

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

**Učebnice dějin výtvarné kultury pro výtvarné a uměleckořemeslné
obory středních odborných škol**
(Didaktická analýza textů)
Disertační práce



Provdám, že jsem disertační práci zpracoval
podle zadání a proměny úvodní v seznam
obsahu práce byla učena v Katedře Pedagog
Katedry v Praze a zřizována ke studijním

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Pavel Šamšula, Csc.

Vypracoval: Mgr. Jaroslav Polanecký

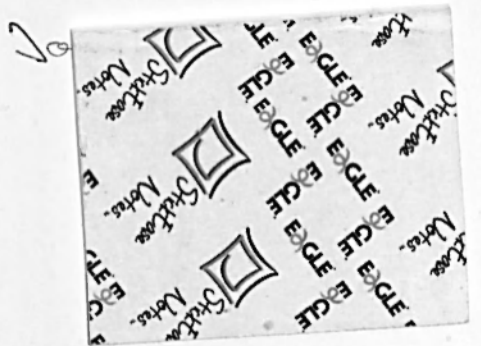
Praha 2006

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji ocenění PředDr. Pavla Šamblara CSc., došlými poznámkami.

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracoval samostatně a použil jen literaturu a prameny uvedené v seznamu literatury. Souhlasím, aby práce byla uložena v knihovně Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a zpřístupněna ke studijním účelům.

Jaroslav Polanecký



PODĚKOVÁNÍ

Děkuji docentu PaedDr. Pavlu Šamšulovi Csc., docentu PaedDr. Janu Slavíkovi Csc., docentu PhDr. Vladimíru Smetáčkovi Csc., PaedDr. Miroslavě Dlabolové a pedagogům a absolventům středních odborných škol za spolupráci, bez které by tato práce nemohla vzniknout.

OBSAH

Předmluva

1. Úvod

1.1. Vymezení problematiky, účel a význam práce

1.2. Výzkumné cíle, otázky a hypotézy, definice termínů

2. Vyučovací předmět dějiny výtvarné kultury a jeho role ve středním uměleckém vzdělávání

2.1. Výtvarné a uměleckořemeslné studijní obory jako specifická složka středního odborného vzdělávání

2.2. Charakteristika vyučovacího předmětu dějiny výtvarné kultury

2.3. Role učebnic ve vyučovacím předmětu dějiny výtvarné kultury

3. Texty používané v DVK a texty, jejichž využití je v DVK možné

3.1. Výzkum uskutečněný mezi učiteli DVK středních odborných škol s výtvarnými obory

3.2. Výzkum uskutečněný mezi absolventy středních odborných škol s výtvarnými obory

3.3. Klasifikace a hodnocení textů

4. Učebnice dějin výtvarné kultury

4.1. Specifika učebnic dějin výtvarné kultury

4.2. Vymezení obsahu a struktura učebnic

4.3. Návrh struktury učebnic

4.4. Návrh struktury kapitol a podkapitol

4.5. Komponenty učebnic

5. Využití elektronických médií

5.1. Elektronická prezentace obsahu dějin výtvarné kultury

5.2. Projekt internetových stránek

6. Závěr

Použitá literatura

Resumé

Přílohy

PŘEDMLUVA

Když jsem v roce 1986 absolvoval na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy obor výtvarná výchova, netušil jsem, že moje odborná praxe bude od roku 1987 až do současnosti pevně spjata s uměleckým vzděláváním. Deset let jsem působil ve Střední uměleckoprůmyslové škole sklářské (SUPŠS) v Kamenickém Šenově a od roku 1997 na Fakultě užitého umění a designu (FUUD), dřívějším Institutu výtvarné kultury (IVK) Univerzity Jana Evangelisty Purkyně (UJEP) v Ústí nad Labem.

