s jednotlivými žáky, se kterými prostřednictvím rozhovorů stále nově objevuje zákonitosti výtvarného umění. Výsledky výtvarných prací mají někdy blízko k výsledkům studentů akademie. Snad z tohoto důvodu se žáci zřídka věnují experimentálním úlohám, pan učitel akcentuje dobrou výslednou práci.

Z vyhodnoceného dotazníku vyplývá:

- Pětice uměleckých osobností, jejichž dílo je pro učitele nejvíce inspirativní při tvorbě výtvarných úkolů:



„P. Cézanne, C. Monet, P. Klee, P. Picasso, W. Kandinsky“.

- Jména umělců, jejichž dílo významně ovlivňuje učitelovu umělecko-pedagogickou činnost, a přitom nebyli tito umělci uvedeni v první otázce: *„M. Tobey, M. C. Escher, C. D. Friedrich, Rembrandt, Leibl, G. Courbet, P. Gauguin, P. Brueghel atd.“.*

- Význam jmenovaných uměleckých osobností pro učitelovu umělecko-pedagogickou činnost: *„Jako příklady tvorby kompozice (skica, analýza díla), jako příklady, jak užívat barvu, jako exemplární příklady epoch dějin umění, přehled stylů (teorie), dále pak jako inspirace pro praktické činnosti (např. metoda odcizení děl, která jsou dále používána pro vytvoření koláže)“.*

- Jako nejvýznamnější inspirace soudobé pedagogiky umění je učitelem spatřována: *„V dějinách umění, vlastní praktické tvorbě, přírodninách (např. listech, kamenech), které skrze pozorování jsou opět zobrazeny, v nabídce rozličných kreslířských technik a malířských pomůcek, které na rozdíl od tužky ne vždy jsou žákům k dispozici (např. akrylové barvy a akvarelové tužky), rozličných technikách (např. tiskařských technikách a plastické tvorbě), v dobrém obrazovém materiálu“.*

- Klíčová slova soudobé pedagogiky umění učitel uvedl: *„Vnímání (koncentrace), objevování, výraz, příklady z dějin umění (médi.../ muzeum), školení v oblasti výt. tvorby (výchova k estetickým hodnotám v každodenním životě), (médi, reklama, design produktů, architektura)“.*



Obr. 54/8 Studijní kresba

Obr. 55/8 Gesta

Obr. 56/8 Studijní kresba přírody

Učitel K: „Čtenář“

Tuto přezdívkou jsem udělila učiteli z toho důvodu, že se ve svých hodinách jen málo věnuje žákům. Většinu času stráví v hodinách listováním v uměleckých příručkách a odborných publikacích. Učitel na začátku většiny hodin pouze oznámí téma a pak se ponoří do vlastního studia knih, několikrát projde třídou a dětem, které mají otázky poradí, nato opět usedne ke své práci. Vyučuje na více školách, ale



jeho hlavní zájem spočívá ve vlastní umělecké činnosti. Tématem hodin jsou často zadání vyhlášených soutěží, zážitky, situace ze života. Děti mají za úkol popisnou kresbou ilustrovat to, co znají.

Úkoly, které vidíme na fotografiích, patří k těm nejzajímavějším, které učitel žákům zadal (obr. 57) – portrét spolužáka, v pozadí bylo třeba vytvořit takovou dekorativní plochu, která vyjadřuje pocity, náladu spolužáka; (obr. 58) – jde o trénink kresby trojrozměrných kvádrů a krychlí, jako téma pro výtvarnou práci bylo zadáno: „Stavební práce aneb jak to chodí na stavbě“; v rámci třetího úkolu (obr. 59) – starší žáci procvičovali různé druhy stínování, práci s linií, kontrast).

Z vyhodnoceného dotazníku vyplývá:

- Pětice uměleckých osobností, jejichž dílo je pro učitele nejvíce inspirativní při tvorbě výtvarných úkolů:

„*P. Picasso, P. Cézanne, Leonardo da Vinci, P. Klee, M. Duchamp*“.

- Jména umělců, jejichž dílo významně ovlivňuje učitelovu umělecko-pedagogickou činnost, a přitom nebyli tito umělci uvedeni v první otázce: „*S. Botticelli, A. Duerer, H. Holbein, Michelangelo, Brueghel atd.*“.

- Význam jmenovaných uměleckých osobností pro učitelovu umělecko-pedagogickou činnost: „*Opěrné sloupy výtvarné pedagogiky*“.

- Jako nejvýznamnější inspirace soudobé pedagogiky umění je učitelem spatřována: „*Stále ještě v uměleckých produktech vysoké hodnoty ze všech kontinentů a období*“.

- Klíčová slova soudobé pedagogiky umění učitel uvedl: „*Vidění, vnímání, reflektování a procvičování a opět procvičování tužkou nebo na PC*“.



Obr. 57/8 „Já a má nálada“

Obr. 58/8 „Kubus jako stavební materiál“

Obr. 59/8 Styly a jejich zobrazení

Učitel L: „Kreativní živel“

Pseudonym jsou zvolila inspirována kreativní nespoutanou povahou učitele, který neustále vymýšlí nové přístupy, množství hravých úkolů, hýří nápady, živě komunikuje s žáky a zajímavě je motivuje k tvorbě. Tento učitel se také dále vzdělává, využívá soudobých didaktických metod, náročných technik a postupů, věnuje se pečlivě vlastní



přípravě na vyučování, shání různorodý materiál pro vyučování. Učitel je sociálně založený, ve vztahu k žákům působí extrovertně, je temperamentní. Má pochopení pro žáky, dokáže se vžít do jejich problémů se zvládnutím látky, proto učivo předává velmi systematicky a v rozhovoru s žáky hledá zpětnou vazbu.

Inspiraci pro tvorbu výtvarného úkolu hledá především v moderním umění. Úkoly, které zadává jsou rozmanité. Vyučuje klasickým technikám, žáci si mají možnost vyzkoušet méně obvyklé techniky, např. ve výkonnostních kurzech se s žáky věnují dokonce leptu (viz obr. 62), na straně druhé rád experimentuje – žáci ztvárňují své úkoly kombinovanými technikami. Úkoly, které zadává, jsou záživné. Jejich smyslem je prohlubovat dané učivo v oblasti řemeslné i kognitivní, avšak také rozvíjet tvořivost a fantazii žáků. Žáci jsou nuceni si v průběhu plnění úkolu samostatně poradit, popřípadě konzultovat s učitelem. Dostávají široký prostor pro sebevyjádření.

Domnívám se dle rozmanitosti výtvarných prací, které jsem měla možnost zhlédnout ve vyučování, na chodbách školy, na výstavě na radnici, že učitel v příštím roce nejen využívá své zkušenosti v rámci shodných úkolů, ale jeho vlastní nápaditost ho nutí úkoly nejen prohlubovat, ale také často obměňovat.

Učitel má dobře promyšlené také teoretické hodiny. Kdy žáci nesejí jen nečinně v lavicích, ale věnují se v průběhu výkladu rozličným drobným úkolům, které zanášejí do pracovních sešitů. Na základě svých činností si následně lépe zapamatují teoretické učivo.

Z vyhodnoceného dotazníku vyplývá:

- Pětice uměleckých osobností, jejichž dílo je pro učitele nejvíce inspirativní při tvorbě výtvarných úkolů:

„*P. Cézanne, C. Monet, Leonardo da Vinci, W. Kandinsky, E. L. Kirchner, M. Duchamp*“.

- Jména umělců, jejichž dílo významně ovlivňuje učitelovu umělecko-pedagogickou činnost, a přitom nebyli tito umělci uvedeni



v první otázce: „*Bauhaus*“.

- Význam jmenovaných uměleckých osobností pro učitelovu umělecko-pedagogickou činnost: „*Umělci a jejich díla jsou pro mou pedagogickou činnost jako názorný materiál nebo zdroj vědomostí relevantní. Ale pedagogická činnost s uměním souvisí jen nepřímo*“.

- Jako nejvýznamnější inspirace soudobé pedagogiky umění je učitelem spatřována: „*V moderním designu, moderní architektuře, moderním umění*“.

- Klíčová slova soudobé pedagogiky umění učitel uvedl: „*Lidskost*“.



III. VÝZKUMNÁ ČÁST

8. Usouvztažněné vyhodnocení realizovaných výstupů vyučování českých a bavorských gymnáziích a dalších podpůrných dat



Obr. 60/8 Trojrozměrné zobrazování

Obr. 61/8 Sídla v korunách stromů

Obr. 62/8 Lept - volná tvorba

8. 2. 3 Dílčí závěry – souhrnné vyhodnocení dotazníkových odpovědí

Vyhodnocení dotazníkových odpovědí sledovaných českých a bavorských učitelů slouží jako podpůrná data pro triangulaci výzkumných metod (kap. 8.4) za účelem interpretace realizovaných výstupů vyučovacích jednotek. Souhrnně **vyhodnocuji a interpretuji** však pouze otázku č. 1, 4 a 5. Ostatní dotazníkové otázky úzce souvisí s konkrétním pojetím vyučování jednotlivých učitelů, proto odpovědi na otázku č. 2 a 3 považuji za součást vytvořených profilů učitelů.

Stejně tak se nepokouším o vytvoření jakéhosi abstraktního pojetí „typického“ českého nebo bavorského učitele. Nepovažuji to za vhodné. Jednotliví učitelé jsou rozdílné a svébytné pedagogické osobnosti, které je možné charakterizovat, případně přiřadit k určitému typu po-



jetí vyučování, ale ne zobecňovat jako zástupce konkrétní země. Tento přístup by byl zcestný.

Vytvořené profily pojetí vyučování vybraných pedagogů obou zemí (typologie pojetí vyučování sledovaného vzorku) slouží taktéž jako podpůrná data pro následnou interpretaci potenciálně realizovaných výstupů vyučování na gymnáziích v ČR a Bavorsku.

Čeští učitelé

V první otázce dotazníku měli učitelé za úkol **seřadit dvacet uměleckých osobností podle významu, který mají pro jejich výtvarně výchovnou práci**. Jejich úkol byl zamyslet se nad inspirací, kterou jim tito umělci a jejich práce skýtají při tvorbě výtvarných úkolů. Po očíslování zadaných jmen umělců a vyhodnocení dotazníků českých učitelů je zřejmé, že nejčastěji byli jmenováni na předních pozicích: *Leonardo da Vinci, Pablo Picasso, Marcel Duchamp, Salvador Dalí, Jackson Pollock, Paul Klee, Paul Cézanne, Claude Monet*.

Výsledek považuji za velmi zajímavý především ve srovnání s odpověďmi bavorských učitelů. Shodně jmenují na předních pozicích, jak čeští, tak bavorští učitelé jméno Leonardo da Vinci a Pablo Picasso. Osobnosti velice všestranné, jejich práce se tedy za inspiraci přímo nabízí. Leonardo jako vzor studijních prací, perspektivy, ale i jako vynálezce a architekt, přírodovědec atd. Pablo Picasso jako zástupce moderního umění, kubismu a nových možností zobrazování. Avšak jména jako Marcel Duchamp, Salvador Dalí a Jackson Pollock se v bavorském seznamu uměleckých osobností objevují až na 10., 15. a 16. příčce. Jak je možné interpretovat tuto inklinaci českých učitelů? Domnívám se, že tato inklinace odkazuje k takovému pojetí vyučování výtvarné výchovy, které se zajímá o **každodennost žáka** (M. Duchamp), jeho **vizuální gramotnost**, schopnost výtvarného **experimentování**, dále pak **imaginaci a obraznost žáka** (Salvador Dalí), schopnost nalézání nových souvislostí a hlubšího vnímání real-



ity a umožnění výtvarného výrazu. Dílo J. Pollocka inspiruje učitele v oblasti artefletiky, umožňuje žákovi vstup do oboru výtvarného umění, každému žáku možnost výtvarného výrazu, jeho vlastní energie, výtvarného zážitku, uvolnění, pochopení sebe sama jako tvůrce.

Čeští učitelé ve čtvrté otázce dotazníku po inspiraci výtvarné tvorby žáků akcentují: *„vazbu na reálný život, každodenní situaci žáka, jeho prožitky, zkušenosti a představy, radost z tvorby. Oblast inspirace výtvarné výchovy vnímají velmi široce, inspiraci vidí v umění nejen výtvarném, ale také v hudbě, tanci, filmu atd., dále v přírodě (mikro- a makrosvětě), ve vědě, internetu, technice, historii, společnosti, různých materiálech a řemeslech“.*

Jako klíčová slova soudobé výtvarné výchovy uvádí: *„komunikaci, reflexi a sebevyjádření, fantazii, kreativitu“.*

Bavorští učitelé

V první otázce dotazníku měli bavorští učitelé za úkol seřadit dvacet uměleckých osobností podle významu, který mají pro jejich výtvarně výchovnou práci. Měli se zamyslet nad vlivem díla těchto umělců na tvorbu školního výtvarného úkolu. Po očíslování zadaných jmen umělců a vyhodnocení devíti dotazníků můžeme seřadit zadané umělecké osobnosti v této posloupnosti:

1. Pablo Picasso, 2. Paul Cézanne, 3. Leonardo da Vinci, 4. Claude Monet, 5. Paul Klee, 6. Wassily Kandinsky, 7. Andy Warhol, 8. Auguste Rodin, 9. Joseph Beuys, 10. Marcel Duchamp, 11. Peter Paul Rubens, 12., 13. Henry Moore, 12., 13. Piet Mondrian, 14. Ernst Ludwig Kirchner, 15. Salvador Dalí, 16. Jackson Pollock, 17. Frank Lloyd Wright, 18. Walter Gropius, 19. Christo, 20. Kilián Ignác Dientzenhofer.

Postřehy a úvahy nad posloupností uměleckých osobností, která



vyplynula ze souhrnného vyhodnocení otázky č. 1 u devíti dotázaných učitelů:

Nepřekvapuje mě, že učitelé na prvním místě z nabídnutých uměleckých osobností jmenovali Pabla Picassa. Byl to umělec, který ovlivnil svým dílem celé 20. století. Žil velice dlouho a jeho dílo je rozmanité. Pro učitele - umělce proto nabízí množství inspirace. V hodinách, ve kterých jsem hospitovala, byl na základě Picassova díla vysvětlen princip kubismu, podle Picassa trénovali žáci malbu a kresbu kubistického zátiší, v rámci teorie srovnávali portréty realistické, kubistické, stylizované, psychologické. Žáci se zamýšleli nad osobností tohoto umělce. Od Picassa se dostali k umění filmovému, k vnímání objektu z různých stran, vnímání scénky – vysvětlovali si princip filmového střihu. Pablo Picasso pro ně byl ve svých radikálních objevech symbolem moderního umění.

Myslím, že volba první čtveřice umělců svědčí o určitém tradičním přístupu dotázaných bavorských výtvarníků k přípravě školního výtvarného úkolu. Hlavní inspiraci přinášejí umělci etablovaní v dějinách umění, kterým se dávají přídomek „největší osobnost umění 20. století, otec moderního umění, génius a renesanční člověk, otec impresionismu“, impresionismu, který je chápán buď jako vrchol realismu nebo počátek moderního umění. Tato čtveřice inspiruje učitele k vytváření úkolů, na jejichž základě žáci popisují realitu kresebně – **vytvářejí studie reality, studie detailů, zátiší, kreslí lidské tělo**, dále pak **realitu „rozebírají“** na její menší části (Leonardo da Vinci), plní úkoly zaměřené na hledání určitého **skladebního řádu reality** (Paul Cézanne), ať již jsou základní skladební části geometrické nebo jiné. Sestavují obraz jako **barevnou harmonii**, na základě dalšího typu úkolů se učí zacházet s **barvou**, která se postupně stává samostatným výrazovým prostředkem (Claude Monet), jde taktéž o úkoly, na kterých si žáci učí všimnout, že tzv. realita se mění, žáci se učí zacházet se **světlem** jako svébytným výrazovým prostředkem. Dalším typem úkolů jsou ty, v průběhu nichž žáci na principu **kubis-**



mu rozkládají realitu na její části proto, aby ji z více stran opět bylo možné uchopit a složit do plošného obrazu (Pablo Picasso). Na tyto úkoly navazují oblíbené úkoly přeměn a proměn tvarů, tzv. metamorfózy. Na základě svých pozorování školní gymnaziální praxe mohou potvrdit, že popsané typy úkolů v Bavorsku skutečně převažovaly.

Myslím, že o určitém tradičním pojetí výtvarného úkolu na bavorských gymnáziích, tedy upřednostňování výuky, jejíž cílem je naučit základy kresby, malby, plastické tvorby i architektury - zvládnutí výtvarné formy a jejích proměn nasvědčuje také to, že učitelé předmětu Umění čerpají svou inspiraci často v době **renesance, umění klasickém a moderním** (v umění 1. pol. 20. století), teprve pak hledají svou inspiraci v období 2. poloviny 20. století.

Zajímavé mi také připadá, že se inspirují především dílem malířským, teprve pak sochařským a nakonec architekturou.

A ještě jedna zajímavost vyplynula z dotazníku. Většina učitelů umění na bavorských gymnáziích nezná jméno **Kiliána Ignáce Dientzenhofera**, ačkoliv pocházel z Bavorska. Protože toto jméno většinou neslyšeli, jak mi ústně sdělili, v posloupnosti uměleckých osobností je umístili jako poslední.

Bavorští učitelé ve čtvrté otázce dotazníku po inspiraci výtvarné tvorby žáků uvádí na rozdíl od českých učitelů na prvním místě: „*umění, soudobé umění, umělecká díla a vlastní uměleckou práci*“, dále pak se odpovědi různí: „*v médiích, literatuře, společnosti*“, „*v přírodninách, v rozličných technikách a materiálech, které nejsou žákům běžně k dispozici*“, „*moderním designu a architektuře*“, „*v zajímavé a originální interpretaci světa, lidí a existencionálních otázek, v radosti z činností, vidění, prožívání a z výměny slov, myšlenek a obrazů, ve velké krizi tohoto světa*“, „*v objevení vlastní fantazie, vnímání viditelné reality, spolupráci s rozličnými organizacemi, městem např. v rámci výstav*“.



Jako klíčová slova soudobé pedagogiky umění vidí bavorští učitelé velmi různorodé pojmy: „*Reflexe, kreativita, lidskost, tvůrčí zkušenost – osobní zážitek, sebereflexe, sebedůvěra, fantazie, koncentrace, zvědavost, smysly, angažovanost, radost, klid a mír, svoboda, pohyblivost ducha, nonkonformní přístup, dialog, globální horizont, procvičování, řemeslo, objevování, výraz, print/design/community/architecture, dějiny umění, média, reklama*“.

8. 3 Typologie výtvarných úkolů jako ilustrace vzdělávacích cílů (viz příloha I: obrazová příloha)

Na základě fotografické dokumentace výtvarných produktů z vyučování na českých a bavorských gymnáziích jsem se rozhodla sestavit určitou typologii výtvarných úkolů. V průběhu svého terénního výzkumu jsem pořídila kolem 2000 fotografií, které považuji za výborný informační zdroj nejen o výtvarných produktech samých, nýbrž na základě své zkušenosti z vlastní vyučovací praxe a pozorování z hospitací, mohu tyto **fotografie použít jako výpověď také o zadání výtvarného úkolu, o jeho vzdělávacím cíli**, o očekávaných výstupech z vyučování, o vzdělávacím potenciálu úkolu, o **možnosti nabytí určitých žákovských kompetencí** v průběhu práce na úkolu.

V rámci této disertační práce vybírám ze své databáze fotografií jen malou část snímků. Výběr je sestaven jako dokumentace těch výtvarných úkolů, jejichž náměty v souvislosti se vzdělávacími cíli byly vyhodnoceny za pomoci kvalitativní analýzy obsahu hospitačních protokolů jako základní a typické pro daný vzorek českých a bavorských gymnázií.

V této souvislosti je však třeba upozornit, že ačkoliv náměty, tedy motivační východisko výtvarného úkolu se může v případě dvou úkolů shodovat, jejich vzdělávací potenciál – cíl, očekávané výstupy



neboli potenciální dílčí oborové žákovské kompetence mohou být zcela jiné. Proto jsem se rozhodla vycházet při tvorbě typologie **z výběru typických námětů**, které jsou využívány v dané zemi a které je možné na fotografiích výtvarných produktů snadněji a rychleji identifikovat, avšak konkrétní fotografie je třeba **interpretovat z hlediska vzdělávacího potenciálu zobrazeného výtvarného úkolu**. Jsem si vědoma, že možnosti, jak přistoupit k tvorbě typologie výtvarných úkolů je více, avšak toto řešení přirozeně vyplynulo z postupu výzkumu, proto jsem se pro ně rozhodla.