Jako absolvent gymnázia a pedagogické fakulty jsem nebyl obeznámen se specifickým charakterem práce v podobných institucích. Jako vyučující předmětu dějiny výtvarné kultury (dále DVK) jsem neměl dostatečnou erudici historika umění a při výuce výtvarné přípravy jsem byl limitován skutečností, že jsem neabsolvoval přípravu profesionálního výtvarníka, protože výtvarná příprava na výtvarných studijních oborech středních odborných škol má výrazně odlišné pojetí od výtvarné výchovy. V oblasti sklářské tvorby a historie sklářství jsem byl naprostým diletantem. Mojí hlavní oporou bylo kvalitní pedagogické vzdělání a největší motivací inspirující prostředí a tvůrčí atmosféra školy. Mezery v odborné složce výtvarné přípravy se mi podařilo během nedlouhé doby vyplnit a mohl jsem se soustředit na pedagogické aspekty vyučovacího předmětu. Dále se mým hlavním cílem stalo zdokonalení výuky stěžejního teoretického vyučovacího předmětu – dějin výtvarné kultury. Postupem času jsem si ověřil, že i zde je hlavním faktorem ovlivňujícím kvalitu výuky kvalita pedagogické přípravy a cílem předmětu není předat co nejvíce informací encyklopedickým způsobem. Zároveň jsem si uvědomoval stále intenzivněji, jak důležitou roli v práci učitele a přípravě studentů hrají didaktické

texty. Zatímco pro převážně prakticky zaměřený vyučovací předmět výtvarná příprava jsem měl k dispozici jedinečnou publikaci Výtvarná příprava, pro stěžejní teoretický předmět žádná moderní učebnice neexistovala.

Díky intenzivním kontaktům s ostatními středními odbornými školami jsem měl možnost porovnávat své snažení s prací kolegů a ve funkci předsedy maturitní komise jsem mohl opakovaně sledovat různorodé pojetí výuky DVK a lišící se požadavky na kompetence absolventů. Vyučující DVK byli především výtvarníci - absolventi uměleckých vysokých škol, historici umění z filozofických fakult a absolventi oboru výtvarná výchova z pedagogických fakult. Ač vybaveni odlišným vzděláním a různými kompetencemi, shodovali se v několika věcech. Hlavním společným rysem byl kritický postoj k tehdy platným učebním osnovám DVK z roku 1984, které byly v devadesátých letech upraveny a pozměněny; novými byly nahrazeny až v roce 2000. Až do druhé poloviny 90. let byla citelná absence nových učebnic DVK pokrývajících učební látku od pravěku až po současnost. Učebnice chyběly jako zdroj informací pro studenty i učitele, jako pomocník při plánování výuky a prostředník mezi vyučujícím, studentem a vyučovacím předmětem a v neposlední řadě jako objektivní text korigující leckdy značně individuální pojetí a voluntarismus některých pedagogů. Vyučující byli nuceni čerpat podklady z nejrůznějších zdrojů na základě vlastní erudice a možností, zatímco studenti byli odkázáni na poznámky z vyučovacích hodin a dostupnou literaturu z oblasti dějin umění a dějin užitého umění.

V průběhu 90. let vycházela postupně řada Dějiny výtvarné kultury 1 – 4 Bohumíra Mráze, která byla koncipována jako učebnice DVK, ale vznikala v době, kdy byly v platnosti zastaralé učební osnovy a nové ještě v platnosti nebyly. První díl Dějiny

výtvarné kultury 1 pro II. ročník SUPŠ, studijní obor užitě umění, byl vydán v roce 1987 jako učebnice schválená ministerstvem školství ČSR dne 3. února 1986. Tato publikace se stala základem publikace Dějiny výtvarné kultury 1, která je součástí řady. Tyto publikace reflektují potřeby vyučovacího předmětu a jejich autorem je respektovaný odborník s pedagogickou praxí. Schvalovací doložka MŠMT jim nebyla udělena (udělení doložky z roku 1986 je uvedeno v druhém upraveném a rozšířeném vydání 1. dílu z roku 1995; v dalších vydáních již údaj o doložce není).

Kromě Dějin výtvarné kultury 1 – 4 se od počátku 90. let objevují další publikace, jejichž autoři mají ambice vytvářet texty určené pro studenty středních škol včetně škol s výtvarnými obory. Vznikla rovněž řada učebnic Průvodce výtvarným uměním pro vyučovací předmět výtvarná výchova, které jsou na některých školách s výtvarnými obory používány. Přesto jsou školy, na kterých přetrvává praxe vyučovat DVK bez závazného tištěného textu, ať již učebnice nebo jiného typu publikace, kdy jsou studenti odkázáni v první řadě na poznámky z vyučovacích hodin. Někteří pedagogové vytvářejí pro studenty vlastní texty, které rozmnožují nebo vydávají tiskem. Vzhledem k tomu, že jsem poznal úskalí práce bez učebnic a od roku 1997 mám možnost pracovat s absolventy výtvarných oborů z celé České republiky, zaměřil jsem se ve své disertační práci na problematiku didaktických textů určených pro vyučovací předmět dějiny výtvarné kultury. Oslovil jsem pedagogy a absolventy středních odborných škol, navázal jsem na svou dřívější spolupráci s Národním ústavem odborného vzdělávání (dříve Výzkumný ústav odborného školství) a v průběhu doktorandského studia precizoval hlavní výzkumné problémy a otázky. Během své pedagogické praxe ve středním i vysokém školství jsem nabyl přesvědčení, že kvalita učebnice může zásadně ovlivnit efektivitu

edukace i ve velmi specifickém prostředí uměleckého vzdělávání a podceňovat její význam v tomto edukačním prostředí není na místě. Kromě toho jakékoliv publikace věnované dějinám výtvarné kultury oslovují široký okruh odborné i laické veřejnosti, což platí i o učebnicích určených původně pro konkrétní vyučovací předmět na konkrétním typu školy, jejichž použití daleko překračuje zvolený segment.

Téma disertační práce spojuje oblast dějin výtvarného a užitého umění a dějin designu a oblast vzdělávání. Problematika mi zároveň umožňuje zúročit desetiletou praxi na střední uměleckoprůmyslové škole i několikaleté doktorandské studium a výzkum vybraných textů věnovaných dějinám výtvarné kultury z hlediska teorie a tvorby učebnic. Vzhledem k tomu, že v rámci specializace se v akademickém prostředí zabývám dějinami umění starověku a současným designem, většina konkrétních příkladů se týká těchto oblastí výtvarné kultury.

1. ÚVOD

1.1. Vymezení problematiky, účel a význam práce, metodologie práce

Hlavním předmětem zájmu této práce je problematika didaktických textů pro vyučovací předmět dějiny výtvarné kultury (dále DVK) na středních odborných školách s výtvarnými a uměleckořemeslnými obory (dále jen výtvarné obory). Kromě teoretické reflexe zkoumané oblasti se zabýváme tištěnými texty, které jsou v současné době na středních odborných školách v DVK využívány nebo je jejich využití v DVK možné. Jedná se o původní české texty vydané od roku 1988 do roku 2004. Vzhledem k tomu, že tato problematika nebyla zatím předmětem pedagogického výzkumu, bylo třeba zpracovat téma z několika odlišných pohledů. 1/

Předně bylo třeba zjistit, jaké texty jsou v současné době k dispozici, jaký charakter a odbornou úroveň mají, jsou-li koncipované jako učebnice nebo mohou-li jako učebnice sloužit. Za tímto účelem byl proveden výzkum mezi učiteli a absolventy středních uměleckých škol a průzkum knižní nabídky a knihovních fondů. Pro pochopení problematiky bylo rovněž třeba se zabývat specifickým charakterem uměleckého vzdělávání, posláním DVK a rolí didaktických textů v tomto vyučovacím předmětu. Stěžejní součástí práce je navržení teoretických základů pro tvorbu koncepce didaktických textů, které by nejlépe vyhovovaly současné praxi a předjímalý budoucí vývoj na základě poznatků z pedagogiky, především teorie a tvorby učebnic, znalosti odborné problematiky dějin výtvarné kultury obecně i vyučovacímho

předmětu DVK a analýzy trendů odborného uměleckého vzdělávání.

Přestože je pedagogická věda v České republice na vynikající úrovni a studium výtvarných (dříve uměleckoprůmyslových) oborů má na území České republiky téměř stopadesátiletou tradici, problematika středního uměleckého vzdělávání je z pohledu pedagogiky, a tím je myšlena i teorie učebnic, natolik specifickou a do značné míry neprobádanou oblastí, že otevření jakéhokoli výzkumného problému je doprovázeno množstvím nezodpovězených otázek.

Teorie výtvarné výchovy upozorňuje na specifický charakter odborného uměleckého vzdělávání, ale na vědeckých a uměleckých akademických pracovištích je oblast odborného uměleckého vzdělávání na středoškolské úrovni podchycena stále ještě nedostatečně. **2/** Oblastí středního odborného vzdělávání se zabývá Národní ústav odborného vzdělávání, který se soustřeďuje především na zpracování učebních dokumentů a výzkumem didaktických textů pro DVK se systematicky nezabývá. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy na tvorbu didaktických textů přímý vliv nemá a vystupuje pouze jako garant kvality učebnic, které prošly schvalovacím řízením a po udělení schvalovací doložky byly zařazeny do seznamu schválených učebnic.