Z technických důvodů vkládám sestavenou typologii výtvarných úkolů ve formě fotografické dokumentace výtvarných produktů a **záznam potenciálních oborových kompetencí přímo související s daným úkolem do přílohy** na samém závěru disertační práce, jen tak mám totiž možnost barevného tisku.

8. 3. 1 Výtvarný produkt jako jeden ze zdrojů informací o realizovaných výstupech vyučování

V rámci přílohy I - obrazové přílohy jsem dokumentovala na základě fotografií základní zjištěné oblasti námětů výtvarných úkolů, které jsem sledovala při svých hospitacích, a ke konkrétním výtvarným pracem jsem rovněž **zaznamenala hlavní potenciální oborové kompetence, jež mohou žáci nabýt při plnění daného výtvarného úkolu**.

Každý výtvarný úkol je učitelem koncipován, případně měl by být úmyslně vytvořen, za určitým vzdělávacím cílem. Žáci plní na základě daného úkolu určité učitelovo očekávání, v terminologii českého RVP určité „očekávané výstupy“. Předpokladem zadaného výtvarného úkolu je tedy určité učivo, které má být předáváno, určité žákovské kompetence, které mají žáci získat.

Fotografie výtvarných produktů v kontextu poznámek z hos-



pitací, pomocí nichž je zachycen taktéž vyučovací proces, **mají výpovědní hodnotu o možných dosažených výstupech** konkrétního vyučování, o **kompetencích**, které měli žáci možnost nabýt. **Obsahují vizuální informaci** např. o:

- volbě a zvládnutí výtvarné techniky,
- užitých nástrojích,
- využití vyjadřovacích prostředků,
- využitých materiálech a náročnosti na materiál,
- využití nových médií,
- vztahu k realitě (předmětné, nepředmětné zobrazení),
- úrovni zpracování,
- řemeslné obtížnosti,
- dokončenosti práce,
- přibližné nutné časové dotaci,
- instalaci a prezentaci práce,
- oblasti inspirace,
- znalostech a dovednostech žáka,
- možnosti seberealizace,
- tvůrčí svobodě a aktivitě žáka,
- možnosti vyjádření vlastních pocitů a zážitků atd.

Na základě těchto vizuálních informací v kontextu situace vyučovacího procesu je možné, aby výzkumník, vzdělaný v oboru umělecké pedagogiky s určitou pedagogickou zkušeností, sledoval, popř. hodnotil realizovaný výstup a možnost žáka nabýt konkrétní dílčí oborové kompetence a zároveň kompetence klíčové.

Tento přístup (ačkoliv v opačném směru) je obdobný jako požadavek, který je v současné době kladen na učitele v ČR, musí si být totiž vědomi, ke kterým žákovským klíčovým kompetencím přispívá koncipovaný výtvarný úkol. V tomto duchu slouží jako příklad taktéž Metodický portál Výzkumného ústavu pedagogického v Praze.



8. 3. 2 Dílčí závěry – interpretace dílčích oborových kompetencí na základě fotografií

Vyhodnotím-li svůj záznam dílčích oborových kompetencí, které je možné nabýt na základě konkrétního výtvarného úkolu (viz příloha I - obrazová příloha) ve vyučování sledovaných českých a bavorských gymnáziích, docházím k následujícímu zjištění.

A) V oblasti **recepce a reflexe** výtvarného umění je třeba provádět komparaci možnosti získání žákovských oborových kompetencí v obou zemích na základě hlubší analýzy a konkrétnější diference oborových kompetencí.

Možnost získání **kompetence porozumění výtvarnému dílu je v obou zemích v rovnováze**, tato rovnováha je však docílena na základě **odlišné orientace vyučování** směřující k odlišným složkám této kompetence na sledovaných gymnáziích v ČR a Bavorsku. V **ČR** je důraz kladen v praktickém vyučování především **na kompetenci obraznosti, kompetenci interpretační** (snad by se dalo říci, že k výtvarnému dílu je přistupováno především z vnějšku z role pozorovatele a experimentátora s dílem, ve kterém dílo vyvolává asociace a je předmětem jeho interpretace), naopak v **Bavorsku** je výuka zacílena na získávání kompetencí souvisejících s vnitřní stavbou díla (zaobírá se jí především tvůrce, umělec) – tedy **kompetence strukturální, deskripce a komparace, variace, kombinace, rozvíjení alternativ, orientační**.

Možnost získání **kompetence personální** je opět **v obou zemích v rovnováze**, avšak orientace vyučování směřuje opět k jiným jejím složkám. Na sledovaných **českých gymnáziích** je cílem výuky častěji získání **kompetencí mezioborové spolupráce**, zatímco na sledovaných **gymnáziích bavorských** je vyučování zaměřeno ve větší míře na získávání **kompetence kognitivní, koncentrace a vytrvalosti, ale i kompetence hodnocení a emirické. Kompetence**



výrazu je na sledovaném vzorku uplatňována shodně.

B) V oblasti **tvůrčí produkce** výtvarného umění lze sledovat **na zvoleném vzorku** následující shody a rozdíly. V obou zemích jsou **v nízké míře uplatňovány při výuce nová média**. Kompetenci tvůrčí produkce je věnována v obou zemích shodná pozornost, avšak opět zcela odlišným způsobem. Na **bavorských gymnáziích** je vyučování zaměřeno ve vyšší míře k získání kompetencí **výtvarné produkce**, zvláště pak **kompetencí pracovních, metodických, technických**, avšak také **kompetence prezentace**. V **ČR** je vyučování z oblasti **kompetencí kreativity a flexibility** zaměřeno především směrem ke **kompetencím fantazie a představitivosti**. V Bavorsku je vyučování z oblasti kompetencí kreativity a flexibility zaměřeno především ke **kompetenci tvůrčí aktivity**.

8. 3. 3 Fotografie výtvarných produktů z hospitací očima studentů učitelství na KVK FPE v Plzni

Jsem přesvědčená, že vizuální informace, která je obsažena na fotografiích výtvarných produktů z vyučování má i bez hlubší znalosti kontextu konkrétního vyučování určitou validitu. Předložila jsem proto fotografie výtvarných prací svým studentům na KVK FPE v Plzni a nechala je zaznamenat jejich spontánní postřehy – odpovědi na otázku, čím se liší výtvarné práce na daných českých gymnáziích a bavorských gymnáziích. Fotografie si prohlídli samozřejmě rozdělení na české a bavorské a své postřehy zapsali na papír.

Do následující tabulky jsem pak zanesla postřehy studentů učitelství výtvarné výchovy k tomuto tématu a v závěru tabulky vyhodnotila, které výpovědi byly nejčastější.

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

8. Usouvztažněné vyhodnocení realizovaných výstupů vyučování českých a bavorských gymnáziích a dalších podpůrných dat



Tab. 20/8 Postřehy ze studentského kolokvia

Studentské kolokvium nad fotografiemi českých a bavorských výtvarných prací (přepis spontánních myšlenek studentů)		
Student	Česká republika	Bavorsko
1.	barevnější různorodější zaměřené na city a pocity	techničtější zaměření na detaily méně barev
2.	používání více výtvarných technik použití více barev různorodější úkoly, tvořivost a fantazie volnost při tvorbě	stouředění na detail pracují více v 3D protoru používají méně barev zaměření častěji technické (např. stavby)
3.	odvaha experimentovat, nápaditost používání materiálů dostupných, ne žádných speciálních	požívání přírodního materiálu, pracující s různým materiálem
4.	nápadité, barvitě	propracované detaily
5.	různorodé	detaily
6.	nápaditost jednoduché úkoly splnitelné v 1 hodině možnost tvořivosti, k dispozici však stejný materiál, podobné si výsledky, pevné hranice	propracovanější nápady složitě úkoly asi více finančních prostředků - lepší materiál práce dlouhodobé - více hodin, projekty
7.	abstraktnější více prostoru pro vlastní fantazii	častěji práce 3D podobnost pracovnímu vyučování
8.	fantazie, abstrakce	nejčastější práce: stavby, skládání, profily, kontrasty pracovní i výtvarné činnosti
9.	různorodost svoboda a volnost myšlení, volnost k vyjádření pocitů	důraz na detail propracovanost a přesnost vyspělá technika, náročnost
10.	velké množství technik experimentování výtvarná i technická výchova prostor pro fantazii	více prací na papíře propracované detaily zaměření na stavby, obličej snaha o dokonalost



11.	práce v celku	propracovanější témata náročnější větší nároky na děti práce s různorodými materiály, s přírodními materiály
12.	zaměření na přírodno nezaměřují se na detail více volnosti	zaměření na realitu preferují technologii vyznávají preciznost a pečlivost
Opakující se výroky: Nápaditost, prostor pro vlastní fantazii a vyjádření svých pocitů, barvitost. Zajímavé postřehy jednotlivců: experimentování, jednodušší úkoly jednohodinové.		Opakující se výroky: Důraz na detail, dokončení prací, dlouhodobější práce, propracovanost, důraz na výtvarnou techniku, konstruování, různorodost materiálů, zaměření na realitu. Zajímavé postřehy jednotlivců: podobnost s pracovním vyučováním.

Výroky studentů používám dále jako inspiraci, impuls pro další vlastní uvažování nad zaměřením výtvarných úkolů, na sledovaných gymnáziích v rámci interpretace realizovaných výstupů.



8. 4 Triangulace výzkumných dat

Na základě triangulace získaných výzkumných a podpůrných dat, tedy usouvztažnění

- **identifikovaných vzdělávacích obsahů realizovaných hodin** (vyhodnocených za pomoci kvalitativní analýzy obsahu),
- **záznamu pojetí vyučování jednotlivých pedagogů obou zemí a jejich uměleckých inklinací** (zjišťovaných pomocí dotazníkového šetření),
- vyhodnocení **vzdělávacích cílů výtvarných úkolů** (na základě fotografické dokumentace) – nabývání žákovských **dílčích oborových kompetencí**,

je možné získat přesnější informaci o realizovaných výstupech sledovaných vyučovacích jednotek a tyto výstupy na základě prohloubené zkušenosti interpretovat.

8. 4. 1 Terminologie a systém dílčích oborových kompetencí jako společný jazyk komparace

Výsledné kategorie kvalitativní obsahové analýzy, tedy **jádro vzdělávacího obsahu realizovaných vyučovacích hodin vybraného vzorku sledovaných gymnázií** považuji za hlavní výzkumný nálezh svého terénního výzkumu. Přesto je dobré tento nálezh usouvztažnit v rámci triangulace, ověřit s dalšími možnými podpůrnými daty, protože se tak stává konkrétnějším, přesnějším a lépe uchopitelným – interpretovatelným. Navíc zamýšlím svou interpretaci realizovaných výstupů uchopit za pomoci **terminologie a vytvořeného systému dílčích oborových kompetencí**, které v rámci své disertační práce využívám taktěž k vyjádření vzdělávacích obsahů kurikulárních dokumentů pro gymnázia obou komparovaných zemí.

Jako základní žákovská kompetence, která je cílem vyučování



výtvarné výchovy/umění, bývá v současné době chápána kompetence **vizuální komunikace** (v Německu „Bildkompetenz“). Sémantické pole tohoto pojmu je však příliš široké, než aby se dalo vyjádřit několika málo pojmy a využít pro komparaci praktického vyučování. Z tohoto důvodu je třeba tento nadřazený termín chápat jako skladbu více složek, dle německých kurikulárních dokumentů se jedná o: recepci, reflexi a produkci. Taktéž však tyto **kompetence recepce, reflexe i produkce** jsem v rámci (kap. 5. 3. 4) dále diferencovala. Jedině tak je možné pomocí terminologie dílčích oborových kompetencí vystihnout shody a rozdíly rysů vyučování, pojetí vyučování obou komparovaných zemí.

8. 4. 2 Dílčí závěry - interpretace realizovaných výstupů vyučovacích jednotek v souvztažnosti s podpůrnými daty

Pokusím se o interpretaci realizovaných výstupů podpořenou dalšími výzkumnými nálezy za pomoci terminologie a vytvořeného **systému dílčích oborových kompetencí** (viz kap. 5. 3. 4 - zároveň využívám navrženého číslování v rámci zavedeného systému). **Na počátku interpretace výzkumných nálezů předesílám, že veškeré zaznamenané výroky se vztahují ke konkrétnímu výzkumu a vzorku gymnázií.**

V oblasti **1.1 recepce a reflexe** výtvarného umění zaměřím svou pozornost zprvu ke **1.1.1 kompetenci porozumění výtvarnému dílu**. Možnost získání této kompetence se jeví na sledovaném vzorku gymnázií v ČR a v Bavorsku jako **obdobná**, je jí však docilováno na základě odlišných přístupů a orientace vyučování. Z vymezených složek tzv. kompetence porozumění výtvarnému dílu, tedy: „kompetence obraznosti, orientační, strukturální, interpretační, deskripce, variace, kombinace a třídění, rozvíjení alternativ a komparace“, je na sledovaných:



českých gymnáziích kladen v rámci praktického vyučování hlavní důraz na **kompetenci obraznosti** (viz její navržená definice v kap. 5. 3. 4) a **kompetenci interpretační**. Rozdíl přístupu k výtvarnému dílu na sledovaných českých a bavorských gymnáziích je možné charakterizovat především na základě role žáků v průběhu vyučování. Na sledovaných českých gymnáziích vystupují žáci častěji jako „pozorovatelé díla a experimentátoři s dílem“, je možné říci, že přistupují k dílu zevně a postupně se propracovávají k jeho struktuře. Dílo v českých žácích vyvolává především jejich asociace, zážitky a je předmětem jejich interpretace. Na gymnáziích bavorských naopak žáci vstupují především do role „tvůrců a umělců“, dílo vytváří zevnitř a dopracovávají se až k jeho prezentaci.

Učitelé na sledovaném vzorku českých gymnázií uvádí jako **klíčová slova** soudobé výtvarné výchovy v uvedeném pořadí: „**komunikaci, reflexi a sebevyjádření, fantazii a kreativitu**“. Již tyto pojmy charakterizují do jisté míry pojetí vyučování na těchto gymnáziích. Jako inspiraci výtvarné tvorby svých žáků pak akcentují: „reálný život, každodenní situaci žáka, jeho prožitky, zkušenosti a představy, radost z tvorby“.

Na sledovaných **bavorských gymnáziích** jsou cílem výuky z oblasti získávání tzv. kompetence porozumění výtvarnému dílu kompetence souvisejících s vnitřní stavbou díla – tedy **kompetence strukturální, deskripce a komparace, variace, kombinace, rozvíjení alternativ, orientační**. Žáci na těchto gymnáziích se věnují práci na výtvarném dílu především jako jeho tvůrci. Provádí např. výtvarnou deskripci vybraných příkladů uměleckých děl, komparují vlastní práci s těmito příklady, variují a kombinují výtvarné motivy. Analyzují příklady významných uměleckých děl z hlediska jejich výrazových prostředků v rámci teoretických a prakticko-teoretických prací (zpracovávají určité tabule uměleckých slohů a výtvarných analýz). Zaměření pojetí vyučování na bavorských gymnáziích k umění samému dokládají také dotazníkové odpovědi bavorských



učitelů po inspiraci výtvarné tvorby žáků, uvádí na rozdíl od českých učitelů na prvním místě: „**umění, soudobé umění, umělecká díla a vlastní uměleckou práci**“.

V oblasti **1.1.2 kompetencí personálních** je možnost získání těchto kompetencí na srovnávaných gymnáziích **obou zemí v rovnováze**. Orientace vyučování na českých a bavorských gymnáziích však směřuje k odlišným jejím složkám. Těmito složkami jsou kompetence: sebeuvědomění, identifikační, prožitku, zodpovědnosti, kognitivní, smyslového vnímání, diferencovaného vnímání, asociace, sociální, kulturní a společenské, kompetenci mezioborové spolupráce, výrazu a sebevýrazu, koncentrace a vytrvalosti, empirické a hodnocení.

Na sledovaných **českých gymnáziích** je např. cílem výuky častěji než gymnáziích bavorských získání **kompetencí mezioborové spolupráce**. V rámci vyučování jsou častěji využívána a do výuky integrována mezioborová témata. Učitelé využívají své znalosti druhého studijního oboru, ve kterém mívají někteří čeští učitelé výtvarné výchovy i těžiště své profesní inklinace. Čeští pedagogové výtvarné výchovy, kteří často mívají jako druhý obor český jazyk, jsou schopni vytvářet s žáky slovní ekvivalenty vizuálních znaků. Literární text navíc bývá často součástí motivace jejich vyučování, dokážou tak zprostředkovat žákům porovnání různých znakových systémů. Jindy dokonce porovnání uměleckých principů např. výtvarného umění a literatury i hudby. Tyto principy byly častěji obsahem vyučování na sledovaných českých gymnáziích. Jsou otevření dalším oborům např. v rámci školních projektů. Oblast inspirace výtvarné výchovy vnímají velmi široce, vidí ji v umění nejen výtvarném, ale také v hudbě, tanci, filmu, literatuře, v přírodě (mikro- a makrosvětě), ve vědě, internetu, technice, historii, filosofii, společnosti, různých materiálech a řemeslech. Bohužel u některých českých pedagogů je dokonce přeneseno těžiště řešených problémů do mimovýtvarných oblastí a kvalita výtvarného zpracování, popř. zážitku z umělecké tvorby se



stává druhořadou.

Možnost získání **kompetence sebeuvědomění, identifikační a prožitku** bývá jedním z hlavních cílů vyučování na sledovaných českých gymnáziích. Žáci dostávají ve většině případech prostor seberealizace, uplatnění tvůrčí svobody a své individuality. Jen ve vyučování dvou pedagogů byl vlastní výtvarný výraz žáků potlačen, a to z důvodu přenesení cílů vyučování do oblasti řemeslných dovedností nebo řešením problémů z mimovýtvarných oblastí. Na hospitovaných českých gymnáziích žáci využívali při tvorbě vlastních zážitků (často i mimovýtvarných), a to evokací a reflexí těchto zážitků a jejich následném ztvárňování výtvarnou i slovní formou, hrou a experimentováním. Výtvarný proces tak nabýval vyšší důležitosti než výsledný produkt.

Porovnáme-li způsob práce se **zážitkem** žáků a způsob i objem předávaného učiva na sledovaných českých a bavorských gymnáziích, zjišťujeme, že zážitek je často využíván na českých gymnáziích již ve fázi motivace, aby byl následně výtvarně ztvárněn. Žáci na sledovaných gymnáziích v Čechách častěji než v Bavorsku vychází z individuálních představ a asociací, které integrují do zadaného výtvarného úkolu – učiva. Bohužel někteří čeští učitelé málo využívají v dialogu se žáky oborové terminologie, ačkoliv záleží v tomto ohledu samozřejmě na konkrétních pedagogích. Někteří naopak užívají terminologie zcela běžně.

Na sledovaných bavorských gymnáziích je předávané učivo srozumitelněji strukturováno a zřetelně definováno. Žákovská tvorba vychází především z velmi precizně a odborně zadaného výtvarného úkolu. Využívání oborové terminologie v dialogu se žáky je naprostou samozřejmostí. Zážitek mívá povahu především čistě uměleckou, jedná se především o zážitky z výtvarné tvorby samé, do které žáci v některých případech integrují vlastní fantazii a prožitky.

Na bavorských gymnáziích, kde probíhaly mé hospitace, bylo v rámci vyučování z oblasti personálních kompetencí vyučování



ve vyšší míře než na českých gymnáziích zaměřeno na získávání **kompetence kognitivní, koncentrace a vytrvalosti. Kompetence výrazu** byla na sledovaném vzorku českých a bavorských gymnázií uplatňována shodně.

Kompetence kognitivní získávají žáci na bavorských gymnáziích na základě četných znalostí výtvarných technik, postupů, výrazových prostředků, znalostí dějin umění. Tyto znalosti jsou předávány na základě výkladu učitele, záznamu poznatků do výtvarného sešitu, obrazové projekce, vlastní tvorbou inspirovanou uměleckými díly, rozbořem uměleckých děl. Žáci v Bavorsku, pokud chtějí absolvovat z umění státní maturitu, musí zvládnou podrobně analyzovat výtvarné dílo. Tuto dovednost trénují tvorbou „obrazových tabulí“, tedy velkoformátových výtvarných prací, na nichž analyzují nejen slovní, ale i výtvarnou formou hlavní motivy díla, kompozici, barvy (veškeré vyjadřovací prostředky) díla. Na základě výtvarných studií se tak přibližují dílu, provádí jeho dekompozici, úmyslně formou odcizení hledají odstup od výtvarné práce. S tímto prakticko-teoretickým výtvarným přístupem jsem se na českých gymnáziích nesetkala.

Žáci se učí na sledovaných bavorských gymnáziích porozumět především principům umění a případná další mimoumělecká témata jsou učiteli začleňována teprve do výchozího výtvarného úkolu. Žáci se učí porozumět výtvarnému zobrazování v kontextu doby, kultury a společnosti. Pracují koncentrovaně i na dlouhodobějších výtvarných úkolech.

V oblasti **1.2 kompetence tvůrčí produkce** lze sledovat na vzorku českých a bavorských gymnázií následující shody a rozdíly. V obou zemích jsou v nízké míře uplatňována při výuce **nová média**, tento výzkumný nález se již projevil i v rámci předvýzkumu (viz kap. 6. 1), ačkoliv je třeba také poznamenat, že na sledovaných bavorských gymnáziích bylo možné se častěji setkat s využitím digitálního obrazu než na českých.

Kompetenci tvůrčí produkce je věnována v obou zemích shodná



pozornost, avšak opět zcela odlišným způsobem. Na sledovaných českých gymnáziích je vyučování zaměřeno více k možnosti získat **1. 2. 2 kompetenci kreativity a flexibility nežli 1. 2. 1 kompetenci výtvarné produkce**. Pokud se zaměříme na téma **kompetence výtvarné produkce** (pracovní, metodickou, prezentace, mediální, technickou), zjistíme, že na českých gymnáziích je naplňována na základě častějšího využívání různých **kombinovaných a experimentálních technik**. V porovnání s gymnázií bavorskými, na kterých najdeme nezdědka také dřevařskou dílnu, každý pedagog má vlastní výtvarnou učebnu a materiální vybavení, chybí našim gymnáziím širší pracovní a materiální zázemí (výjimkou bývají keramické dílny, které jsou zařízeny již na mnoha českých školách). V rámci úvah nad využíváním výtvarných technik na vzorku českých gymnázií považuji za zajímavý také vyhodnocení odpovědí českých učitelů na dotazníkovou otázku, dílo kterých uměleckých osobností jim slouží především jako inspirace pro tvorbu výtvarného úkolu? Na předních pozicích byli jmenováni: Leonardo da Vinci, Pablo Picasso, Marcel Duchamp, Salvador Dalí, Jackson Pollock, Paul Klee, Paul Cézanne, Claude Monet. Osobnost Leonarda da Vinciho a Pabla Picassa se umístila na předním místě také u bavorských učitelů, avšak jména jako Marcel Duchamp, Salvador Dalí a Jackson Pollock se v bavorském seznamu uměleckých osobností objevují až na 10., 15. a 16. příčce. Jak je možné interpretovat tuto inklinaci českých učitelů? Domnívám se, že tato inklinace odkazuje k pojetí vyučování výtvarné výchovy, které se zajímá o **každodennost žáka** (M. Duchamp), jeho **vizuální gramotnost**, schopnost výtvarného **experimentování**, dále pak **imaginaci a obraznost žáka** (Salvador Dalí), schopnost nalézání nových souvislostí a hlubšího vnímání reality a umožnění výtvarného výrazu. Dílo J. Pollocka inspiruje učitele v oblasti artefietiky, umožňuje žákovi vstup do oboru výtvarného umění, každému žáku možnost výtvarného výrazu, jeho vlastní energie, výtvarného zážitku, uvolnění, pochopení sebe sama jako tvůrce.



V oblasti **kompetence prezentace** na vzorku českých a bavorských gymnázií zjistíme, že výtvarné práce jsou vystavovány jak na českých, tak na bavorských gymnáziích. Jako výstavních ploch je využito chodeb školy, nebo stěn třídy. Při svých hospitacích jsem zhlédla taktéž přípravu prací na výstavy mimo budovu školy jak na českých, tak bavorských gymnáziích. Na první pohled tedy žádný rozdíl, a přeci analýza vzdělávacích obsahů prokazuje zajímavý fakt, který je vystižen v kategorii **prezentace** prací. Zatímco čeští žáci získávají schopnosti prezentace především jako **komunika-tivní dovednost** verbálně se vyjádřit ke své výtvarné práci, **obhájí ji**, trénují schopnost vyjadřování svých zážitků, dojmů a názoru, v praxi bavorských gymnázií označuje prezentace spíše schopnost **představit** svou výtvarnou práci, **uvést výtvarnou práci mezi di-váky**, kterými jsou spolužáci anebo společnost v místě bydliště. Výstavy žákovských výtvarných prací se v Bavorsku pořádají pravidelně na radnici, v divadle apod. a téma Umění a městská čtvrť je jedním z podstatných témat vyučování umění na gymnáziích, na konferencích pedagogiky umění je často dokonce tomuto tématu věnována samostatná sekce. Vyučování tak plní i společenskou funkci a tímto způsobem je zpětně ověřován společenský účín vzdělávání v praxi.

Na vzorku bavorských gymnázií je vyučování zaměřeno ve vyšší míře k získání kompetencí **výtvarné produkce**, zvláště pak **kom-petencí pracovních, metodických, technických**, avšak také **kom-petence prezentace**. Z oblasti kompetence výtvarné produkce mi připadají zajímavé následující výsledky výzkumu. Učitelé využívají v rámci vyučování také náročných výtvarných technik na materiál a pracovní podmínky, jako např. lept, práce se dřevem, textilní tvorba. Inspirují se především dílem malířským, teprve pak sochařským či architekturou. Z uměleckých osobností, které nejvíce ovlivňují jejich tvorbu výtvarného úkolu jmenovali na prvním místě Pabla Picassa. V hodinách, ve kterých jsem hospitovala, byl na základě Picassova



díla vysvětlén princip kubismu, podle Picassa trénovali žáci malbu a kresbu kubistického zátiší, v rámci teorie srovnávali portréty realistické, kubistické, stylizované, psychologické. Žáci se zamýšleli nad osobností tohoto umělce. Od Picassa se dostali k umění filmovému, k vnímání objektu z různých stran, vnímání scény – vysvětlovali si princip filmového stříhu. Pablo Picasso pro ně byl ve svých radikálních objevech symbolem moderního umění. Myslím, že volba první čtveřice umělců: Picasso, Leonardo da Vinci, Cézanne a Monet svědčí o určitém tradičním přístupu dotázaných bavorských výtvarníků k přípravě školního výtvarného úkolu. Tato čtveřice inspiruje učitele k vytváření úkolů, na jejichž základě žáci popisují realitu kresebně – vytvářejí studie reality, studie detailů, zátiší, kreslí lidské tělo, dále pak realitu „rozebírají“ na její menší části (Leonardo da Vinci), plní úkoly zaměřené na hledání určitého skladebního řádu reality (Paul Cézanne), ať již jsou základní skladební části geometrické nebo jiné. Sestavují obraz jako barevnou harmonii, na základě dalšího typu úkolů se učí zacházet s barvou, která se postupně stává samostatným výrazovým prostředkem (Claude Monet), jde taktéž o úkoly, na kterých si žáci učí všímat, že tzv. realita se mění, žáci se učí zacházet se světlem jako svébytným výrazovým prostředkem. Dalším typem úkolů jsou ty, v průběhu nichž žáci na principu kubismu rozkládají realitu na její části proto, aby ji z více stran opět bylo možné uchopit a složit do plošného obrazu (Pablo Picasso). Na tyto úkoly navazují oblíbené úkoly přeměn a proměn tvarů, tzt. metamorfózy. Učitelé předmětu „Umění“ čerpají svou inspiraci často v době renesance, umění klasickém a moderním (v umění 1. pol. 20. století), teprve pak hledají svou inspiraci v období 2. poloviny 20. století.

Cílem výtvarné tvorby na bavorských gymnáziích je především získávání určitých znalostí a dovedností, které se zrcadlí ve zvládnuté formě výtvarného produktu. Zvolené náměty tvorby jsou však v mnoha případech velice zajímavé a neotřelé (tak se alespoň jeví mně i skupině studentů učitelství FPE ZČU v Plzni, se kterými jsem



analyzovala fotografickou dokumentaci výtvarných prací) a větší část z nich zaujme žáky buď možností využití netradičního tvůrčího prostoru nebo jasným požadavkem a důrazem na smysluplnou řemeslnou práci.

V oblasti **1.2.2 kompetence kreativity a flexibility**, tedy **kompetence fantazie a přestavivosti, tvůrčí aktivity** jsou naplňovány v průběhu vyučování na vzorku českých gymnázií především **kompetence fantazie a představivosti**.

V Bavorsku je vyučování z oblasti kompetencí kreativity a flexibility zaměřeno především ke **kompetenci tvůrčí aktivity**, tedy kreativní práce na zadaném úkolu. V této souvislosti je zajímavé uvést některá častěji jmenovaná klíčová slova soudobé pedagogiky umění očima bavorských pedagogů: „reflexe, kreativita, lidskost, tvůrčí zkušenost“. Na bavorských gymnáziích se žáci věnují řešení výtvarných problémů, v jejichž rámci získávají větší či menší prostor pro uplatnění vlastního tvůrčího potenciálu. Míra tvůrčí svobody je závislá na vzdělávacím cíli, který konkrétní učitel právě sleduje.

ETAPA (D)

Interpretace a zhodnocení získaných výzkumných dat

9. Souvztažnost vzorku realizovaných výstupů vyučování a očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů pro gymnázia České republiky a Bavorska

V závěru realizovaného výzkumu se pokusím usouvztažnit výzkumné nálezy, tedy očekávané výstupy transformované a operationalizované v **kategorii dílčích oborových kompetencí kuriku-**



lárních dokumentů pro gymnázia ČR a Bavorska předmětu Výtvarná výchova/Umění a realizované výstupy – taktéž ve formě **dílčích oborových kompetencí konkrétních vyučovacích hodin** na vzorku českých a bavorských gymnázií. Přičemž výsledky terénního výzkumu z vyučování na sledovaných gymnáziích slouží především jako ilustrace možností naplňování vytyčených očekávaných výstupů v praxi.

9. 1 Dílčí závěry - komparace výsledků výzkumu

Komparaci výsledků výzkumu **ve formě očekávaných dílčích oborových kompetencí** kurikulárních dokumentů a **ilustraci jejich naplňování na základě realizovaných dílčích oborových kompetencí** z gymnaziální praxe jsem pojala jako **souhrn výzkumných nálezů**. Přehled výsledků výzkumu je uspořádán dle zavedeného **systemu dílčích oborových kompetencí** (viz kap. 5. 3. 4). Teprve v rámci (kap. 10) se pokouším o interpretaci těchto dat a jejich uvedení do širších souvislostí.

Jako hlavní oborovou kompetenci jsem zvolila **kompetenci vizuální komunikace**, protože se stala v současné době základním cílem soudobé orientace vyučování výtvarné výchovy jak v ČR tak v Bavorsku (Bildkompetenz). Tato kompetence však v sobě zahrnuje množství dílčích kvalit, a proto jsem se rozhodla nazírat její obsah právě prostřednictvím těchto kvalit - dílčích oborových kompetencí.



9. 1. 1 Kategorie kompetencí recepce a reflexe

Kompetence recepce a reflexe definují oba analyzované kurikulární dokumenty **v obdobném rozsahu**.

Pozn. Zajímavé je, že je možné pozorovat v českém kurikulárním dokumentu přesnější a zřetelnější vymezení kategorií kompetence strukturální, kombinace, komparace apod. (tedy kompetencí z vymezené kategorie **kompetence porozumění výtvarnému dílu**). Pokud jde o možnosti naplňování zmíněných kompetencí v praxi sledovaných gymnázií, je možné výzkumné nálezy shrnout následujícím způsobem:

V oblasti **recepce a reflexe** výtvarného umění se možnost získání kompetence - **kompetence porozumění výtvarnému dílu** jeví na sledovaném vzorku gymnázií v ČR a v Bavorsku jako **obdobná**, avšak je jí docilováno na základě odlišných přístupů a pojetí vyučování. Z vymezených složek tzv. kompetence porozumění výtvarnému dílu, tedy: „kompetence obraznosti, orientační, strukturální, interpretační, deskripce, variace, kombinace a třídění, rozvíjení alternativ a komparace“, z výzkumných nálezů vyplývá, že na **českých gymnáziích** je kladen v rámci praktického vyučování hlavní důraz na **kompetenci obraznosti** (viz její definice kap. 5. 3. 4) **a kompetenci interpretační**. Učitelé na sledovaném vzorku českých gymnázií uvádí jako **klíčová slova** soudobé výtvarné výchovy v uvedeném pořadí: „**komunikaci, reflexi a sebevyjádření, fantazii a kreativitu**“. Na sledovaných **bavorských gymnáziích** z výzkumných nálezů vyplývá, že cílem výuky z oblasti získávání tzv. kompetence porozumění výtvarnému dílu jsou kompetence souvisejících s vnitřní stavbou díla – tedy především **kompetence strukturální, deskripce a komparace, variace, kombinace, rozvíjení alternativ, orientační**. Z dotazníkových odpovědí po inspiraci výtvarné tvorby žáků plyne, že bavorští učitelé



na rozdíl od českých upřednostňují na prvním místě: „**umění, soudobé umění, umělecká díla a vlastní uměleckou práci**“.

V českém RVP ZV oboru Výtvarná výchova ve srovnání s bavorským Učebním plánem pro osmiletá gymnázia oboru Umění je položen větší důraz na kompetence z **kategorie personálních**:

- kompetence sebeuvědomění, sebevýrazu,
- identifikační, prožitku,
- smyslového vnímání, diferencovaného vnímání,
- asociace, sociální atd.

Bavorský kurikulární dokument z kategorie personálních kompetencí podporuje především **kompetence kognitivní**.

V oblasti **recepce a reflexe** výtvarného umění se jeví možnost získání kompetence – **kompetence personální** na sledovaném vzorku gymnázií v ČR a v Bavorsku v **obou zemích v rovnováze**. Orientace vyučování na českých a bavorských gymnáziích však směřuje k odlišným jejím složkám. Na sledovaných **českých gymnáziích** je např. cílem výuky častěji než gymnáziích bavorských získání **kompetencí mezioborové spolupráce**. Možnost získání **kompetence sebeuvědomění, identifikační a prožitku** se jeví dokonce jako jeden z hlavních cílů vyučování na sledovaných českých gymnáziích.

Na bavorských gymnáziích, kde probíhaly mé hospitace, z výzkumných nálezů vyplývá, že vyučování bylo v oblasti personálních kompetencí ve vyšší míře než na českých gymnáziích zaměřeno na získávání **kompetence kognitivní, koncentrace a vytrvalosti**.

Kompetence výrazu byla na sledovaném vzorku českých a bavorských gymnázií uplatňována shodně.



9. 1. 2 Kategorie kompetencí tvůrčí produkce

Kompetence tvůrčí produkce

v bavorských Učebních plánech osmiletých gymnázií oboru Umění jsou jako očekávané výstupy oproti českým RVP ZV oboru Výtvarná výchova častěji definovány **kompetence z kategorie výtvarné produkce**:

- kompetence pracovní,
- metodické,
- prezentace,
- mediální,
- technické.

Z terénního výzkumu vzorku bavorské gymnaziální praxe vyplývá, že vyučování je zaměřeno ve vyšší míře k získání kompetencí **výtvarné produkce**, zvláště pak **kompetencí pracovních, metodických, technických**, avšak také **kompetence prezentace**.

Kompetence kreativity a flexibility

- definují oba analyzované kurikulární dokumenty v obdobném rozsahu.

V oblasti této kategorie jsou dle výzkumných nálezů naplňovány v průběhu vyučování na vzorku českých gymnázií především **kompetence fantazie a představivosti**.

V Bavorsku se jeví vyučování z kategorie kompetencí kreativity a flexibility zaměřeno především ke **kompetenci tvůrčí aktivity**, tedy kreativní a zároveň řemeslné práce na zadaném výtvarném úkolu. Bavorští učitelé uvádí jako klíčová slova soudobé pedagogiky umění: „reflexi, kreativitu, lidskost, tvůrčí zkušenost“.

IV. Závěry disertační práce



IV. Závěry disertační práce

10. Společná báze v oblasti uměleckého vzdělávání na gymnáziích v ČR a Bavorsku jako východisko přeshraniční spolupráce

Hlavním řešeným výzkumným problémem disertační práce bylo nalezení **společné báze v oblasti uměleckého vzdělávání na gymnáziích v ČR a v Bavorsku jako východisko přeshraniční spolupráce** v rámci Evropské unie. **Výsledky komparativního výzkumu a nalezené nástroje komparace obsahů uměleckého vzdělávání** mohou sloužit jako základ možné **výměny a porozumění** mezi ČR a Bavorskem v oblasti školní praxe oboru Výtvarná výchova/Umění i v oblasti oborové teorie a výzkumu.

10. 1 Shrnující závěry výzkumu a jejich interpretace

Význam srovnávací pedagogiky u nás i v zahraničí, v souvislosti s vymezením nových cílů edukace a hledáním společných evropských cest a pojetí, stále roste. Na rozdíl od české situace, kde je srovnávací pedagogika spíše v útlumu, v zahraničí se tato součást vědy rozvíjí velmi intenzivně (Průcha 2006, s. 19).

Na Univerzitě umění v Berlíně se dokonce věnují od roku 1982 oblasti Srovnávací pedagogiky umění a v rámci edice „Zprávy o výtvarné výchově různých zemí“, v níž vyšla i kniha Jana Koblera a Otfrieda Scholzeho

„Ästhetische Erziehung in der Tschechischen Republik“ o pojetí výtvarné výchovy a její transformaci po roce 1989 v ČR. Tato kniha je jedinou současnou česko-německou komparativní pedagogickou prací z oboru Výtvarná výchova, kterou se mi podařilo vyhledat jako teoretické východisko svého výzkumu (viz kap. 2. 1. 6). V německé prostředí jsem stejně tak pátrala po kulturních kořenech česko-



bavorských vztahů, ale bohužel jsem neobjevila ani v databázi německých knihoven mnoho prací na toto téma. K ojedinělým počínům patří publikace autora Waldemara Nowey, který patří ke generaci vysídlených sudetských Němců z oblasti v okolí Chebu. Celý život se věnoval výzkumu v oblasti bavorského vzdělávání, avšak jeho vlastní zkušenosti a zážitky vyvěraly z vyučování na chebských školách. Pro mou vlastní komparativní práci je především zajímavé jako myšlenkové východisko autora formulace tzv. realizovatelných utopií v česko-německé budoucnosti. Čechy a Bavorsko vnímá Nowey (1992) totiž jako **historicky spjaté, současné kulturní centrum Evropy** (viz kap. 2. 1. 5).

V rámci vlastní disertační výzkumné práce se pokouším o tvorbu společné báze v oblasti uměleckého vzdělávání na gymnáziích v ČR a v Bavorsku jako východiska možné přeshraniční spolupráce v rámci EU.

Vytvořila jsem nejen **komparaci obsahů uměleckého vzdělávání**, zakotvených v kurikuláních dokumentech obou zemí, ale také jsem se na základě terénního výzkumu ve vyučovací praxi českých a bavorských gymnázií pokusila **ilustrovat**, jak se výstupní data očekávaných výstupů těchto dokumentů **promítají** do, zaznamenaných a za pomoci kvalitativní analýzy obsahu vyhodnocených, **rysů vyučování**. Smyslem terénního výzkumu bylo zachycení na tzv. záměrném vzorku (viz kap. 7. 2. 1 a 7. 2. 2) českých a bavorských gymnázií **možnosti fungování naplňování daných očekávaných výstupů v praxi**. V současné době je snaha o to, aby se výzkum vzdělávacích systémů zaměřoval na produkování takových poznatků, které nemají jen teoretickou povahu, ale vysvětlují konkrétní praktické záležitosti. A toho nelze dosáhnout bez empirických dat (Průcha 2006, s. 37).