Tvorba didaktických textů z oblasti dějin výtvarné kultury pro střední odborné školy je především doménou historiků výtvarného umění, kteří se zpravidla nezabývají pedagogickými aspekty tvorby učebnic a soustředí se na umělecko-historickou a uměnovědnou problematiku a to i v případech, kdy se jedná o autory s mnohaletou pedagogickou praxí. Naopak jsou k dispozici kvalitní didaktické texty určené pro jiné vyučovací předměty na jiném typu

škol, které se mohou stát vzorem pro tvorbu učebnic DVK, ale nemohou je v praxi nahradit. Mají-li vznikat učebnice reflektující potřeby výtvarných oborů, respektující současný stav umělecko-historické vědy, respektující kurikulum a zároveň splňující náročná kritéria kladená na kvalitní didaktický text, je nutný komplexní přístup k jejich tvorbě a účast odborníků zabývajících se tvorbou učebnic, spolupracujících s historiky umění a designu, pedagogy a v neposlední řadě účast grafických designérů a odborníků v oblasti informačních technologií.

Vždy je třeba mít na paměti, komu jsou didaktické texty určeny a v čem se texty určené pro DVK liší od textů určených pro jiné vyučovací předměty na jiných typech škol, protože DVK jsou v současnosti (a doufáme, že budou i v budoucnosti) na středních odborných školách s výtvarnými obory významným teoretickým odborným vyučovacím předmětem.

Význam této práce spočívá ve skutečnosti, že autor vycházel z desetileté pedagogické praxe na střední uměleckoprůmyslové škole, v současnosti pracuje jako vysokoškolský pedagog (přednášející dějiny umění a současný design) převážně s absolventy výtvarných studijních oborů, zabývá se výzkumem učebnic a problematikou středních odborných škol a zároveň působí na pracovišti, kde je v intenzivním kontaktu s teorií i praxí grafického designu a knižní tvorby. To umožňuje komplexnější náhled na problematiku. Během několikaletého výzkumu bylo zjišťováno využívání učebnic a jiných textů na středních odborných školách a zároveň byla sledována nabídka relevantních titulů na knižním trhu a ve fondech knihoven. Podařilo se provést jistou „inventuru“ dostupné literatury, sestavit seznam titulů a provést jejich klasifikaci a základní analýzu, čímž vznikl reprezentativní, byť pravděpodobně nikoliv úplný soubor. V tomto souboru se nacházejí

texty pro základní a střední školy i texty určené pro studenty vysokých škol a zároveň texty, které nejsou určené pro konkrétní vyučovací předmět ani konkrétní typ školy, ale jsou autory a nakladateli prezentovány jako učebnice a učební texty. Didaktický potenciál a odborná úroveň těchto publikací se různí, nicméně jejich zkoumání umožňuje získat dobrou představu o výběru a rozsahu obsahu dějin výtvarné kultury, způsobech jeho prezentace a o skladbě autorů.

Značnou pozornost jsme věnovali i školám s výtvarnými obory a změnám celého pojetí středního odborného vzdělávání (viz kapitola 2).

Přípravu práce ovlivňovala skutečnost, že v jejím průběhu došlo k zásadním změnám učebních dokumentů týkajících se DVK. Téma práce bylo zvoleno v roce 2000, kdy ještě nebyly v platnosti učební osnovy DVK z roku 2000 a práce byla dokončována na přelomu let 2005 a 2006, kdy bylo jisté, že tyto osnovy v blízké době pozbudou platnosti. Postupně jsme se seznamovali s nově schválenými dokumenty a jejich analýzou a komparací, včetně komparace s dosud platnými dokumenty, se snažili hledat směr, kterým se bude umělecké vzdělávání ubírat a jakou podobu bude mít vyučovací předmět DVK. Dynamika vývoje poněkud komplikovala realizaci disertační práce, ale díky změnám v její koncepci a obsahu se nám podařilo začlenit poznatky z nejnovějších dokumentů a pracovních materiálů.

Pokud jde o metodologii zpracování tématu práce, soustředili jsme se na několik oblastí následujícím způsobem.