Hlavní výzkumné nálezy z oblasti teorie i praxe se pokouším **ve vzájemné souvztažnosti interpretovat a vysvětlit** na základě znalosti **kontextu konkrétní situace**, ze které nálezy pocházejí, a



poznání **pojetí pedagogiky umění obou komparovaných zemí**, podloženého četnými překlady a studiem (viz kap. 2. 3). Ve své interpretaci se stejně tak opírám o studium německého jazyka a vymezení terminologických shod a odlišností oboru Umění v Bavorsku (Německu) oproti ČR.

Při interpretaci očekávaných výstupů analyzovaných českých a bavorských kurikulárních dokumentů a ilustraci jejich možné realizace v praxi gymnázií vycházím z nalezených instrumentů komparace – z navrženého a v rámci svého výzkumu zavedeného **systemu a třídění dílčích oborových kompetencí** (viz tab. 10/5). Jako argument pro využití dílčích oborových kompetencí jako **ekvivalentních kategorií realizované komparace** hovoří především fakt, že se staly již nejen cílovými kategoriemi všeobecného vzdělávání v mnoha evropských zemích, ale pronikají i do vzdělávání oborového. V rámci učebních plánů pro předmět Umění různých spolkových zemí Německa se navíc setkáváme s konkrétními dílčími **oborovými kompetencemi**. Je tedy možné využít těchto pojmů k operacionalizaci vzdělávacích obsahů kurikulárních dokumentů obou zemí. Protože jsem si však vědoma také úskalí využití pojmu „kompetence“, která formuloval T. Janík (viz kap. 2. 2. 2), pracuji s terminologií dílčích oborových kompetencí na základě **vymezení jejich obsahu** v rámci analyzovaných kurikulárních dokumentů a tvorby **systemu vztahů** využívaných kategorií těchto kompetencí (viz kap. 5. 3. 4). Navíc **ověřuji vzdělávací obsahy pojmů v konkrétních situacích** vyučování, tedy v reálné praxi.

Kategorie oborových kompetencí jako instrumentů komparace dvou odlišných vzdělávacích systémů

Kompetence vizuální komunikace

Jak již bylo řečeno, zvolila jsem kompetenci vizuální komuni-



kace jako hlavní oborovou kompetenci, která nabývá v současné době stále většího významu v souvislosti s tzv. iconic turn, neboli obratem k obrazu. V době, kdy veškerá média kolem nás denně chrlí množství vizuálních informací, je třeba se i v rámci oborových diskusí zabývat novými cíli vzdělávání se zaměřením především na vizuální gramotnost.

Kategorie kompetence vizuální komunikace v sobě zahrnuje množství dílčích kvalit, jejichž obsahy se částečně prostupují a překrývají, přesto lze tyto kvality zachytit a vytvořit návrh jejich začlenění v systému oborového vzdělávání (viz tab. 10/5).

Přistoupím tedy za pomoci uvedených instrumentů k interpretaci konkrétních usouvztažených výzkumných nálezů:

vzdělávacích obsahů (očekávaných výstupů) kurikulárních dokumentů pro gymnázia oboru Výtvarná výchova ČR a oboru Umění Bavorska (viz kap. 5. 3. 6),

výsledků terénního výzkumu jako ilustrace možné realizace, naplňování těchto obsahů na zvoleném vzorku českých a bavorských gymnázií (viz kap. 8. 4. 2).

Interpretace a komparace výzkumných nálezů v kontextu pojetí oboru komparovaných zemích

Kompetence recepce a reflexe

Oba analyzované kurikulární dokumenty pro gymnázia v oboru Výtvarná výchova/Umění vymezují v rámci očekávaných výstupů dílčí oborové kompetence recepce a reflexe **v obdobném rozsahu**, liší se však způsob jejich získávání ve školní praxi (viz kap. 9. 1. 1).

V případě kategorie **kompetence porozumění výtvarnému dílu** je sice obsah této dílčí oborové kompetence zřetelněji formulován v případě českých kurikulárních dokumentů (např. zřetelnější vy-



mezení kategorií kompetence strukturální, kombinace, komparace), avšak možnost skutečně získat tyto žákovské kompetence v průběhu vyučování se jevila vyšší na vzorku bavorských gymnáziích. Jedná se totiž o kompetence, které se pojí s vnitřní strukturou díla, jeho stavbou, tedy ovládním vyjadřovacích prostředků, technik a pracovních postupů. Tyto znalosti a dovednosti jsou častěji cílem vyučování na sledovaných bavorských gymnáziích než na českých. Žáci na bavorských gymnáziích se zabývají výtvarnou deskripcí a komparací uměleckých děl, vytvářejí studijní práce významných děl, analyzují umělecká díla verbální i výtvarnou formou, vytváří referáty, věnují se výtvarným úkolům, které také umožňují jejich kreativitu i osobní výraz, avšak jsou jasně koncipované s cílem naplnění konkrétního učiva. V dialogu s učitelem často využívají oborovou terminologii, která je samozřejmým jazykem jejich učitele, a tak se stává přirozeně také jazykem žáků. Umělecké dílo stojí v popředí zájmu bavorských učitelů, kteří se sami považují za vyučující umělce a nedopustili by, aby kvalita výtvarné formy v jejich vyučování byla nízká (viz kap. 8. 4. 2).

Z výzkumných nálezů vyplývá, že na českých gymnáziích je pozornost učitelů zaměřena spíše k naplňování **kompetencí obraznosti**, tedy kompetence chápané v rámci výzkumu jako schopnosti pracovat s podněty z představ a fantazie (viz definice kap. 5. 3. 4). V rámci oborových diskusí v Německu však vytyčil jednotlivé kvality kompetence obraznosti, které jsem zachytila a ověřovala v rámci předvýzkumu (viz kap. 6. 1), R. Niehoff. Navržené obsahy kompetence obraznosti (Bildkompetenz) v tomto pojetí odkazují k širšímu chápání daného pojmu. Tzv. obrazová kompetence se tak stává dokonce synonymem kompetence vizuální kompetence. Stejně tak jako německý pojem „Bildwissenschaft“ bývá chápána jako ekvivalent anglického pojmu „Visual Studies“.

Z výzkumných nálezů dále vyplývá, že v českém RVP ZV oboru Výtvarná výchova ve srovnání s bavorským Učebním plánem pro



osmiletá gymnázia oboru Umění je položen větší důraz na kompetence z **kategorie personálních**, např. **kompetence sebeuvědomění, sebevýrazu, prožitku, smyslového vnímání, asociace, sociální, mezioborové spolupráce**. Bavorský kurikulární dokument z kategorie personálních kompetencí podporuje především **kompetence kognitivní**.

V praxi sledovaných českých a bavorských gymnázií se jeví možnost získání **personálních kompetencí** jako obdobná, avšak z výzkumných nálezů vyplývá, že orientace vyučování na českých a bavorských gymnáziích **směřuje k jejím odlišným složkám**.

Na sledovaných **českých gymnáziích** je cílem výuky častěji než gymnáziích bavorských získání **kompetencí mezioborové spolupráce**. V rámci vyučování jsou častěji využívána a do výuky integrována mezioborová témata. Čeští pedagogové výtvarné výchovy, kteří většinou vyučují na škole dva obory, jsou schopni vytvářet také slovní ekvivalenty vizuálních znaků, zprostředkovávají tak žákům porovnání různých znakových systémů. Oblast inspirace výtvarné výchovy vnímají velmi široce (viz 8. 4. 2). Bohužel u některých českých pedagogů sledovaných gymnázií bylo možné pozorovat, že těžiště řešených problémů přenášejí do mimovýtvarných oblastí a kvalita výtvarného zpracování se stává druhořadou.

Možnost získání **kompetence sebeuvědomění, identifikační a prožitku** bývá jedním z hlavních cílů vyučování na sledovaných českých gymnáziích. Žáci dostávají ve většině případech prostor seberealizace, možnost uplatnění tvůrčí svobody a své individuality, výtvarný proces tak nabýval často vyšší důležitosti než výsledný výtvarný produkt. Porovnáme-li způsob práce se **zážitkem** žáků na sledovaných českých a bavorských gymnáziích, zjišťujeme, že zážitek je často využíván na českých gymnáziích již ve fázi motivace, aby byl následně výtvarně ztvárněn. Na vzorku gymnázií bavorských žakovská tvorba vychází především z velmi precizně a odborně zadaného výtvarného úkolu. Zážitek mívá povahu čistě uměleckou,



jedná se především o zážitky z výtvarné tvorby samé, do které žáci v některých případech integrují vlastní fantazii a prožitky (viz 8. 4. 2).

Na bavorských gymnáziích, kde probíhaly mé hospitace, bylo v rámci vyučování z oblasti personálních kompetencí vyučování ve vyšší míře než na českých gymnáziích zaměřeno na získávání **kompetence kognitivní, koncentrace a vytrvalosti. Kompetence výrazu** byla na sledovaném vzorku českých a bavorských gymnázií uplatňována shodně.

Kompetence kognitivní získávají žáci na bavorských gymnáziích na základě četných znalostí výtvarných technik, postupů, výrazových prostředků, dějin umění (viz 8. 4. 2). Žáci se učí na sledovaných bavorských gymnáziích porozumět především principům umění a případná další mimoumělecká témata jsou učiteli začleňována teprve do výchozího výtvarného úkolu. Pracují koncentrovaně i na dlouhodobějších výtvarných úkolech.

Kompetence tvůrčí produkce

Z kategorie kompetence tvůrčí produkce jsou v bavorských Učebních plánech osmiletých gymnázií oboru Umění jako očekávané výstupy oproti českým RVP ZV oboru Výtvarná výchova častěji definovány **kompetence z kategorie výtvarné produkce: kompetence pracovní, metodické, prezentace, mediální, technické.**

V gymnaziální praxi je kompetenci tvůrčí produkce věnována v obou zemích shodná pozornost, avšak opět zcela odlišným způsobem. Na sledovaných českých gymnáziích je vyučování zaměřeno více k možnosti získat **kompetenci kreativity a flexibility než kompetenci výtvarné produkce.** Pokud budeme sledovat naplňování **kompetence výtvarné produkce** na zvoleném vzorku českých gymnázií, zjistíme, že je získávána na základě častějšího využívání různých **kombinovaných a experimentálních technik** (viz 8. 4. 2).



V oblasti **kompetence prezentace** na vzorku českých a bavorských gymnázií zjistíme, že výtvarné práce jsou vystavovány jak na českých, tak na bavorských gymnáziích. Jako výstavních ploch je využito chodeb školy, nebo stěn třídy. Při svých hospitacích jsem zhlédla taktéž přípravu prací na výstavy mimo budovu školy jak na českých, tak bavorských gymnáziích. Na první pohled tedy žádný rozdíl, a přeci analýza vzdělávacích obsahů prokazuje zajímavý fakt, který je vystižen v kategorii **prezentace** prací. Zatímco čeští žáci získávají schopnosti prezentace především jako **komunika-tivní dovednost** verbálně se vyjádřit ke své výtvarné práci, **obhájit ji**, trénují schopnost vyjadřování svých zážitků, dojmů a názoru, v praxi bavorských gymnázií označuje prezentace spíše schopnost **představit** svou výtvarnou práci, **uvést výtvarnou práci mezi di-váky**, kterými jsou spolužáci anebo společnost v místě bydliště (viz 8. 4. 2). Vyučování tak plní i společenskou funkci a tímto způsobem je zpětně ověřován společenský účín vzdělávání v praxi.

Na vzorku bavorských gymnázií je vyučování zaměřeno ve vyšší míře k získání kompetencí **výtvarné produkce**, zvláště pak **kompetencí pracovních, metodických, technických**, avšak také **kompetence prezentace**. Z oblasti kompetence výtvarné produkce mi připadají zajímavé následující výsledky výzkumu. Učitelé využívají v rámci vyučování také náročných výtvarných technik na materiál a pracovní podmínky-

Cílem výtvarné tvorby na bavorských gymnáziích je především získávání určitých znalostí a dovedností, které se zrcadlí ve zvládnuté formě výtvarného produktu. Zvolené náměty tvorby jsou však v mnoha případech velice zajímavé a neotřelé (viz 8. 4. 2).

Dalším výzkumným nálezem je absence nebo jen malé využívání nových médií při výuce obou sledovaných zemích (viz předvýzkum kap. 6.1), ačkoliv je třeba poznamenat, že na sledovaných bavorských gymnáziích bylo možné se častěji setkat s využitím digitálního obrazu než na gymnáziích českých.



Kompetence kreativity a flexibility definují oba analyzované kurikulární dokumenty v obdobném rozsahu.

V oblasti této kategorie jsou dle výzkumných nálezů naplňovány v průběhu vyučování na vzorku českých gymnázií především **kompetence fantazie a představivosti**. V Bavorsku je vyučování z oblasti kompetencí kreativity a flexibility zaměřeno především ke **kompetenci tvůrčí aktivity**, tedy kreativní práce na zadaném úkolu. V této souvislosti je zajímavé uvést některá jmenovaná klíčová slova soudobé pedagogiky umění očima bavorských pedagogů: „reflexe, kreativita, lidskost, tvůrčí zkušenost“ (viz kap. 8. 4. 2).

Základním rozdílem v pojetí Učebního plánu pro osmi-letá gymnázia Bavorska oproti českým Rámcovým vzdělávacím programům základního vzdělávání a pro gymnázia je jeho tematické členění vzdělávacího obsahu (lze připodobnit k dřívějším českým osnovám pro předmět Výtvarná výchova). Současné RVP České republiky vychází z nastavení dimenzí vzdělávání. Nové cíle edukace – dosahování očekávaných žákovských kompetencí, jsou přitom integrovány do obou kurikulárních dokumentů. Text bavorských učebních plánů pak využívá především terminologie kunsthistorické. V celém Německu je i v rámci kurikulárních dokumentů různých spolkových zemí zřejmá snaha zůstat v rámci pedagogiky umění především v blízkosti umění samotného a v kontaktu se soudobým uměním. **Didaktické postupy a vyučovací strategie mají být vyvozeny především z uměleckých postupů a principů.**

Zjištěné shody a rozdíly v oblasti vzdělávacích obsahů komparovaných kurikulárních dokumentů ČR a Bavorska i výsledků terénního výzkumu z praxe sledovaných gymnázií považuji osobně za velice zajímavé a inspirativní. V období celoevropské transformace pojetí a cílů vzdělávání, kdy obě komparované země řeší v rámci oborových diskusí obdobné problémy, je přínosné sledovat odlišné pojetí pedagogiky umění v teorii i praxi sousedícího státu s obdobnými historicko-kulturními kořeny. Výzkumné nálezy shod vnímám jako



základní bázi možného porozumění a spolupráce, odlišnosti pak jako příležitost přeshraniční výměny a vzájemné inspirace v rámci teorie, výzkumu i školní praxe.

10. 2 Aplikovatelnost výsledků výzkumu

Již v průběhu realizace česko-bavorského výzkumu, kdy jsem výzkumné nálezy postupně publikovala v odborných časopisech a konferencích, si tyto v českém prostředí nové informace vyžádal např. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, pro který jsem sestavila články o možnostech naplňování dílčích kvalit tzv. kompetence obraznosti v rámci vyučování umění na bavorských gymnáziích. Tyto informace byly pak využity pro tvorbu Metodického portálu. V průběhu další spolupráce jsem výzkumnému ústavu dodávala také různé informace z oblasti vzdělávání a školského systému v Německu. Dále jsem spolupracovala s prof. B. Šupšákovou (2009) na její knize „Výtvarná výchova v systému všeobecného vzdělávání“ - sestavila jsem kapitolu pojednávající o uměleckém vzdělávání v Německu. Stejně tak projevila o výsledky výzkumu zájem Prof. A. Plank z Univerzity v Linci.

Výsledků své disertační práce se také pokouším využít v rámci svého soudobého pracovního úvazku na ZČU v Plzni jako vstupních dat možné přeshraniční spolupráce s Německem.

10. 2. 1 Nástroje komparace vzdělávacích obsahů a cílů odlišných školských dokumentů

Jedním z podstatných výzkumných nálezů této disertační práce, bylo **objevení možných instrumentů komparace vzdělávacích obsahů a cílů** odlišně pojatých kurikulárních dokumentů a pojetí



vyučování pedagogiky umění v ČR a Bavorsku. Jako ekvivalentních kategorií bylo využito pojmů **dílčích oborových kompetencí**. Pro účely výzkumu jsem nejen **vymezila** na základě analyzovaných kurikulárních dokumentů jejich obsah, ale také navrhla **system** vztahů těchto pojmů (viz kap. 5. 3. 4).

Terminologie dílčích oborových kompetencí přispívá také k zřetelnějšímu vymezení podílu oboru Výtvarná výchova v oblasti dosahování klíčových kompetencí **všeobecného vzdělávání**. Z tohoto důvodu považuji také za přínosné vyznačit možný podíl dílčích oborových kompetencí na tvorbě klíčových kompetencí všeobecného vzdělávání.



Návrh modelu podílu dílčích oborových kompetencí na tvorbě klíčových kompetencí všeobecného vzdělávání

Dílčí oborové kompetence jsou navzájem provázané a jejich obsahy se často překrývají. Proto je také obtížné přesně určit, přiřadit, které konkrétní dílčí oborové kompetence přispívají k získávání konkrétních kompetencí klíčových. Principem a také velkým přínosem výtvarných činností je navíc jejich integrující charakter - tedy možnost získávání více různých dílčích oborových kompetencí v rámci jedné určité výtvarné činnosti.

Přesto bychom se neměli spokojit pouze s těmito tvrzeními. V zájmu obhajoby významu Výtvarného oboru v rámci všeobecného vzdělávání, se pokusím vyznačit za pomoci následující tabulky, které dílčí oborové kompetence přispívají k tvorbě kompetencí klíčových.

Nepovažuji sice mnou navržený systém podílu dílčích kompetencí na tvorbě kompetencí klíčových rozhodně za jediný možný. Jak již jsem poznamenala, nelze dílčí kompetence s nezaměnitelnou abstraktní platností přiřazovat ke klíčovým, protože každý vytvořený systém se v praxi proměňuje. Přesto je dobré navrhnout možnou podobu modelu klíčových a dílčích kompetencí z důvodu lepší srozumitelnosti této terminologie v rámci kurikulárních dokumentů. Učitel výtvarné výchovy nebo umění musí každodenně pracovat s nedostatečně definovanými termíny žákovských kompetencí oficiálních kurikulárních dokumentů a automaticky se předpokládá, že dokáže sám uvažovat o logice a podílu oborových očekávaných výstupů na všeobecném vzdělávání. Tzn. flexibilně pracovat s obsahy oborových kompetencí s cílem dosahovat klíčových žákovských kompetencí. Vytvořený systém dílčích oborových kompetencí jako kvalit kompetencí klíčových může být proto nejen učiteli v jeho uvažování velmi nápomocný.

Tab. 21/8 Návrh podílu dílčích oborových kompetencí na tvorbě kompetencí klíčových

Klíčové kompetence: RVP ZV, G	Dílčí oborové kompetence jako kvality kompetencí klíčových					
	k učení	k řešení problémů	komunikativní	sociální a personální	občanská	pracovní (k podnikavosti)
Dílčí kompetence výtvarného oboru:	kognitivní empirická smyslového vnímání diferencovaného vnímání asociace	kreativity variability kombinace flexibility rozvíjení alternativ orientační deskripce komparace strukturální a relační usouvztažnění v systém	vizuální komunikace recepce reflexe dialogu výrazu prezentace mediální interpretace	sebeuvědomění identifikační prožitku obraznosti a fantazie sebevyjádření, hodnocení představitivosti kontrace vytrvalosti zodpovědnosti	kulturní společenská	tvůrčí produkce tvůrčí aktivity metodická technická



Z předloženého návrhu vyplývají dva zajímavé postřehy:

Pokud se snažíme přiřadit dílčí oborové kompetence výtvarného oboru ke klíčovým kompetencím Rámcového vzdělávacího programu ČR, zřetelně se prokáže, že **obsahově se překrývají nejen tyto dílčí kompetence, avšak také kompetence klíčové** (např. součástí kompetence pracovní je jistě také kompetence k řešení problémů nebo součástí personální kompetence je kompetence k učení).