Nejprve jsme se zaměřili na kurikulární dokumenty vztahující se ke střednímu odbornému vzdělávání ve směru Umění, konkrétně pak ke skupině kmenových oborů 82 – Umění a užité umění. Tyto

dokumenty bylo třeba analyzovat v kontextu národní vzdělávací politiky a v kontextu vývoje uměleckého vzdělávání na území ČR. Největší pozornost byla pochopitelně věnována učebním osnovám vyučovacího předmětu DVK a rámcovému vzdělávacímu programu (RVP) pro obor vzdělání 82 – 41 – M/06 Výtvarné zpracování kovů a drahých kamenů, neboť se jedná o dokumenty, které mají pro tvorbu učebnic a dalších textů zásadní význam. **3/**

Součástí práce bylo i zjišťování současného stavu a dalších trendů v oblasti středního uměleckého vzdělávání. Proto jsme značnou pozornost věnovali středním odborným školám, které mají výtvarné obory ve své nabídce. Zajímali nás především počet škol s výtvarnými obory, zastoupení výtvarných oborů v jejich programu a podmínky zařazování nových výtvarných oborů. Zajímali jsme se nejen o kvantitativní údaje, ale i o zaměření nově zaváděných oborů, pozici středních odborných škol tradičního uměleckoprůmyslového typu a o politické a ekonomické aspekty středního uměleckého vzdělávání. Podařilo se nám doplnit a aktualizovat seznam SOŠ s výtvarnými obory a navázat spolupráci s vedením a učiteli DVK několika škol z celé ČR.

Díky vazbám na průmyslové a podnikatelské prostředí Libereckého kraje (kde je mimořádně vysoká koncentrace škol s výtvarnými obory), především na oblast sklářství a bižuterie, jsme měli možnost se seznámit s názory a požadavky případných sociálních partnerů odborného vzdělávání a porovnat je s prioritami zakotvenými v kurikulárních dokumentech. **4/**

Další oblastí výzkumného zájmu byly publikace využívané na výtvarných oborech jako učebnice DVK. Pomocí výzkumu mezi učiteli DVK a absolventy výtvarných oborů jsme zjišťovali, které publikace jsou používány a jakou roli při studiu DVK hrají. Zajímaly nás i publikace, jejichž využití v DVK výzkum nepotvrdil, ale

domníváme se, že zasluhují pozornost. Na základě analýzy používaných textů a dokumentů jsme zkoumali, v jakém vztahu jsou tyto publikace ke kurikulárním dokumentům a jaká je jejich didaktická vybavenost. Dále nás zajímala odborná úroveň publikací z pohledu teorie a dějin výtvarné kultury.

Zjišťovali jsme rovněž, zdali pedagogický výzkum zaměřený na teorii tvorbu učebnic reflektuje problematiku textů z umělecko-historické oblasti a zabývali se nějaké odborné pracoviště koncepcí tvorby didaktických textů pro výtvarné obory.

Kromě tištěných textů jsme věnovali pozornost i oblasti elektronických médií, jejich současnému a budoucímu možnému využití v oblasti umělecko-historického vzdělávání na středních odborných školách s výtvarnými obory a možnosti začlenění elektronických textů do koncepce tvorby učebnic jako případných doplňků tištěných textů i jako organickou součást projektu koncepčně zahrnujícího tištěné i elektronické texty. Výzkumem mezi pedagogy a absolventy výtvarných oborů jsme zjišťovali zejména využívání informací z internetových stránek v současné praxi na školách a využití možností tvorby vlastních elektronických textů pro interní potřeby škol a jejich případné zveřejňování prostřednictvím internetových stránek škol.

V teoretické části věnované návrhu koncepce učebnic DVK se zaměřujeme především na tvorbu klasických tištěných učebnic. Pomocí komparací kurikulárních dokumentů a existujících publikací navrhujeme konkrétní postupy a zásady pro vymezení obsahu učiva, jeho strukturu a způsob prezentace v rámci celé učebnice i v rámci jednotlivých kapitol, podkapitol a oddílů a navrhujeme i specifické didaktické prostředky, které mají umělecko-historické učivo co nejlépe zprostředkovat uživatelům učebnic, tj. žákům a

pedagogům výtvarných oborů. Snažíme se navrhnout takové učebnice, které by respektovaly současné kurikulum a které by zároveň byly užitečným průvodcem i po absolvování střední školy a které by našly uplatnění i mimo sféru uměleckého vzdělávání.