Terminologie dílčích oborových kompetencí rozvinutá v systému v kap. 5. 3.4 logicky **navazuje, jak ve svém názvosloví na terminologii klíčových kompetencí, tak obsahově**. Ba dokonce nalezneme přímo systémové logické souvislosti: při porovnání tabulky – návrhu podílu dílčích oborových kompetencí na tvorbě kompetencí klíčových a tabulky – systému dílčích oborových kompetencí z kap. 5. 3. 4 vyplývá:

- k získání klíčové pracovní kompetence přispívají především dílčí oborové kompetence kategorie výtvarné produkce,
- dílčí oborové kompetence kategorie personální se překrývají s klíčovou personální kompetencí,
- kategorie dílčích oborových kompetencí porozumění výtvarnému dílu přispívají k tvorbě především klíčové kompetence k řešení problémů,
- kategorie dílčích oborových kompetencí vizuální komunikace pak především ke klíčové kompetenci komunikativní atd.



10. 2. 2 Česko-bavorská báze spolupráce a porozumění

Nalezení česko-bavorské báze spolupráce a porozumění je nejen jedním z hlavních cílů této disertační práce, ale i jedním z mých osobních životních cílů. Jako motto této disertace jsem si zvolila verš z básně Waldemara Nowey (1992) „Otevřená srdce v domě Evropy“. Snažím se tak spolu s autorem této krásné myšlenky uskutečňovat i v praxi jednu z jeho tzv. realizovatelných utopií česko-německé budoucnosti (viz kap. 2. 1. 5).

Na základě výsledků své disertace bych chtěla pokračovat v hledání cest pro realizaci přeshraničních projektů. S Prof. Kirschenmannem z Akademie výtvarných umění v Mnichově hledáme společné možnosti spolupráce v rámci předmětu Hermeneutiky výtvarného projevu, který vyučuji pro německé studenty na Ústavu umění a designu v Plzni. V minulém roce jsem např. zorganizovala a přeložila na ZČU v Plzni přednášku pana Prof. Kirschenmanna „Za pomoci šerpů boha Herma blíže k obrazům“. V rámci svého pracovního úvazku na Ústavu umění a designu ZČU v Plzni vyučuji německé studenty ZČU, jak na pracovišti v Plzni, tak na detašovaném pracovišti v Plavně (Německo).

V průběhu realizace svého výzkumu na českých a bavorských gymnáziích jsem vytvořila jako určitý model možné spolupráce ve školní praxi přeshraniční projekt mezi Gymnázii ve Schwabachu (Bavorsko) a Chebu (ČR). Jednalo se o společnou tvorbu animací z plastelíny při výměnném pobytu škol.

Při pátrání v německém prostředí po historicko-kulturních kořenech česko-bavorského soužití jsem se seznámila s Dr. Waldemarem Nowey, který své knihy věnoval právě této v českém prostředí zřídka v širších souvislostech tematizované oblasti. Protože o jeho knihy projevila zájem Národní knihovna v Praze, považovala jsem za součást svého poslání, jeho dílo, k velké radosti autora, dovézt a věnovat této knihovně.



Oblast německého výzkumu v oboru Pedagogika umění má díky velikosti tohoto státu širší záběr než v ČR. Z tohoto důvodu považuji za přínosné sledovat nejnovější poznatky oboru v rámci diskusí německých odborníků a referovat o nich na základě článků. To jsem učinila např. i na konferenci Insea (2008), když jsem si zvolila v ČR dosud málo tematizovanou oblast pedagogiky umění pro seniory. Vznikl tak příspěvek s názvem Německá pedagogika umění pro seniory a „Lázně věčného mládí“.

Stejně tak informuji v rámci článků o zásadních resolucích a konferencích v oboru. Za důležitou jsem například považovala konferenci v Augsburgu (2006) „Vzdělávání bez obrazů nevzdělává“ (Bildung ohne Bilder bildet nicht), na které byla podepsána také resoluce (asi 300 učitelů) na podporu a obhajobu oboru a jeho místa mezi ostatními školními předměty. Podobné příklady ze zahraničí pak mohou sloužit i v České republice jako argumenty.

10. 2. 3 Nástroj evaluace a autoevaluace učitelů

Nalezené nástroje komparace vzdělávacích obsahů mohou stejně tak sloužit jako instrument, využitelný samotnými učiteli ve školní praxi. Operacionalizace obsahů v dílčí oborové kompetence **konkrétně a jasně odkazuje k významům očekávaných výstupů** kurikulárních dokumentů, čímž usnadňuje **pochopení** cílů výuky ze strany učitele a jejich **aplikaci** do vyučovací praxe. Obdobný postup můžeme sledovat i v rámci koncepce Metodického portálu Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, kdy jsou u každého příkladu konkrétních námětů vyučovacích hodin uváděny také konkrétní klíčové kompetence, vzdělávací cíl, ke kterým daný úkol směřuje.

Stejně tak jsou nalezené nástroje komparace využitelné jako metoda **evaluace a autoevaluace** učitelů, protože umožňují analýzu nejen vyučovacích cílů, ale i potenciálně realizovaných žákovských



kompetencí ve (vlastní) vyučovací praxi.

10. 2. 4 Využití v oblasti vysokoškolské přípravy budoucích učitelů

Z vlastní praxe odborného asistenta na ZČU v Plzni mohu potvrdit, že navržené **kategorie dílčích oborových kompetencí** jsou stejně tak dobře využitelné v oblasti vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. Na základě fotografické dokumentace výtvarných prací českých a bavorských studentů jsme se spolu s mými studenty pokoušeli vymezit možné vzdělávací cíle, které neznámý učitel sledoval. Odhalovali jsme vzdělávací potenciál dokumentovaných výtvarných úkolů, a to nejen v oblasti možných klíčových kompetencí žáků, ale především kompetencí oborových. Výtvarný produkt se nám tak stal jedním ze zdrojů informací o realizovaných výstupech vyučování (viz kap. 8. 3. 1).





Obr. 63/10 Příklad využití dílčích oborových kompetencí ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů

10. 3 Diskuse a další možnosti zkoumání

Realizovaný výzkum v oblasti vzdělávacích obsahů kurikulárních dokumentů pro gymnázia v ČR a Bavorsku a jejich možnosti naplňování a umělecko-pedagogické interpretace na vzorku českých a bavorských gymnázií se rozrostl do předem netušených rozměrů. Je to dáno nutkavým pocitem zodpovědnosti, kterým výzkumník trpí, vůči této komparativní práci.

Hlavním úskalím realizovaného výzkumu bylo vlastní umožnění výzkumu v zahraničí, kromě sehnání nutných finančních prostředků, také získání povolení z Ministerstva pro školství a kultus Bavorska ke vstupu do vyučovací praxe gymnázií. Toto povolení jsem získala až na základě imatrikulace do studia v roli hostujícího doktoranda na



Univerzitě v Augsburgu, kdy žádost musela napsat vedoucí Katedry pedagogiky umění, Prof. Dr. C. Kirchner. Po dvouměsíčním čekání jsem následně povolení získala.

Jako obtížná se jevila i realizace vlastního kvalitativního terénního výzkumu, který vychází z oblasti školní etnografie. Ještě po několika měsících hospitací ve školní praxi totiž nebývá přesně jasné, kam bude výzkum směřovat či jak pojmut výzkumný plán. Je třeba vstupovat do vyučovací praxe neznámých gymnázií dvou odlišných vzdělávacích systémů bez předem připraveného očekávání a výzkumného záměru. Pro zachycení reálné situace bylo třeba, aby výzkumník zůstal otevřený veškerým podnětům a činil si co nejvíce zdánlivě neopodstatněných poznámek. Tento přístup byl velmi náročný na čas, práci výzkumníka i finanční prostředky (viz kap. 2. 1. 7).

Přes veškeré nasazení je patrné, že naznačený výzkum je teprve v počátcích, z oboru německé Pedagogiky umění je totiž dosud **do českého jazyka přeložen jen zlomek velmi zajímavých informací**, které by se mohly stát východiskem pro další srovnávací práce. Navíc při realizaci empirických výzkumných sond se ukázala nezbytnost řešit je v širších kontextech a ještě do větší hloubky. **Výběr vzorku gymnázií**, na kterých probíhal terénní výzkum, **postačuje pouze k ilustrování** možností získávání očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů v komparovaných zemích, ale nelze z něj vyvozovat obecnější závěry v oblasti umělecko-pedagogické praxe sledovaných zemí. Bylo by dobré výzkum ověřit na větším a náhodném vzorku gymnázií.

Při rozvažování nad výzkumným problémem a plánem výzkumu, při vstupu do vyučovací praxe českých a bavorských gymnázií se vynořovaly stále nové otázky, které se zkoumaným předmětem výzkumu souvisely, např. možnost hlubšího a konkrétnějšího výzkumu relací mezi vzděláváním učitelů, tradicí pojetí předmětu v dané zemi a vztahem těchto vlivů, činitelů na konkrétní realizované výstupy vyučování. Ukázalo se, že by potřebovaly samostatné šetření, které



už by přesáhlo dobu vymezenou pro plnění disertačního úkolu a možnosti jednoho výzkumníka. Taková komparativní práce by vyžadovala již výzkumnou týmovou práci.

Resumé v českém jazyce

Resumé:

Hlavním řešeným výzkumným problémem disertační práce je nalezení **společné báze v oblasti uměleckého vzdělávání na gymnáziích v ČR a Bavorsku jako východisko přeshraniční spolupráce** v rámci Evropské unie. Pro realizaci komparace uměleckého vzdělávání, jak z hlediska kurikulárních dokumentů, tak i praktického naplňování oborových vzdělávacích cílů ve vyučování, je však třeba definovat **ekvivalentní kategorie srovnávání** dvou odlišných vzdělávacích systémů. Zároveň je podmínkou zodpovědné realizace komparativního výzkumu poznání širšího kontextu výzkumníkovi neznámého vzdělávacího systému. Z tohoto důvodu bylo nutné zorientovat se v současné situaci oboru v Německu a vymezit tak v českém prostředí málo známý kontext německé pedagogiky umění v posledních desetiletích, zachytit terminologické a významové odlišnosti názvosloví oboru v Bavorsku oproti ČR.

Jako východisko komparace vzdělávacích obsahů bylo využito pojmů **žakovských kompetencí** (kompetence jako schopnosti účinně jednat v dané situaci, kontextu), které se v současné době staly cílovými kategoriemi všeobecného vzdělávání v mnoha evropských zemích. Tato soudobá orientace vzdělávání pronikla taktéž do oborového vzdělávání. V rámci Učebních plánů pro předmět Umění různých spolkových zemí Německa se setkáváme s konkrétními dílčími **oborovými kompetencemi**. Je tedy možné využít těchto pojmů a **operacionalizovat vzdělávací obsahy** kurikulárních dokumentů



obou sledovaných zemí **za pomoci dílčích oborových kompetencí**. Tímto způsobem získané dílčí oborové kompetence bylo třeba vymezit, utřídit a podle logických souvislostí systematizovat. Tak bylo také možné porovnat vzdělávací obsahy sledovaných kurikulárních dokumentů.

V bavorských Učebních plánech osmiletých gymnázií oboru Umění jsou jako očekávané výstupy oproti českým RVP ZV oboru Výtvarná výchova častěji definovány **kompetence z kategorie výtvarné produkce**, tedy kompetence pracovní, metodické, prezentace, mediální a technické. V českém kurikulárním dokumentu pak ve srovnání s bavorským je větší důraz položen na **personální kompetence**, tedy kompetence sebeuvědomění, identifikační, prožitku, smyslového vnímání, diferencovaného vnímání, sociální apod. Bavorský kurikulární dokument z kategorie personálních kompetencí podporuje ve srovnání s českým více kompetence kognitivní. Ostatní obsahy z kategorie **kompetencí vizuální komunikace, recepce a reflexe, kreativity a flexibility** využívají oba dokumenty v obdobném rozsahu.

V další etapě disertační práce bylo přistoupeno k **ilustraci možnosti naplňování oborových očekávaných výstupů** českých a bavorských kurikulárních dokumentů ve vyučovací praxi gymnázií. Na základě terénního výzkumu bylo sebráno velké množství výzkumných dat z vyučování na sedmi českých a osmi bavorských gymnáziích: záznamy z hospitačních pozorování, fotografická dokumentace výtvarných produktů, dotazníky pro učitele zaměřené na jejich uměleckou inklinaci. Terénní výzkum je orientován především jako kvalitativní s prvky kvantitativního výzkumu. Hospitační poznámky z vyučování vybraných 6 českých a 6 bavorských učitelů byly vyhodnoceny s cílem zachycení realizovaných výstupů – vzdělávacích obsahů za pomoci kvalitativní analýzy obsahu podle P. Mayringa. Fotografická dokumentace z vyučování byla analyzována taktéž s cílem zachycení potenciální možnosti získání určitých žákovských obo-



rových kompetencí na základě výtvarné práce. Učitelské dotazníky sloužily jako podpůrná data určitého pojetí vyučování konkrétními pedagogy v dané zemi.

Na základě triangulace uvedených výzkumných metod byly učiněny následující výzkumné nálezy **z praxe** sledovaných českých a bavorských gymnázií. Z oblasti **recepce a reflexe** výtvarného umění, konkrétně se zaměřením na realizaci kompetencí vážících se k **porozumění výtvarnému dílu** se jeví možnost získání těchto kompetencí na daných gymnáziích jako obdobná. Na vzorku českých gymnáziích je kladen v rámci praktického vyučování hlavní důraz na **kompetenci obraznosti a kompetenci interpretační**. Jako klíčová slova soudobé výtvarné výchovy v ČR uvádí učitelé pojmy: „**kommunikace, reflexe a sebevyjádření, fantazie a kreativita**“. Na vzorku bavorských gymnáziích jsou cílem výuky z oblasti získávání kompetencí **porozumění výtvarnému dílu** kompetence souvisejících s vnitřní stavbou díla – tedy **kompetence strukturální, deskripce a komparace, variace, kombinace, rozvíjení alternativ, orientační**. Jako odpovědi bavorských učitelů po inspiraci výtvarné tvorby žáků, uvádí na rozdíl od českých učitelů na prvním místě: „**umění, soudobé umění, umělecká díla a vlastní uměleckou práci**“. Z **kompetencí personálních** je na vzorku českých gymnáziích cílem výuky častěji než gymnáziích bavorských získání **kompetencí mezioborové spolupráce**.

Oblast inspirace výtvarné výchovy je u českých učitelů velmi široká, často studovali a vyučují na školách také druhý obor. Je možné dokonce sledovat jev, kdy u některých českých pedagogů se přenáší těžiště řešených problémů do mimovýtvarných oblastí a kvalita výtvarného zpracování se stává druhořadou. Z dalších personálních kompetencí jsou na pozorovaných českých gymnáziích akcentovány kompetence: **sebeuvědomění, identifikační a prožitku**. Na sledovaných bavorských gymnáziích je vyučování zaměřeno z oblasti personálních kompetencí směrem ke kompetencím: **kognitivním, kon-**

**centrace a vytrvalosti, ale i kompetence hodnocení a empirické.**

Z oblasti kompetencí **tvůrčí produkce** je nutno konstatovat, že v obou zemích byla na sledovaných gymnáziích v nízké míře uplatňována při vyučování **nová média**. Pokud se jedná o využívané **výtvarné techniky a postupy**, pak na výzkumném vzorku českých gymnáziích bylo častěji užíváno různých **kombinovaných a experimentálních technik**, naopak na vzorku bavorských gymnáziích, kde realizované vyučování bylo zaměřeno ve vyšší míře na získání kompetencí **pracovních, metodických, technických, ale i kompetence prezentace**, bylo uplatňováno častěji **klasických technik a postupů**. Zajímavé je, že zatímco **čeští** žáci, ve vyučování, kde probíhaly mé hospitace, získávají schopnosti prezentace především jako **komunikativní dovednost** verbálně se vyjádřit ke své výtvarné práci, trénují schopnost vyjadřování svých zážitků, dojmů a názoru, v praxi vzorku bavorských gymnázií označuje prezentace spíše schopnost uvést výtvarnou práci mezi diváky, kterými jsou spolužáci anebo společnost v místě bydliště.

Náměty výtvarné tvorby na sledovaných českých gymnáziích často vyvěrají z oblasti artefietiky, literárních příběhů, mezioborových projektů, dále pak z uměleckých děl a směrů, tradic, každodennosti, přírody a historie, v nižší míře se jedná také o studijní výtvarné práce. V případě vzorku bavorských gymnázií pak především z oblasti uměleckých stylů, uměleckých děl, přírody, zobrazení člověka, architektury, každodennosti, užitého umění, módy.

V kategorii **kompetencí kreativity a flexibility** je vyučování v praxi sledovaných českých gymnázií zaměřeno především ke **kompetenci fantazie a představitosti**. Na sledovaných bavorských gymnáziích byla možná sledovat orientace k vymezené kategorii **kompetence tvůrčí aktivity**.

Výsledky komparativního výzkumu a **nalezené nástroje komparace** obsahů uměleckého vzdělávání lze využít jako metodu evaluace a autoevaluace učitelů, avšak především slouží jako **základ**



možné spolupráce a porozumění mezi ČR a Bavorskem v oblasti školní praxe oboru Výtvarná výchova/Umění (např. studentských přeshraničních výtvarných projektů), tak i v oblasti oborové teorie a výzkumu.

Resumé v německém jazyce

Resümee:

Das Hauptproblem der Dissertationsarbeit ist es, eine **gemeinsame Basis im Bereich der Kunstbildung** an den Gymnasien in der Tschechischen Republik und Bayern zu finden, die als ein Ausgangspunkt für einen **Austausch** der beiden Länder in diesem Bereich im Rahmen der EU dienen kann. Für die Realisation der Komparation der Kunstbildung, gesehen von Curriculardokumenten, als auch gesehen von der Erfüllung des Lernzieles im Kunstunterricht, ist es notwendig **äquivalente Kategorien**, die eine Komparation von verschiedenen Bildungssystemen ermöglichen, zu erstellen. Gleichzeitig ist für eine verantwortliche Realisation einer komparativen Forschung, im Rahmen eines für den Forscher neuen Bildungssystems, eine Deskription eines breiten Kontextes notwendig. Aus diesem Grund war es nötig sich in der gegenwärtigen Situation des Faches Kunst in Deutschland zu orientieren und den in den letzten Jahrzehnten wenig bekannten Kontext der deutschen Kunstpädagogik in Tschechien zu definieren, so wie die Äquivalente und Differenzen in der Terminologie zwischen Bayern und Tschechien zu erfassen.

Als ein Ausgangspunkt der Komparation von Lernzielen wurde der Begriff **Schülerkompetenzen** (Kompetenz verstanden als eine Fähigkeit in einer Situation wirksam zu handeln) benutzt, der in der Gegenwart zu einer Zielkategorie der Allgemeinbildung in vielen europäischen Länder geworden ist. Betont wird die Wichtigkeit des



Begriffes Kompetenz auch noch durch den Auftrag der Europäischen Kommission an das „Bildungsinformationsnetz der Europäischen Gemeinschaft“ (Eurydice), eine gemeinsame europäische Begriffsbestimmung des Terminus „Schlüsselkompetenzen“ zu finden.

Diese gegenwärtige Orientierung der Bildung setzte sich auch in der Fachbildung durch.

In den Texten der Lehrpläne des Faches Kunst der deutschen Bundesländer, finden wir konkrete spezifische Fachkompetenzen beschrieben. Daher ist es also möglich diesen Fachbegriff – spezifische Fachkompetenzen als ein Instrument der Komparation zu verwenden und die Lernziele von tschechischen und bayerischen Curriculardokumenten mit deren Hilfe zu operationalisieren. Durch dieses Vorgehen gewonnene **spezifische Fachkompetenzen** müssen allerdings noch notwendigerweise definiert, geordnet und nach logischen Zusammenhängen systematisiert werden. So wurde es möglich, die Lernziele und Lerninhalte der Curriculardokumente beider Länder zu vergleichen.

Aus dem Vergleich der gebildeten Kategorien beider Curriculardokumente ergeben sich folgende Ergebnisse. In den bayerischen Lehrplänen des Faches Kunst für achtjährige Gymnasien sind die Lernziele im Vergleich mit den tschechischen Rahmenbildungsprogrammen des Faches Kunsterteilung öfters definiert als Kompetenzen aus der Kategorie **Kunstproduktion**, d. h. die technische, methodische, mediale Kompetenz und Kompetenzen der Präsentation und Arbeit. Im Vergleich mit den bayerischen Lehrplänen liegt im tschechischen Curriculardokument der Akzent auf **Personalkompetenzen**, d. h. Kompetenzen der Identifikation, der Selbstbestimmung, des Erlebnisses, des sinnlichen Wahrnehmens, des differenzierten Wahrnehmens, Sozialkompetenzen usw. Die bayerischen Lehrpläne unterstreichen in der Kategorie Personalkompetenzen, im Vergleich mit dem tschechischen Dokument, **die kognitiven Kompetenzen**. Weitere Lernziele aus der Kategorie der Visual- und Kommunikation-



skompetenzen (Bildkompetenz), Kompetenzen der Rezeption und Reflexion, Kompetenzen der Kreativität und Flexibilität beschreiben beide Dokumente in ähnlichem Umfang.

In der nächsten Etappe der Dissertationsarbeit wurde die Möglichkeit der Realisation der Lernziele der tschechischen und bayerischen Curriculardokumente während des Unterrichtes in der gymnasialen Praxis aufgezeichnet. Im Rahmen dieser Feldforschung wurden die Forschungsdaten im Kunstunterricht an sieben tschechischen und acht bayerischen Gymnasien erhoben. Die Dokumentation der Feldforschung enthält Hospitationsnotizen von Kunstunterricht, Fotodokumentation der Kunstarbeiten von Schülern, Fragebogen für Lehrer mit dem Ziel eine Kunstinklination und Konzeption des konkreten Lehrers zu erfassen.

Die Feldforschung versteht sich vor allem als qualitative Forschung mit Elementen einer quantitativen Forschung, die zur Veranschaulichung der Realisierung von Lernzielen an ausgewählten Gymnasien dient. Die Hospitationsnotizen aus dem Unterricht von 6 tschechischen und 6 bayerischen Kunstlehrern wurden mit der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse von P. Mayring nach realisierten Lerninhalten ausgewertet. Die Fotodokumentation der Kunstarbeiten der Schüler wurde auch mit dem Ziel analysiert eine Aussage über Schülerfachkompetenzen während der Kunstarbeit zu gewinnen. Die Lehrerfragebogen dienten als Unterstützungsdaten der konkreten Lehrerkonzeption im fokussierten Land.

Auf Grund der Triangulation der Forschungsmethoden – Unterrichtsbeobachtungen, Fragebögen, Fotodokumentation wurden folgende Forschungsergebnisse aus der Unterrichtspraxis an tschechischen und bayerischen Gymnasien gewonnen.

Im Bereich **der Kunstrezeption und Kunstreflexion des Kunstwerkes** scheint die Gewinnung der Fachkompetenzen an den betrachteten tschechischen und bayerischen Gymnasien ähnlich zu sein. An den tschechischen Gymnasien werden allerdings im Rahmen



des Unterrichts **die Visualisierung der Vorstellung und Fantasie des Schülers und die Kompetenz der Interpretation** akzentuiert. Als Schlüsselwörter der gegenwärtigen Kunsterziehung in Tschechien nennen die Lehrer die Begriffe: „**Kommunikation, Reflexion, Selbstausdruck, Fantasie und Kreativität**“.

Nach den Forschungsergebnissen stehen an den hospitierten bayerischen Gymnasien als Ziele des Kunstunterrichtes im Zusammenhang mit dem Kunstwerk vor allem die Kompetenzen: **der Deskription, Komparation, Variation, Kombination, Orientierung und Struktur**. Als Antworten der bayerischen Lehrer auf die Frage nach der Inspiration des Kunstunterrichtes sind an erster Stelle, im Vergleich zu den tschechischen Kollegen, folgende Begriffe genannt: „**Kunst, gegenwärtige Kunst, Kunstwerke und eigene künstlerische Arbeit**“.

In der betrachteten Unterrichtspraxis der tschechischen und bayerischen Gymnasien scheint die Möglichkeit der Gewinnung von Personalkompetenz ähnlich zu sein, allerdings unterscheidet sich die Orientierung des Kunstunterrichtes. Der Akzent im Bereich **Personalkompetenzen** liegt bei den betrachteten tschechischen Gymnasien häufiger bei der Erwerbung einer **fächerübergreifenden Kompetenz**. Das Gebiet der Inspiration des Kunstunterrichtes der tschechischen Lehrer ist sehr breit, da die Lehrer oft zwei Fächer studiert haben und diese auch an den Schulen unterrichten. Bei einigen tschechischen Lehrern ist allerdings zu beobachten, dass der Schwerpunkt des Kunstunterrichtes in anderen Bereichen liegt und die Qualität der Kunstbearbeitung die zweite Stelle einnimmt. Die weiteren an tschechischen Gymnasien vermittelten und akzentuierten Personalkompetenzen sind Kompetenzen: **der Selbstbestimmung, Identifikation, des Erlebnisses**. Aus den Forschungsergebnissen ergeben sich im Fall der bayerischen Gymnasien folgende Erkenntnisse. Im Bereich **Personalkompetenzen** orientiert sich der Kunstunterricht im Vergleich mit Tschechien an **kognitiven Kompetenzen**,



Kompetenzen der Konzentration, der Ausdauer, der empirischen Kompetenzen und Bewertungskompetenzen.

Aus dem Bereich der Kompetenz der **Kunstproduktion**, ist es notwendig zu konstatieren, dass an den betrachteten Kunstunterricht der Gymnasien beider Länder in wenigen Fällen neue Medien eingesetzt wurden. Im Rahmen von **Kunsttechniken und Kunststrategien**, werden an den betrachteten tschechischen Gymnasien häufiger **kombinierte und experimentelle Techniken** angewandt, im Gegensatz zu dem betrachteten Kunstunterricht an den bayerischen Gymnasien, wo häufiger **klassische Techniken und Arbeitsstrategien** eingesetzt werden um **technische und methodische Kompetenzen** zu erlangen.

In der Kategorie der **Kompetenz der Präsentation** ist interessant, dass tschechische Schüler die Kompetenz der Präsentation im Rahmen des betrachteten Kunstunterrichtes vor allem als eine verbale Kommunikationsfähigkeit gewinnen, die ihnen hilft die Kunstarbeit, eigene Erlebnisse und Meinungen auszudrücken. Dagegen scheint in der von mir fokussierten Praxis bayerischer Gymnasien Präsentation mehr als die Fähigkeit Kunstarbeit den Mitschülern als Publikum oder, im Rahmen einer Aktion, den interessierten Bewohner der Stadt oder eines Stadtteils näher zu bringen bezeichnet.

Die Themen der Bildproduktion an den betrachteten tschechischen Gymnasien hatten oft ihre Quelle im Feld der Arttherapie, Literatur, fächerübergreifenden Projekten, Kunstwerken und Kunststilen, Tradition, Alltag, Natur, Historie. Weniger dagegen werden Kunststudien an der Realität durchgeführt. Die Themen der Bildproduktion an den betrachteten bayerischen Gymnasien hatten ihre Quelle in der Kunst, Kunstwerken, Natur, Porträt von Menschen, Architektur, Alltags, Gebrauchskunst, Mode.

Im Gebiet der Kompetenzen der **Kreativität und Flexibilität** zielt der Unterricht der betrachtenden tschechischen Gymnasien vor allem auf die **Kompetenz der Fantasie** und der **Bildhaftigkeit**. An



den betrachtenden bayerischen Gymnasien konnte man eine Orientierung des Unterrichts an **Kompetenzen der kreativen Aktivität** erkennen.

Die Ergebnisse der komparativen Forschung und der entwickelten Instrumente der Komparation von Lernzielen und Lerninhalten der Kunstbildung kann man als eine Methode der Evaluation und Autoevaluation des Lehrers anwenden. Vor allem aber dienen diese Ergebnisse und Instrumente als **Grundlage des Austausches** zwischen der Tschechischen Republik und Bayern in der **Schulpraxis des Faches Kunst** (z. B. im Rahmen eines Schüleraustauschs) und in der **Theorie und Forschung**.

Resumé v anglickém jazyce

Summary:

The basic key research problem of Doctoral Dissertation work is **the finding of common basis in the field of artistic education in gymnasium** (Senior High Schools) in The Czech Republic and Bavaria as **a starting point of cooperation between the countries within the framework of the EU**. For the realization of **comparing the artistic education**, as from the focal point of **curricular documents** so from **the practical realization of educational goals** in concrete teaching lessons, it is necessary to define comparative **equivalent categories** of two different educational systems. Simultaneously it is essential for the realization of comparison, for the researcher to become deeply acquainted with broad context of unknown educational system. Due to this reason it was necessary to get oriented in the current situation in the field of art study in Germany and it was substantial to describe the slightly known context of these studies in the



last decades for the purpose of Czech pedagogical research. Further it is essential to grasp **semantic differences and equivalents of terminology** in Bavaria and in The Czech Republic.

The terminology of students competencies (competency as ability to act effectively in a concrete situation or context) was utilized as a starting point of comparison of educational contents of curriculums. These competencies have become goal categories of general education in many European Countries and even the EU Commission authorized Eurydice (Information on Education Systems and Policies in Europe) in finding common European term of understanding the meaning of key competence.

This current educational orientation even permeated into specific field education. We can meet specific sectional field competences within the framework of syllabus of art study for different Federal States in Germany. Therefore it is possible to utilize the terminology and to operationalize this educational contents of curricular documents of both focused countries with the help of auxiliary sectional field competences. In this way it was necessary to sort out and systematize the gained sectional field competences according to the logical sequences and thus it was possible to compare educational contents of targeted curricular documents.

In the Bavarian Syllabus for the eight year's Gymnasium there are from the field of artistic educational goals in contrast to The Czech Republic's Frame Educational Program defined more often competencies from category of **artistic production**, e. g. **work, presentation, medial and technical competencies and competencies of methods**. There is put more emphasis, compared to the Bavarian, in the Czech curricular document on **personal competencies**, e.g. **competencies of self realization, experience identity, perceptual, differentiated perception, social** etc., and the competencies relating to artistic work (for ex. structural, descriptive, variation competencies) are more explicitly defined too. The Bavarian curricular document from



the category of personal competencies supports, in comparison with the Czech one, more **cognitive competencies**. The other educational goals from the area of **visual communication, reception, reflection, creativity and flexibility competencies** utilize both documents on the same scale.

In the next phase of this dissertation work it was approached to illustrating the feasibilities of meeting educational goals of Czech and Bavarian curricular documents in concrete teaching gymnasium's lessons. There was accumulated substantial amount of research data from teaching at seven Czech and eight Bavarian gymnasiums, on the basis of field research: inspection notes from observation at lessons, photo documentation of artistic work, teacher's questionnaires focused on their artistic inclination. Field research is oriented as qualitative research in the first place with the elements of quantitative research. The class inspection notes from observation of selected 6 Czech and 6 Bavarian teachers were rated with the goal to evaluate the realized result with the help of Qualitative Content Analysis according to P. Mayring. The photo documentation from teaching lessons was analyzed accordingly with goal to grasp the potential possibilities of gaining specific student field competencies on the basis of artistic work. Teacher's questionnaires served as support research data which characterize specific teaching conception by concrete teachers in specific country.

With the help of triangulation stated research methods, research results from the experience of **observed Czech and Bavarian** gymnasiums were evaluated. From the area of **reception and reflection of art work** occurs the possibility of gaining competencies at observed gymnasiums as identical. There is put main emphasis on the **imaginary and interpretatory competencies** within the framework of practical teaching in the Czech gymnasiums. As the key words of the current artistic education in The Czech Republic the teachers state terms like: "communication, reflection, self expression, fantasy and



creativity". The goals of teaching in the field of gaining **competencies coinciding with the artistic work** and its structure in the Bavarian gymnasiums: **structural, descriptive, comparison, variation, combination, developing of alternatives, orientation competencies**. As the responses for the inspiration artistic student's work of Bavarian teachers, in contrast to Czech teachers, mention: "art, contemporary art, art works and its own art work". As far as the **personal competencies** are concerned the educational goal of gaining **inter-field cooperation** is of higher priority at Czech gymnasiums than at Bavarian gymnasiums. The sphere of educational art inspiration is very broad with Czech teachers, often having studied and teaching at schools second field too. It is even possible to observe a phenomenon, where in some cases of Czech teachers the gravity point of some problems during lessons being solved is transferred to out of art spheres and the quality of processed art is becoming secondary. In the sphere of personal competencies there are targeted sectional competencies at Czech gymnasiums: **self realization, identity and experience competencies**. In the sphere of personal competencies there are targeted sectional competencies at Bavarian gymnasiums: **cognitive, concentration, perseverance, but even evaluation and empirical competencies**.

It is essential to state from the sphere of artistic production that in both countries there was applied in small doses **new media** during teaching lessons at observed gymnasiums. As far as the applied **art techniques** are concerned, they were more often used different **combined and experimental techniques** at Czech gymnasiums. On the contrary **classical techniques** were applied more often at Bavarian gymnasiums, during realization of teaching lessons they were in higher grade targeted at gaining: **work, methodical, technical, but even presentation competencies**. It is interesting that meanwhile Czech students gain presentation skills primarily as communicative skill, verbally express themselves to their artistic work. They practice



expression skills of their experiences, impressions and opinions. Presentation is practiced as a skill - to introduce the artistic work among the public, as a skill to exhibit in Bavarian gymnasiums.

Topics of artistic work at the observed Czech gymnasiums are often derived from the spheres of: art therapy, stories, inter-field projects, art works and styles, traditions, everyday life, nature and history, on the lower scale it also concerns study of artistic work. In the case of Bavarian gymnasiums it concerns art styles, art works, nature, portraying of a man, architecture, everyday life, applied art, fashion.

Education observed in practice at Czech gymnasiums is primarily targeted at **fantasy and imagination competencies** in the category of creativity and flexibility competencies. It is possible to observe orientation to **creative activity competence** in the same category at Bavarian gymnasiums.

The results of **comparative research and discovered instruments of comparison** of art educational goals can be used as a method of evaluation and auto evaluation of teachers. But even more important, it serves as **a base of possible cooperation between the Czech Republic and Bavaria in the sphere of educational practice in the field of art** (for ex. student's exchange art projects), as well as **in the sphere of theory and research.**



Česko-německý slovníček pojmů

Výklad užitých termínů oboru

Výtvarná výchova/Umění v rámci disertační práce:

(terminologické ekvivalenty a diference)

Ästhetische Bildung, die	Estetické vzdělávání (umělecko-pedagogická koncepce, viz kap. 2. 3. 3).
Ästhetische Erziehung, die	Estetická výchova (umělecko-pedagogická koncepce, viz kap. 2. 3. 3).
Ästhetische Forschung, die	Estetický výzkum (umělecko-pedagogická koncepce, viz kap. 2. 3. 3).
Berufsfachschule, die	SOU (neboli učiliště bez praxe v podniku).
Berufsoberschule, die	SOŠ (střední odborná škola), umožňující další studium na odborné vysoké škole nebo technické univerzitě, technické vysoké škole.
Berufsschule, die und Betrieb, der	Spojení pojmů označuje duální systém vzdělávání, tedy propojení praktické výuky ve firmě a SOU.
Bild, das	Pojem „obraz“ však v kontextu německé pedagogiky umění nabývá významů procesů i výsledků výtvarné tvorby, jde např. o objekty, procesy, situace, tradiční kresbu, tak digitálně zpracovaný obraz nových médií, plastiky, stavby atd.
Bildende Kunst, die	Pojem „Výtvarné umění“ je využíván v některých spolkových zemích jako název školního předmětu Výtvarná výchova.
Biografie-Orientierung, die	Biografická orientace (umělecko-pedagogická koncepce, viz kap. 2. 3. 3).
Bildkompetenz, die	Pojem „obrazová kompetence“, popř. „kompetence obraznosti“ patří mezi základní oborové žákovské kompetence německých kurikulárních dokumentů. Týká rozvoje obrazivosti německých žáků, tedy rozvoje jejich schopnosti aktivně pracovat s vizuálně obraznými znakovými systémy.



Bildorientierung, die	Orientace směrem k obrazu, popř. obraznosti (umělecko-pedagogická koncepce, kterou je možné překládat také jako „Hnutí vizuální gramotnosti“, viz kap. 2. 3. 3).
Bildproduktion, die	Pojem „obrazová produkce“ lze vykládat také jako výtvarná tvorba.
Bildungsstandard, der	Pojem „vzdělávací standard“ označuje v německém prostředí celoněmecký dokument KMK (Stálé konference ministrů), vztahující se ke konkrétním školním předmětům. Udává základní principy vyučovacích předmětů (žákovské kompetence a očekávané výstupy).
Bildwissenschaft, die	Pojem „Obrazová věda“, popř. „obrazověda“ je v současné době v německém prostředí možné chápat jako ekvivalent anglického pojmu „Visual Studies“ (čes. Vizuální studia), jen s větším důrazem na teoretické vymezení užívaných pojmů.
Fachhochschule, die	Odborná vysoká škola, v současnosti přejmenována na „Universität für angewandte Wissenschaften“.
Fachkompetenzen, die	Oborové kompetence (v rámci disertace označované jako dílčí oborové kompetence).
Fachoberschule, die	Odborná vyšší škola (SOU s odbornou maturitou).
Fächerübergreifendes Lernen, das	Pojem označuje využití mezioborových témat při vyučování, popř. průřezových témat.
Formaler Kunstunterricht	Formální vyučování umění (umělecko-pedagogická koncepce, viz kap. 2. 3. 3).
Gesamtschule, die	Obecná škola (popř. souhrnná škola), umožňující spojení látky gymnázia, hlavní a reálné školy (založena s myšlenkou umožnit propustnost mezi školami).
Grundwissen, das	Očekávané výstupy žáků za daný ročník a obor.



Intensivierungsstunden, die	„Prohlubovací“ vyučovací hodiny osmiletého gymnázia.
KMK, die (Kultusministerkonferenz)	„Stálá konference ministrů“, celoněmecký orgán v oblasti kultury a vzdělávání.
Kunst, die	Pojem „Umění“ je využíván v současnosti v mnoha spolkových zemích Německa jako název školního předmětu Výtvarná výchova.
Kunsterziehung, die	Pojem „Umělecká výchova“, popř. „Výchova uměním“ byl využíván především v minulosti jako název předmětu Výtvarná výchova.
Kunstpädagogik, die	Pedagogika umění.
Kunstproduktion, die	Pojem označuje uměleckou produkci, pojem lze chápat také jako výtvarná tvorba. Jeden ze základních pojmů německé pedagogiky umění (srov. umělecká recepce, reflexe a produkce).
Leistungsbewertung, die	Hodnocení školních výkonů, výsledků.
Leistungsfeststellung, die	Zjišťování školních výkonů, výsledků.
Lehrplan, der	Pojem „učební plán“ označuje konkrétní osnovy, se kterými pracují učitelé ve vyučovací praxi.
Lerninhalt, der	Pojem označuje vzdělávací obsah, konkrétní učivo.
Lernziel, das	Pojem „vyučovací cíl“ je možné chápat také jako očekávané výstupy žáků.
Musische Bildung, die	Múzičké vzdělávání (umělecko-pedagogická koncepce, viz kap. 2. 3. 3).
Thema, das	Pojem „téma“ lze v německém prostředí vnímat také jako ekvivalent českého pojmu „námět“.

IV. ZÁVĚRY DISERTAČNÍ PRÁCE

10. Společná báze v oblasti uměleckého vzdělávání na gymnáziích v ČR a Bavorsku jako východisko přeshraniční spolupráce



Qualitative Inhaltsanalyse, die	Kvalitativní analýza obsahu.
Rahmenlehrplan, der	Rámcový učební plán (viz Lehrplan), platný pro více typů škol, popř. spolkových zemí).
Reflexion, die	Reflexe, jeden ze základních pojmů německé pedagogiky umění (srov. umělecká recepce, reflexe a produkce).
Rezeption, die	Recepce, jeden ze základních pojmů německé pedagogiky umění (srov. umělecká recepce, reflexe a produkce).
Schlüsselkompetenzen, die	Klíčové kompetence.
Künstlerische Bildung, die	Uměleckého vzdělávání (umělecko-pedagogická koncepce, viz kap. 2. 3. 3).
Visuelle Kommunikation, die	Visuální komunikace (umělecko-pedagogická koncepce, viz kap. 2. 3. 3).
Wochenstunden, die	Týdenní časová dotace.