V průběhu práce jsme stále více zjišťovali, že se pohybujeme v oblasti vzdělávání, která na důstojné teoretické zhodnocení ještě čeká a komplexní zpracování této problematiky by vyžadovalo několikaletou práci týmu zkušených výzkumníků. Považujeme proto tento text především za úvod do problematiky a impuls, který by měl iniciovat soustavnou výzkumnou činnost zaměřenou nejen na oblast umělecko-historických didaktických textů, ale na celou oblast středního odborného uměleckého vzdělávání.

1. 2. Výzkumné cíle, otázky a hypotézy

Výzkumné cíle

- 1/ Provést analýzu kurikulárních dokumentů pro výtvarné studijní obory.
- 2/ Zjistit, jaké texty jsou používány ve vyučovacím předmětu DVK na středních uměleckých školách.
- 3/ Provést klasifikaci používaných textů a provést základní analýzu vybraných textů.
- 4/ Získat přehled o dostupných textech, včetně těch, jejichž využití v DVK výzkum nepotvrdil a které lze ve vyučovacím předmětu DVK využít.
- 5/ Na základě analýzy kurikulárních dokumentů a výzkumu v oblasti teorie a tvorby učebnic a v oblasti dějin výtvarné kultury navrhnout

teoretické základy pro tvorbu didaktických textů ve vyučovacím předmětu DVK.

Výzkumné otázky

- 1/ Existují didaktické texty vytvořené a určené pro vyučovací předmět DVK? Pokud ano, jsou na středních uměleckých školách používány? Pokud ne, jaké texty jsou v DVK používány?
- 2/ Jaká je odborná a didaktická úroveň těchto textů?
- 3/ Jaký lze očekávat trend vývoje v tvorbě didaktických textů pro vyučovací předmět DVK?

Hypotézy

- 1/ Tvorba didaktických textů pro vyučovací předmět DVK nemá vypracované teoretické zázemí a je oblastí, ve které neprobíhá systematický pedagogický výzkum.
- 2/ Nejpoužívanějším textem ve vyučovacím předmětu DVK je publikace Dějiny výtvarné kultury 1 - 4, autor Bohumír Mráz.
- 3/ Tato publikace má z didaktického hlediska řadu závažných nedostatků.

1. 3. Definice termínů

Dějiny výtvarné kultury obecně – Dějinami výtvarné kultury rozumíme dějiny výtvarného umění, užitého umění, uměleckých řemesel a designu (včetně grafického designu a designu elektronických médií) a dále do této oblasti zahrnujeme i výtvarnou fotografii a film.

Vyučovací předmět dějiny výtvarné kultury (DVK) – Odborný vyučovací předmět v učebním plánu kmenových oborů s maturitou

na SOŠ 8241M Výtvarná a uměleckořemeslná tvorba a 8242M Konzervátorství a restaurátorství podle Učebních dokumentů MŠMT z roku 2000. Po zavedení rámcových vzdělávacích programů předpokládáme jeho zachování v kurikulu těchto kmenových oborů.

Střední umělecká (uměleckoprůmyslová) škola – Termín, který používáme v souvislosti se specializovanými školami tradičního typu s převahou výtvarných a uměleckořemeslných oborů. Vzhledem k tomu, že v současné době nabízejí studium těchto oborů i další typy škol, dáváme přednost používání termínu **střední odborná škola s výtvarnými obory**.

Text – V osnově práce a na dalších místech používáme termín text pro označení tištěných textů využívaných v DVK namísto termínu učebnice, protože řada publikací využívaných v současnosti v DVK nemá charakter učebnic. Pokud se o učebnice jedná, používáme pro ně termín učebnice.

Učebnice – Termín používáme pro publikace uzpůsobené svým obsahem a strukturou k didaktické komunikaci, nikoliv pro publikace využívané v DVK, které parametry didaktických textů nesplňují nebo splňují pouze částečně.

Umělecké vzdělávání - V rámci práce tento termín používáme pro vzdělávání ve výtvarných oborech středních odborných škol.

Výtvarný (studijní) obor – Termín používáme pro skupinu studijních oborů spadající pod výše uvedené kmenové obory.

Poznámky

1/ Didaktickými aspekty publikací určených pro studium dějin výtvarné kultury se zabývá publikace Z čeho studovat dějiny výtvarné kultury (**POLANECKÝ 2004**), která vznikla v rámci přípravy této disertační práce.

2/ Viz Hazuková Helena, Šamšula Pavel: Didaktika výtvarné výchovy I., Praha 1991.

3/ V době dokončování disertační práce (leden 2006) byl k dispozici vzorový rámcový vzdělávací plán pouze pro jeden výtvarný studijní obor. Předpokládáme, že pasáže RVP týkající se našeho tématu budou společné pro všechny RVP pro všechny výtvarné obory.

4/ Nezbytnost vzájemné informovanosti a koordinace činnosti všech institucí zainteresovaných na fungování odborného uměleckého vzdělávání potvrdili účastníci konference *Vzdělávání, podnikání, a zaměstnanost v uměleckoprůmyslových oborech v Libereckém kraji* uspořádané Krajským úřadem Libereckého kraje v Kamenickém Šenově ve dnech 24. a 25. listopadu 2005. Konference, jejíž význam překročil hranice Libereckého kraje, se zúčastnili zástupci MŠMT, NÚOV, středních odborných škol, vysokých škol uměleckého i technického zaměření, zástupci významných firem působících v regionu a mnoho dalších.

2. VYUČOVACÍ PŘEDMĚT DĚJINY VÝTVARNÉ KULTURY A JEHO MÍSTO VE STŘEDNÍM UMĚLECKÉM VZDĚLÁVÁNÍ

2. 1. Výtvarné a uměleckořemeslné studijní obory jako specifická složka středního odborného vzdělávání

Zabýváme-li se didaktickými texty určenými pro stěžejní teoretický předmět na určitém typu škol, nelze se vyhnout problematice středního uměleckého vzdělávání. Při zkoumání role učebnic a vyučovacích předmětů je třeba se zabývat nejen oficiálními dokumenty, které úlohy středních odborných škol s výtvarnými obory v rámci vzdělávací soustavy České republiky definují, ale i jejich historickým významem a společenskou důležitostí.

Střední uměleckoprůmyslové školy mají na území České republiky dlouhou tradici - nejstarší byla založena již v roce 1856 v Kamenickém Šenově (dědicem tradice je dnešní Střední uměleckoprůmyslová škola sklářská) – a jejich vznik byl iniciován potřebami průmyslu. Ještě v průběhu 19. století byly založeny další, takže jen na území dnešního Libereckého kraje jich bylo v roce 1900 zaregistrováno dvacet. Jejich původním posláním bylo umělecky vzdělávat již vyučené řemeslníky a zaměstnance průmyslových závodů, vnést do řemeslné a průmyslové tvorby nové podněty a zvýšit konkurenceschopnost produktů. Koncepce výuky a zaměření škol se po celou dobu jejich existence měnily a instituce se skromným cílem „poučit ve věcech umění“ se postupně stávaly důležitými centry vývoje nových technik i zrodu nových uměleckých trendů. Důležitým mezníkem bylo založení Uměleckoprůmyslové školy v Praze roku 1885, která navazovala na zkušenosti

uměleckoprůmyslových škol v Anglii a vycházela ze zásad stanovených Gottfriedem Semperem, který byl u zrodu anglických uměleckoprůmyslových škol v padesátých letech 19. století. Vzdělání na uměleckoprůmyslových školách mělo zajistit zachování vysoké úrovně řemesel a jejich propojení s výtvarným uměním a zároveň podporovat umělecké vzdělávání průmyslových designérů s cílem pozdvihnout úroveň průmyslové výroby.

Naším cílem není mapovat složitý vývoj odborného uměleckého školství na našem území, který by zasluhoval samostatný výzkum. Podstatné pro nás je, že po celou dobu své existence si přes četné transformace školství a společensko politické změny české školy s výtvarným zaměřením zachovaly svébytný charakter a řada z nich se vyprofilovala v instituce, které zásadním způsobem ovlivnily české užité i výtvarné umění a celé průmyslové obory, v důsledku pak celou oblast hmotné kultury.

Po roce 1945 se před uměleckým odborným vzděláváním v Československu objevily nové perspektivy. V roce 1946 Uměleckoprůmyslová škola v Praze získala statut vysoké školy, čímž byl formálně potvrzen její význam a střední uměleckoprůmyslové školy získaly nové impulsy díky mladým výtvarníkům, kteří přicházeli zejména do škol v pohraničních oblastech. Slibný vývoj byl narušen po roce 1948 v důsledku řady politicky motivovaných rozhodnutí, která kromě jiného přinesla i rušení nebo slučování některých škol. Ke zlepšení situace došlo v 60. letech, kdy se vytvořila v zásadě stabilní síť středních odborných škol nabízejících studium tradičních uměleckoprůmyslových oborů s důrazem na uměleckou přípravu, která reflektovala nejen situaci v průmyslu a řemeslech, ale i oblast výtvarného umění včetně aktuálních trendů.