Literatura

(Pro rychlejší orientaci uvádím rok vydání (v závorce) za jménem autora navíc oproti normě ISO. Proto také práce jednoho autora nejsou řazeny abecedně, ale chronologicky)

Abitur 2006, *Prüfungsaufgaben mit Lösungen - Kunst, Leistungskurs, Gymnasium Bayern*, Freising: Stark, 2005. ISBN 3-89449-023-3.

BABYRÁDOVÁ, Hana (2000) O „obrazech podle obrazů“. *Výtvarná výchova*, 2000, 40, č. 2, s. 14-16.

BERING, Kunibert; BILSTEIN, Johannes; THURN, Hans Peter (2003) *Kultur - Kompetenz*. Oberhausen: Athena-Verlag, 2003. ISBN 3-89896-168-0.

BERING, Kunibert; HEIMANN, Ulrich, LITKE Joachim et al. (2006) *Kunstdidaktik*. Oberhausen: Athena-Verlag, 2006, ISBN 978-3-89896-254-4.

BLÁHA, Jaroslav; ŠAMŠULA, Pavel (2000) *Průvodce výtvarným uměním: učebnice pro základní školy, víceletá gymnázia a střední školy (Díl 3.)*. Praha: Albra ; Sdružení českých producentů učebnic - SPL, 2000. ISBN 80-86287-33-5.

BUSSE, Klaus-Petr, PAZZINI, Karl-Josef (2008) *(Un)vorhersehbares Lernen: Kunst-Kultur-Bild*. Dortmund, Dortmunder Schriften zur Kunst: Boos on Demand GmbH, 2008. ISBN 978-3-8334-7718-8.

DREYER, Andrea (2005) *Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik, Eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext*. München: Kopaed, 2005. ISBN 3-938028-62-9.

DOUBRAVOVÁ, Jarmila (2002): *Sémiotika v teorii a praxi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-566-0.
Duden, Die deutsche Rechtschreibung. Mannheim - Leipzig - Wien - Zürich: Dudenverlag, 2006. ISBN 3-411-04014-9.

FILIPOVÁ, Marta; RAMPLEY, Matthew (2007) *Možnosti vizuálních studií, Obrazy-texty-interpretace*, Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2007. ISBN 978-80-87029-26-8.

GAVORÁ, Peter (2000) *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GOODMAN, Nelson (1996) *Způsoby světatorby*. Bratislava: Archa, 1996. ISBN 80-7115-120-3.

HAZUKOVÁ, Helena (1998) *Profesní kompetence ve výtvarné výchově I., II.* Praha: Raabe, Vedení MŠ, 1998.

HAZUKOVÁ, Helena; Dvořáková, Miloslava (2002) *Učitelovo rozhodování v situacích výtvarné výchovy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2002. ISBN 80-7083-660-1.

HAZUKOVÁ, Helena; DVOŘÁKOVÁ, Miloslava (2002) *Situace ve výtvarné výchově*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2002. ISBN 80-7083-661-X.

HAZUKOVÁ, Helena (2003) Co je psáno, to je dáno. Ale co je předáváno? *Výtvarná výchova*, 2003, 43,



č. 3, s. 12 – 14. ISSN 1210-3691.

HAZUKOVÁ, Helena (2005) *Hospitace a profesní kompetence ve výtvarné výchově I*. Praha: Raabe, Řízení MŠ, 2005.

HAZUKOVÁ, Helena; ŠAMŠULA, Pavel (2005) *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.

HELUS, Zdeněk; HRABAL ml., Vladimír; KULIČ, Václav et al. (1979) *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN Praha, 1979. ISBN 14-722-79.

HELUS, Zdeněk; HRABAL, Vladimír (1982) *Kapitoly z pedagogické a sociální psychologie*. Praha: SPN, 1982. ISBN 17-251-84.

HELUS, Zdeněk (2001) *Úvod do sociální psychologie (Aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-054-4.

HELUS, Zdeněk (2003) *Psychologie pro střední školy*. Praha: Nakladatelství Fortuna, 2003. ISBN 80-7168-876-2.

HELUS, Zdeněk (2004) *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HENDL, Jan (1997) *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-549-3.

HENDL, Jan (2005) *Kvalitativní výzkum, Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HRABAL, Vladimír (1988) *Jaký jsem učitel?* Praha: SPN, 1988. ISBN 14-635-88.

HROCH, Jaroslav (1997) *Filosofická hermeneutika v dějinách a v současnosti*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1997. ISBN 80-210-1709-0.

HUBER, Hans Dieter; LOCKEMANN, Bettina; SCHEIBEL, Michael (2002) *Bild-Medien-Wissen*. München: Kopaed, 2002. ISBN 3-935686-39-0.

CHALUMEAU, Jean-Luc (2003) *Přehled teorie umění*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-663-2.

CHOBOLA, Ladislav (1992) *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Pukryně v Brně, 1975. ISBN 55-968-75.

JANÍK, Tomáš. (2005) *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.

JERÁBEK, Milan; DOKOUPIL, Jaroslav; HAVLÍČEK, Tomáš a kol. (2004) *České pohraničí, bariéra nebo prostor zprostředkování?* Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1051-3.

KÄMPF-JANSEN, Helga (2006) *Über Ästhetische Forschung*, München: Kopaed, 2006. ISBN 3-938028-65-3.

KESNER, Ladislav (1997) *Vizuální teorie, Současné anglo-americké myšlení o výtvarných dílech*.



- Jinočany: H&H, 1997. ISBN 80-86022-17-X.
- KETTEL, Joachim (2004) *Künstlerische Bildung nach Pisa, Neue Wege zwischen Kunst und Bildung*. Oberhausen: Athena-Verlag, 2004, ISBN 3-89896-205-9.
- KIRSCHENMANN, Johannes; WENRICH, Rainer; ZACHARIAS, Wolfgang (2004) *Kunstpädagogisches Generationengespräch*. München: Kopaed, 2004. ISBN 3-935686-90-0.
- KIRSCHENMANN, Johannes; SCHULZ, Frank; SOWA, Hubert (2006) *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München: Kopaed, 2006. ISBN 13978-3-938028-67-4.
- KIRSCHENMANN, Johannes; WAGNER, Ernst (2006) *Bilder, die die Welt bedeuten*. München: Kopaed, 2006. ISBN 3-938028-64-5.
- KIRCHNER, Constanze; KIRSCHENMANN Johannes (1996) „Wenn Bilder lebendig werden...“; *Anstöße zum Umgang mit Kunstwerken*, Hannover: BDK-Verlag, 1996. ISBN 3-927268-13-5.
- Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. Průzkum č. 5. Eurydice. Informační síť o vzdělávání v Evropě. 2002.
- KOBLER, Jan; SCHOLZ, Otfried (2004) *Ästhetische Erziehung in der Tschechischen Republik*. Berlin: Universität der Künste Berlin, 2004. ISBN 3-89462-116-8.
- KUČERA, Miloš (1992) *Pražská skupina školní etnografie „Co se v mládí naučíš...“*, zpráva z terénního výzkumu. Praha: Středisko vědeckých informací a Ústav ped. a psych. výzkumů PedF UK v Praze, 1992. ISSN 0862-156x.
- KULKA, Jiří; DOLEŽEL, Pavel; MAREČEK Zdeněk (1990) *Komplexní analýza uměleckého díla II*. Praha: SPN. 1990. ISBN 1809-6447.
- Kunst ins Leben. Alfred Lichtwarks Wirken für die Kunsthalle und Hamburg von 1886 bis 1914*. Hamburg: Hamburger Kunsthalle, 9. Dezember 1986 bis 1. Februar 1987.
- Kunstunterricht, Handreichung 10*. Donauwörth: Auer Verlag, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Abteilung Gymnasium, 2005. ISBN 3-403-04502-1.
- LANGOVÁ, Marta (1992) *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1992. ISBN 80-7066-613-7.
- LAMSEROVÁ, Jana (1990) *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, SPN, 1990. ISBN 80-7066-062-7.
- LICHTWARK, Alfréd (1915) *Výcvik nazírání na díla umělecká*. Praha: Nákladem „Dědictví Komenského“, 1915.
- MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil (2004) *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.



- MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Štefan; ŠVEC, Vlastimil (2005) *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-210-3802-0.
- MAREŠ, J.; KRÍVOHLAVÝ, J. (1990) *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990 (brož.).
- MAREŠ, Jiří.; SLAVÍK, Jan et al. (1996) *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů Masarykova univerzita v Brně, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2003. ISBN 80-87000-03-X.
- MAYRING, Philipp (2007) *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007. ISBN 978-3-8252-8229-5.
- MILOVSKÝ, M.; ČERMÁK, I.; CHRZ, V. (2005) *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku*. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1159-8.
- MORPURGO-TAGLIABUE, Guido (1985) *Současná estetika*. Praha: Odeon. 1985. ISBN 01-085-85, 12/13.
- Neues Lernen nach PISA, Jahresbericht 2004/2005*. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. 2005.
- NIEHOFF, Kunibert; PEEZ, Georg; BERING, Rolf et al. (2007) *Impulse Kunstdidaktik*. Oberhausen: Athena Verlag, 2007, č. 1. ISSN 1864-4015.
- NOWEY, Waldemar (1992a) *Bildungsregion der offenen Grenzen inmitten Europas*. Mering, 1992 (brož.).
- NOWEY, Waldemar (1992b) *Reminiszenzen inmitten Europas und Bayerisch-böhmische Perspektiven der offenen Grenzen*. Mering, 1992 (brož.).
- PALOUŠ, Radim (2004) *ARS DOCENDI*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0855-3.
- PASCH, Marvin; GÄRDNER, Trevor; SPARKS-LANGEROVÁ et al. (1998) *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.
- PEEZ, Georg (2005) *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2005. ISBN 3-17-018642-6.
- PEEZ, Georg (2006) *Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung*. Bobingen, München: Kopaed, 2006. ISBN 3-938028-71-8.
- PELIKÁN, Jiří (1998) *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
- PEŠKOVÁ, Jaroslava, LIPERTOVÁ, Pavla et al. *Hledání učitele, Škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1996. ISBN 80-96039-09-9.



- PRUCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška (1993) Komparativní a mezinárodní pedagogiky: analytické zhodnocení stavu v Československu. *Pedagogika*, 1993, 43, č. 1, s 45-54.
- PRUCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří (2003) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PRUCHA, Jan (2006) *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2004), VÚP, Praha 2004. ISBN 80-87000-03-X.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007), VÚP, Praha 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.
- READ, Herbert; UŽDIL Jaromír (1967) *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.
- ROESELOVÁ, Věra (1999) *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1999. ISBN 80-902267-3-6.
- ROESELOVÁ, Věra (1997) *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8.
- SCHLAMP, Jürgen (2001) *Fragen an Kunst. Untersuchung-Variation-Interpretation im Leistungskurs Kunst*. Unterpfaffenhofen: Carl-Spitzweg-Gymnasium, 2001.
- SIEBENSCHIN, Hugo (2006) *Velký česko-německý slovník*. Praha: Leda, 2006. ISBN 80-7335-072-6.
- SINGULE, František (1992) *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN Praha, 1992. ISBN 80-04-26160-4.
- SKALKOVÁ, Jarmila (1992) *Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1992. ISBN 80-901127-3-0.
- SLAVÍK, J. (1990) *Didaktika výtvarné výchovy III*. Praha: UK - Pedagogická fakulta, 1990. ISBN 80-7066-268-9.
- SLAVÍK, Jan (1992/1993) *Didaktika výtvarné výchovy - teze přednášek*. Praha: UK- Pedagogická fakulta, 1992-1993.
- SLAVÍK, Jan.; SIŇOR, S. (1993) *Kompetence učitele v reflektování výuky*. *Pedagogika*, 1993, 42, č. 2, s. 155 - 166, ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, Jan (1997) *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefletika*. Praha: Univerzita Karlova - Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, Jan (2001) *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefletiky I. díl)* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, Jan; WAWROSZ, Petr (2004) *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefletiky II. díl)* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-130-3.
- SLAVÍK, Jan (2005) *Mezi osobitostí a normou. In Obory ve škole, Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta pedagogická, 2005. ISBN 80-7290-225-3.



- STRAUSS, Anselm; Corbinová, Juliet (1999) *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno, Boskovice: Sdružení Podané ruce, nakladatelství Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- SVATOŠ, T.; MAREŠ, J. (1993) *Pedagogická interakce a komunikace: Sborník příspěvků 3. celostátního semináře*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1993. ISBN 80-7041-720-X.
- ŠAMŠULA, Pavel (1997) *Obrazárna v hlavě: Výtvarná čítanka pro 6. ročník ZŠ (Díl 3.)* Praha: Práce, 1997. ISBN 80-208-0429-3.
- ŠAMŠULA, Pavel; BLÁHA, Jaromír (1996), *Průvodce výtvarným uměním III*. Praha: Práce, 1996. ISBN 978-80-86287-23-2.
- Školská soustava v Bavorsku, v Sasku a v České republice s glosářem*. Marktredwitz/Karlovy Vary/Zwickau: Euregio Egrensis, 2006.
- ŠUPŠÁKOVÁ, Božena (2009) *Child's creative expression through fine art*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica, 2009. ISBN 978-961-6525-56-5.
- ŠUPŠÁKOVÁ, Božena (2009) *Výtvarná výchova v systéme všeobecného vzdelávania*. Bratislava: Linwe/KRAFT, 2009. ISBN 978-80-970214-1-2.
- ŠVARŤÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, Vlastimil; FILOVÁ, Hana; ŠIMONIK, Oldřich (2003) *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-210-2698-7.
- TOLLINGEROVÁ, Dana (1986) *K teorii učebních činností*. Praha: SPN, 1986. ISBN 14-389-87.
- UHL SKŘIVANOVÁ, Věra (2008) Mezigenerační porozumění ve výtvarné výchově pro seniory. In Horáček, R.; Zálešák, J. (ed.) *Veřejnost a kouzlo vizuality. Symposium České sekce INSEA*, Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 285-290. ISBN 978-80-210-4722-8.
- UHL SKŘIVANOVÁ, Věra (2009) Nemecko. In Šupšáková, B. *Výtvarná výchova v systéme všeobecného vzdelávania*. Bratislava: Linwe/KRAFT, 2009, s. 142-162. ISBN 978-80-970214-1-2.
- UŽDIL, Jaromír; ZHOŘ, Igor (1965) *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha: SPN. 1965.
- UŽDIL, Jaromír (1978) *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN. 1978
- UŽDIL, Jaromír (1988) *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1988. ISBN 14-692-88.
- VANČÁT, Jaroslav (2007) *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu*. Praha: EduArt, občanské sdružení. 2007. ISBN 978-80-86783-20-8.
- VÁŇOVÁ, Miroslava (1994) *Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích*. Praha: Ústav pedagogických a psychologických výzkumů Ped. fakulty Univerzity Karlovy, 1994. ISBN 80-7066-848-2.

VÁŇOVÁ, Miroslava (1998) *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha: PedFUK v Praze, 1998. ISBN 80-86039-51-X.

VÁŠUTOVÁ, Jaroslava (2004) *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

WALTEROVÁ, Eliška (1992) Srovnávací pedagogika. *Učitel'ské noviny*, 1992, 95, č. 2, s. 7.

ZUSKA, Vlastimil (2003) *Umění, krása, šeredno*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0540-6.

Internetové zdroje:

KMK – Kultusministerkonferenz (Stálá konference ministrů), www.kmk.org (2009)

Učební plány pro spolkovou zemi Sasko, www.sachsen-macht-schule.de (2008)

Učební plány pro spolkovou zemi Bavorsko, www.km.bayern.de (2009)

Rámcové vzdělávací plány pro spolkovou zemi Berlín, www.senbjs.berlin.de (2009)

Vzdělávací server německého školství, www.bildungsserver.de (2009)

Učební plány, server pro německé učitele, www.lehrer-online.de (2009)

Role umění v koncepci tzv. celodenního vyučování, www.ganztaegig-lernen.de (2008)

Server Institutu školní kvality a výzkumu v oblasti vzdělávání, www.isb.bayern.de (2009)

Eurydice. Informační síť o vzdělávání v Evropě, www.eurydice.org (2009)

Přeshraniční spolupráce místních a regionálních úřadů v průběhu rozšiřování EU

www.clara-eu.info (2010)

Artefiletika



Obr. 64/8 „Mé pocity“, Gymnázium Špitálská, Praha

Oborové kompetence:

- recepce a reflexe,
- personální (sebeuvědomění, prožitku, sebevýrazu).

Obr. 65/8 „Zvuky deště“, Gymnázium Kladno

Oborové kompetence:

- recepce a reflexe,
- personální (smyslového vnímání, prožitku, výrazu),
- porozumění výt. dílu (obraznosti).

Každodennost



Obr. 66/8 „Dada každodennost“, Gymnázium Špitálská, Praha

Oborové kompetence:

- vizuální komunikace a dialogu,
- porozumění výtvarnému dílu (obraznosti, interpretační),
- kreativity a flexibility (fantazie, tvůrčí aktivity, rozvíjení alternativ).

Obr. 67/8 „Zvířátka z odpadových materiálů“, Gymnázium J.

Pekaře v Mladé Boleslavi

Oborové kompetence:

- tvůrčí produkce, výtvarné produkce (pracovní, technická),
- kreativity a flexibility (fantazie a představivosti, tvůrčí aktivity).

Literární příběhy



Obr. 68/8 „Červená Karkulka“, Gymnázium Kladno

Oborové kompetence:

- vizuální komunikace a dialogu,
- porozumění výt. dílu (obraznosti, interpretační),
- personální (výrazu, koncentrace, hodnocení).

Obr. 69/8 „Můj den“, Gymnázium Palackého v Mladé Boleslavi

Oborové kompetence:

- personální (prožitku, asociace, výrazu, empirická),
- porozumění výt. dílu (obraznosti, deskripce, interpretační).

Tradice a pojetí času



Obr. 70/8 „Měsíce“, Gymnázium Mnichovo Hradiště

Oborové kompetence:

- reflexe,
- personální (výrazu, empirická, smyslového vnímání).

Obr. 71/8 „Obdarování“, Gymnázium Mnichovo Hradiště

Oborové kompetence:

- porozumění výtvarnému dílu (deskripce, strukturální, interpretační),
- personální (empirická, hodnocení, výrazu).

Umělecké směry a styly



Obr. 72/8 „Gotické okno“, Gymnázium Palackého v Mladé Boleslavi

Oborové kompetence:

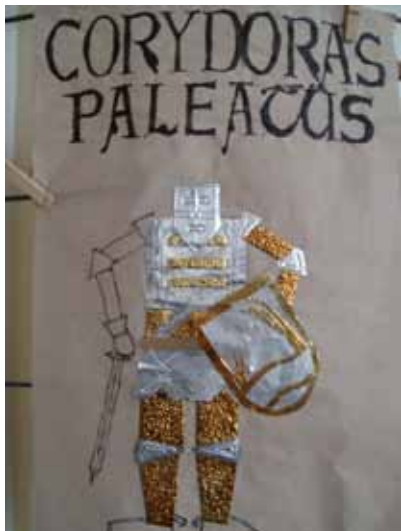
- tvůrčí produkce, výtvarné produkce (pracovní, metodická, technická),
- kreativity a flexibility,
- personální (kognitivní).

Obr. 73/8 „Zrození Venuše“, Gymnázium J. Pekaře v Mladé Boleslavi

Oborové kompetence:

- porozumění výtvarnému dílu (obraznosti, orientační, interpretační, kombinace, třídění),
- personální (koncentrace a vytrvalosti, kognitivní, diferencovaného vnímání),
- výtvarné produkce (pracovní, technická),
- kreativity a flexibility (fantazie a představivosti).

Historie



Obr. 74/8 „Časy rytířů“, Gymnázium Palackého v Ml. Boleslavi

Oborové kompetence:

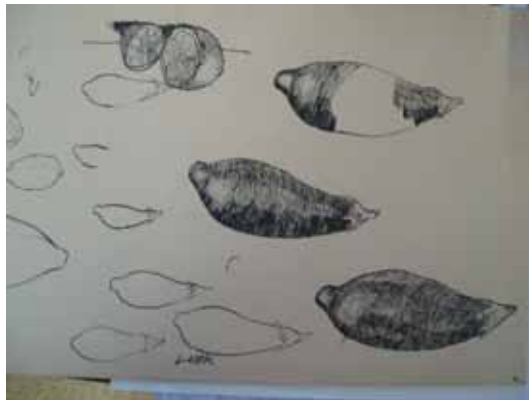
- personální (kognitivní, kulturní, mezioborové spolupráce),
- tvůrčí produkce, výtvarné produkce (pracovní, technická),
- kreativity (fantazie a představivosti),
- porozumění výtvarnému dílu (deskripce, kombinace).

Obr. 75/8 „Žákovský sešit dějin umění“, Gymnázium v Mnichově Hradišti

Oborové kompetence:

- personální (kognitivní, kulturní a společenská, mezioborové spolupráce),
- výtvarné produkce (pracovní, prezentace),
- porozumění výtvarnému dílu (orientační, interpretační, deskripce, komparace).

Příroda a ekologie



Obr. 76/8 „Příroda volá o pomoc“, Gymnázium Špitálská, Praha

Oborové kompetence:

- personální (kognitivní, zodpovědnosti, mezioborové spolupráce, hodnocení).

Obr. 77/8 „Lastura - studijní kresba“, Gymnázium Bernarda Bolzana, Praha

Oborové kompetence:

- výtvarné produkce (pracovní, metodická, technická),
- porozumění výtvarnému dílu (obraznosti, orientační, deskripce, interpretační, komparace).

Vlastní (volitelné) náměty



Obr. 78/8 „Návrh zahrady“, Gymnázium Palackého v Mladé Boleslavi

Oborové kompetence:

- tvůrčí produkce, výtvarné produkce (pracovní, metodická, prezentace, technická),
- kreativity a flexibility (fantazie a představivosti, rozvíjení alternativ),
- personální (zodpovědnosti, kognitivní, společenská, mezioborové spolupráce, sebevýrazu).

Obr. 79/8 „Anděl“, Gymnázium J. Pekaře v Mladé Boleslavi

Oborové kompetence:

- tvůrčí produkce, výtvarné produkce (pracovní, technická),
- kreativity (fantazie a představivosti, tvůrčí aktivity),
- porozumění výtvarnému dílu (obraznosti, kombinace).

Umělecké styly a umělecká díla

Obr. 80/8 „Kresba v Glyptotéce“, Gymnasium Neubiberg

Oborové kompetence:

- výtvarné produkce (pracovní, metodická, technická),
- recepce a reflexe,
- porozumění výtvarnému dílu (interpretační, deskripce, komparace),
- personální (kognitivní, koncentrace a vytrvalosti).



Obr. 81/8 „Umění pro každého“, Holbein Gymnasium, Augsburg

Oborové kompetence:

- vizuální komunikace,
- recepce a reflexe,
- porozumění výtvarnému dílu (obraznosti, orientační, interpretační, variace, kombinace, komparace),
- personální (kognitivní),
- tvůrčí produkce (pracovní, prezentace, technická).



Architektura



Obr. 82/8 „Perspektiva“, Holbein Gymnasium, Augsburg

Oborové kompetence:

- výtvarné produkce (pracovní, technická, metodická),
- porozumění výtvarnému dílu (deskripce, komparace, orientační),
- personální (kognitivní).

Obr. 83/8 „Domky ve stromovi“, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg

- tvůrčí produkce, výtvarné produkce (pracovní, metodická, prezentace, technická),
- kreativity a flexibility (fantazie, tvůrčí aktivity, rozvíjení alternativ),
- porozumění výtvarnému dílu (obraznosti, strukturální, variace, kombinace, třídění, rozvíjení alternativ),
- personální (vytrvalosti, výrazu, prožitku, hodnocení).

Příroda



Obr. 84/8 „Studium organické přírody“, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg

Oborové kompetence:

- recepce a reflexe,
- porozumění výtvarnému dílu (komparace, deskripce, strukturální),
- personální (kognitivní, koncentrace a vytrvalost),
- výtvarné produkce (pracovní, metodická, technická).

Obr. 85/8 „Fantazijní zvířátka“, Holbein Gymnasium, Augsburg

Oborové kompetence:

- tvůrčí produkce, výtvarné produkce (pracovní, technická),
- kreativity (představivosti, tvůrčí aktivity, flexibility).

Člověk

Obr. 86/8 „Autoportrét“, Ignaz Kögler Gymnasium, Landsberg am Lech

Oborové kompetence:
- personální
(identifikační, prožitku, sebevýrazu, koncentrace, sebeuvědomění),

- recepce a reflexe,
- porozumění výtvarnému dílu (orientační, deskripce, komparace),
- výtvarné produkce (pracovní, technická, metodická).



Obr. 87/8 „Ruce“, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg

Oborové kompetence:
- recepce a reflexe,
- porozumění výtvarnému dílu (orientační, deskripce, komparace),
- výtvarné produkce (pracovní, metodická, technická),

- personální (kognitivní).



Každodennost



Obr. 88/8 „Igelitka“, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg

Oborové kompetence:

- tvůrčí produkce, výtvarné produkce (pracovní, technická, metodická, prezentace),
- kreativity a flexibility (fantazie, tvůrčí aktivity, flexibility, rozvíjení alternativ),
- personální (kognitivní, výrazu, hodnocení),
- porozumění výtvarnému dílu (komparace, kombinace).

Obr. 89/8 „Cukrárna“, Michaeli-Gymnasium, München

Oborové kompetence:

- tvůrčí produkce, výtvarné produkce (prezentace, technická, pracovní),
- kreativity a flexibility (fantazie a představivosti, tvůrčí aktivity),
- personální (hodnocení, empirická).

Užité umění a umění ulice

Obr. 90/8 „Falšování bankovek“, Holbein Gymnasium, Augsburg

Oborové kompetence:
- recepce a reflexe,
- porozumění výtvarnému dílu (komparace, deskripce, rozvíjení alternativ, strukturální),

- personální (kognitivní, empirická, koncentrace a vytrvalosti),
- výtvarné produkce (pracovní, metodická, technická).



Obr. 91/8 „Graffiti“, Ignaz Kögler Gymnasium, Landsberg am Lech

Oborové kompetence
- recepce a reflexe,
- porozumění výtvarnému dílu (rozvíjení alternativ, obraznosti, strukturální, kombinace),

- personální (hodnocení, výrazu, empirická, diferencovaného vnímání),
- kreativity a flexibility.



Móda, textil



Obr. 92/8 „Textilní návrhářství“, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg

Oborové kompetence:

- tvůrčí produkce, výtvarné produkce (pracovní, prezentace, technická),
- kreativity a flexibility (představivosti, tvůrčí aktivity),
- personální (identifikační, výrazu, vytrvalosti).

Obr. 93/8 „Původní textilní vzory“, Holbein Gymnasium, Augsburg

Oborové kompetence:

- recepce a reflexe,
- porozumění výtvarnému dílu (komparace, deskripce, interpretační),
- personální (kognitivní, kulturní).

Vlastní (volitelné) náměty

**Obr. 94/8 „Plachetnice“,
lept, Gymnasium bei St.
Anna, Augsburg**

Oborové kompetence:
- výtvarné produkce
(pracovní, technická, metod-
ická),
- kreativity
(představitivosti, tvůrčí aktiv-
ity),

- personální (výrazu a sebevýrazu, kognitivní),
- porozumění výtvarnému dílu (obraznosti, orientační, struk-
turální).



**Obr. 95/8 „Linie života“,
Výstava žákovských prací na
radnici v Augsburgu**

Oborové kompetence:
- personální
(sebeuvědomění, identifikační,
prožitku, diferencovaného
vnímání, empirická, hodno-
cení),

- kreativity a flexibility (rozvíjení alternativ, tvůrčí aktivity),
- porozumění výtvarnému dílu (obraznosti, orientační,
interpretační, variace, kombinace, třídění, rozvíjení alternativ).



Příloha II: Příloha kopií oficiálních dokladů

Studijní průkaz z University v Augsburgu

946322	UNIVERSITÄT AUGSBURG	SS 06/06
Studentenausweis		Fahrausweis
Herr/Frau Skrivanova Vera		  Regionalverkehr Stadtverkehr
Geburtsdatum 03. 02. 1976		Der Ausweis berechtigt den Inhaber zur freien Fahrt auf allen Linien von Regional- und Stadtverkehr (AVV-Bus, DB-2.Klasse-zuschlagsfreie Züge, VGA-Bus und Straßenbahn) innerhalb der Tarifzonen 10 und 20. Im Übrigen gelten die gemeinsamen Beförderungsbedingungen.
Geburtsort Mlada Boleslav		
Anschrift Werderstr. 28 86159 Augsburg		Dieser Ausweis ist nicht übertragbar und nur in Verbindung mit einem amtlichen Lichtbildausweis gültig.
ist im SS 06/06 als Student(in) an der Universität Augsburg immatrikuliert.	Fakultät Phil.-Soz. - Fakultät	
	Bibliotheks-Nr. >000094632013	
	Gültig vom 01. 04. 2006 bis 30. 09. 2006	 Unterschrift des/der Studierenden
		

946322	UNIVERSITÄT AUGSBURG	WS 06/07
Studentenausweis	   Energie, Wasser, Verkehr.	Fahrausweis
Herr/Frau Skrivanova Vera		Der Ausweis berechtigt den Inhaber zur freien Fahrt auf allen Linien von Regional- und Stadtverkehr (AVV-Bus, DB-2.Klasse-zuschlagsfreie Züge, VGA-Bus und Straßenbahn) innerhalb der Tarifzonen 10 und 20. Im Übrigen gelten die gemeinsamen Beförderungsbedingungen.
Geburtsdatum 03. 02. 1976		
Geburtsort Mlada Boleslav		Dieser Ausweis ist nicht übertragbar und nur in Verbindung mit einem amtlichen Lichtbildausweis gültig.
Anschrift Werderstr. 28 86159 Augsburg		
ist im WS 06/07 als Student(in) an der Universität Augsburg immatrikuliert.	Fakultät Phil.-Soz. - Fakultät	
	Bibliotheks-Nr. >000094632013	
	Gültig vom 10. 10. 2006 bis 31. 03. 2007	 Unterschrift des/der Studierenden
		

Povolení z Bavorského státního ministerstva pro vyučování a kultus za účelem realizace výzkumu v praxi bavorských gymnázií

Bayerisches Staatsministerium für
Unterricht und Kultus



Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 80327 München

Frau Professor
Dr. Constanze Kirchner
Lehrstuhl für Kunstpädagogik
Schillstr. 100
86169 Augsburg

Ihr Zeichen / Ihre Nachricht vom

Unser Zeichen (bitte bei Antwort angeben)
VI.6 - 5 O 5106 - 6. 95 967

München, 04.10.2005
Telefon: 089 2186 2711
Name: Herr Dr. Wagner

**Studie über den Kunstunterricht am Gymnasium;
hier: Genehmigung der Unterrichtsbeobachtung durch
Frau Mgr. Vera Skrivanova**

Sehr geehrte Frau Professor Kirchner,

das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus genehmigt die Unterrichtsbeobachtung durch Frau Mgr. Vera Skrivanova im Rahmen des von ihr skizzierten Forschungsvorhabens.

Mit freundlichen Grüßen

Weidenhiller
Ministerialrat

Oficiální pozvání ke studiu na Katedře pedagogiky umění Univerzity v Augsburgu

UNIVERSITÄT AUGSBURG

Uni Augsburg Kunstpädagogik Schillstr. 100 D-86169 Augsburg

Mgr. Vera Skřvanová
Husova 457
295 01 Mnichovo Hradiště
Tschechische Republik

Lehrstuhl für Kunstpädagogik

Schillstr. 100 D-86169 Augsburg
Tel. 0821/598-2929 Fax -2909
Kunst.paedagogik@phil.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Constanze Kirchner
13.01.05

Sehr geehrte Frau Skřvanová,

hiermit laden wir Sie herzlich ein, als Gastdotorandin an unserem Lehrstuhl zu forschen. Das von Ihnen geplante Vorhaben liegt nicht nur im Forschungsinteresse des Faches Kunstpädagogik, sondern richtet sich zudem auf einen Bereich der Lehr-Lern-Forschung, der von großer Relevanz für die aktuelle Fachentwicklung ist.

Ihre Untersuchungsfragen zielen darüber hinaus auf einen Vergleich des Bildungskanons im tschechischen und im deutschen Kunstunterricht – ein Vorhaben, das wir gerne unterstützen.

Wir können Kontakte zu einschlägigen Gymnasien für Sie anbahnen und Kolleginnen und Kollegen ansprechen, die Sie bei Ihrem Forschungsplan unterstützen.

Wir freuen uns auf Ihr Kommen!

Mit freundlichen Grüßen



Prof. Dr. Constanze Kirchner

Potvrzení bavorských gymnázií o realizaci terénního výzkumu ve školní praxi

Ignaz-Kögler-Gymnasium Lechstraße 6, 86899 Landsberg/Lech



06. Juli 2006

Bestätigung

Frau Věra Skřivanová, geb. am 03.02.1976 in Mlada´Boleslav, hat vom 24.4.2006 bis 06.07.2006 am Ignaz-Kögler-Gymnasium im Kunstunterricht bei allen an unserer Schule tätigen Kunsterzieher hospitiert.

Gemeinsam mit Herrn OStR Niesel erarbeitete sie eine CIR-Einheit zu einem Gemeinschaftsprojekt der Klasse 7C. Dabei wurde ein Trickfilm mit bewegten Plastilinfiguren erstellt.

In den Klassen 5 bis 13 hospitierte sie, unterstützte aber auch die kunstpädagogische Aufgabe des jeweiligen Lehrers. In zwei 10. Klassen hielt sie einen kunstgeschichtlichen Vortrag zum Thema „Kunst des Sozialismus“.

Frau Skřivanová lebte sich schnell in die Fachschaft Kunst ein. Es fand ein reger fachlicher Austausch statt.

Wir wünschen Frau Skřivanová alles Gute für ihre berufliche Zukunft.

Ursula Triller
Studiendirektorin

Gymnasium bei St. Stephan
Humanistisches und Musisches Gymnasium
Gallusplatz 2, 86152 Augsburg
Telefon: 0821/324-18500, Telefax: 0821/324-18505



23.01.06

Bestätigung

Frau Vera Skrivanova war vom 07.11.2005 bis 18.11.2005 als Hospitantin am Gymnasium bei St. Stephan Augsburg tätig. Sie besuchte in allen Altersstufen – Unter – Mittel - und Oberstufe den Kunstunterricht (siehe Anlage).

Sie führte mit den jeweiligen Kunstlehrern Frau StRin Eva-Maria Dürr, Herrn StD Friedrich Hummel und Herrn FL Hennes Ruißing Gespräche über die Aufgabenstellung und die Betreuung der Ausführung der Aufgaben im graphischen und malerischen Bereich. Ebenfalls versuchte Frau Vera Skrivanova von einzelnen Schülern deren Ideen und Vorstellungen zu den jeweiligen Themen zu erfragen.

Frau Vera Skrivanova wird in einer 11. Klasse mit Frau Dürr eigenständig ein Thema einführen und dessen Bearbeitung betreuen.

Franz Lettner
Oberstudiendirektor



DOMINIKUS - ZIMMERMANN GYMNASIUM

Dominikus-Zimmermann-Gymnasium, Platanenstr. 2, 86899 Landsberg am Lech



Naturwissenschaftlich-
technologisches
und Sprachliches
Gymnasium
Telefon 08191 / 927010
Telefax 08191 / 927020

Datum
04.07.2006

Bestätigung

Es wird hiermit bestätigt, dass Frau Skrivanova Vera, geb. am 3.2.1976, im Zeitraum vom 5.4.2006 bis 4.7.2006 im Fach Kunsterziehung in verschiedenen Jahrgangsstufen am Dominikus-Zimmermann-Gymnasium Landsberg hospitierte.


B. Bayer
Oberstudiendirektor



Bescheinigung
über eine Hospitation im Kunstunterricht

Herr/Frau **Vera Skrivanova** , geb. am **03.02.1976** hat
(Vorname, Familienname)

vom **20.06.2006** bis **12.07.2006**

am

Holbein-Gymnasium

Sprachliches und naturwissenschaftlich-
technologisches Gymnasium

Hallstraße 10 86150 Augsburg

Tel. (0821) 324-1611/-1612 • Fax 324-1606

(Bezeichnung der Schule bzw. Praktikumsstätte)

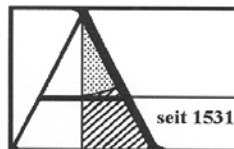


(Siegel der Schule und Unterschrift des Schulleiters/der Schulleiterin bzw. Stempel der Praktikumsstelle und Unterschrift des Leiters/der Leiterin)

die Hospitation im Kunstunterricht in verschiedenen Jahrgangsstufen erfolgreich abgeleistet.

Gymnasium bei St. Anna

Sprachliches Gymnasium · Humanistisches Gymnasium
Europäisches Gymnasium



Schertlinstraße 5-7
86159 Augsburg
Telefon (08 21) 3 24-16 51
FAX (08 21) 3 24-16 55
Internet www.gym-anna.de

16.01.2006 (Ni/SI)

Bestätigung

Hiermit wird bestätigt, dass Frau **Mgr. Vera Skrivanova** im Zeitraum vom 12. bis 21. Dezember 2005 am Gymnasium bei St. Anna, Augsburg, hospitiert hat.

Es wurde der Kunstunterricht von Herrn Kurz und Herrn Meiringer besucht und eine Dokumentation erstellt. Im Rahmen des von Frau Skrivanova gehaltenen Unterrichtes wurden Aufgaben für den bayerisch-tschechischen Vergleich zum Thema Bildschrift gestellt.

Die Zusammenarbeit ist sehr gut – Frau Skrivanova hat angeboten, die Vorlesung über tschechoslowakische Kunst während des Kommunismus zu halten.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'W. Klob', written in a cursive style.

Dr. Wolfgang Klob
Oberstudiendirektor



Gymnasium Maria Stern, Gögginger Straße 132, 86199 Augsburg

Augsburg,
Gögginger Straße 132
Telefon (08 21) 9 06 66-1 33
Telefax (08 21) 9 06 66-1 35

BESTÄTIGUNG

Frau MGR. VERA SKRIVANOVÁ, geb. am 3. 02. 1976,

hat im November und Dezember 2005 im Hinblick auf ihre Dissertation an unserer Schule hospitiert. Sie besuchte den Kunstunterricht von StD Rupert Zettl und hat auch selbst Unterricht gehalten: in G 10a zum Thema "Gestaltung einer Website - Bild und Schrift" und im Leistungskurs Kunst (K 12) über "Kunst und Kunstunterricht in der ehemaligen Tschechoslowakei Mitte der 1980-er Jahre".

Augsburg, am 21. Dezember 2005


.....
Direktorat


.....
Betreuende Lehrkraft

Gymnasium Neubiberg
Naturwissenschaftlich-technologisches
und sprachliches Gymnasium

Cramer-Klett-Str. 10
85579 Neubiberg
Tel. 089/60 66 64-0
Fax: 089/60 66 64-29

Frau
Vera Skrivanova
c/o Stefan Uhl
Werderstr. 28

86159 Augsburg

Bestätigung über Schulbesuch

Frau **Vera Skrivanova** hat im Rahmen ihrer Dissertationsarbeit von November 2005 bis Januar 2006 am Gymnasium Neubiberg im Kunstunterricht bei Herrn Rast in den Klassen 5d, 5f, 8c sowie im Leistungskurs Kunst 2005/07 12/1 hospitiert.

In der Zeit vom 21.11.2005 bis 18.01.2006 fanden mehrere Hospitationen statt.
Frau Skrivanova begleitete eine ganztägige Exkursion des LK Kunst in die Glyptothek,
Vorbereitung einer Klausur.

Sie hat das Unterrichtsgeschehen fotografisch und ihre Gespräche mit den Schülern akustisch dokumentiert.

Während der Zeit ihrer Hospitation hat Frau Skrivanova im LK Kunst eine Stunde zum Thema: „Kunst in der Tschechoslowakei und der Tschechischen Republik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts“ gehalten und in der Unterstufe im Rahmen der tschechisch-bayerischen Komparativstudie eine Unterrichtseinheit „Fantasievolles Zeichnen“ durchgeführt.

Neubiberg, den 20.01.2006

.....
Ch. Beitz, OStD



Příloha III: Disertační práce v elektronické podobě na CD