Do roku 1990 bylo těchto škol v ČSSR dvacet, z toho patnáct na území ČSR a pět na území SSR. Byly to specializované školy s jasným

zaměřením, ve kterých měli významný nebo rozhodující podíl na charakteru edukačního prostředí profesionálně školení výtvarníci a technologové příslušných oborů. Ani před rokem 1990 nebyly sjednoceny názvy škol. Některé měly statut středních uměleckoprůmyslových škol (SUPŠ), jiné středních průmyslových nebo odborných škol (SPŠ, SOŠ). Tyto školy fungují i v současné době, byť se řada z nich nevyhnula náročným transformacím a reorganizacím a tvoří pomyslnou kostru středního uměleckého vzdělávání v ČR.

Význam těchto tzv. uměleckoprůmyslových škol nespočívá pouze v tom, že jsou jedinečnými vzdělávacími institucemi, živoucími organismy se specifickou tvůrčí atmosférou a s dlouholetou tradicí, kde se přirozeně integrují oblasti výtvarného umění, řemesla a průmyslu. Spočívá i v udržování kontinuity tradičních oborů s bohatstvím technik, technologií a výtvarných postupů. Školy poskytující vzdělávání v tradičních oborech by neměly být vnímány jako relikty minulosti, ale jako pracoviště udržující tuto kontinuitu ku prospěchu řemesla a průmyslu i výtvarného umění. Přerušení této kontinuity v důsledku přechodných výkyvů v oblastech hospodářství a průmyslu, demografického vývoje a trhu práce by mohlo přinést v budoucnu dalekosáhlé důsledky nejen kulturní, ale i ekonomické, jak se v minulosti nejednou stalo.

Po roce 1990 se situace ve středním odborném školství stala podstatně komplikovanější a pojem *střední umělecká škola* se stává stále problematičtější. Pedagogický slovník (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2003) definuje střední uměleckou školu takto: „*střední umělecká škola*“ - *Typ střední odborné školy navazující na přípravu v základní umělecké škole a poskytující přípravu v různých oborech umění a uměleckořemeslné tvorby.*“

V praxi střední uměleckou školou obvykle rozumíme střední odbornou školu poskytující studium v oborech 3. úrovně vzdělávání ve směru XIX. SMĚR UMĚNÍ v odborné složce základního kurikula odborného vzdělávání v kmenových oborech 8241M Výtvarná a uměleckořemeslná tvorba a 8242M Konzervátorství a restaurátorství, skupina kmenových oborů: 82 – Umění a užité umění (viz seznam analyzovaných dokumentů v příloze). V současné době je ovšem jediným vodítkem umožňujícím sledovat trendy v uměleckém vzdělávání zařazení studijního oboru na konkrétní škole. Vytvořit přehlednou klasifikaci středních odborných škol a rozhodnout, které jsou umělecké, naráží na zásadní problém absence jasných kritérií v prostředí, kde výtvarné obory lze studovat na velmi rozdílných typech škol. Vedle středních odborných škol poskytujících pouze nebo převážně výtvarné obory existuje řada škol, u kterých tvoří výtvarné obory pouze část nabídky. V některých případech je to pouze jediný obor.

Seznam Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV) uvádí počet 44 středních odborných škol s výtvarnými a uměleckořemeslnými studijními obory, z toho 14 soukromých (stav k 1. 11. 2004). Celostátní přehled středních škol a vyšších odborných škol pro školní rok 2006/2007 uvádí takovýchto škol 53 (stav k 22. 11. 2005). Nárůst počtu škol je zapříčiněn zařazováním oborů jako Propagační výtvarnictví, Textilní výtvarnictví a Grafika v reklamní praxi do nabídky středních odborných škol a učilišť, které jsou značně vzdáleny tradiční představě o umělecké škole. Často se jedná o školy s ekonomickou nebo řemeslnou specializací, v některých případech z nabídky studovaných oborů nelze vyvodit žádnou specializaci.

Zástupci škol tradičního typu upozorňují na nekoncepčnost takového rozvoje uměleckého vzdělávání a jeho devalvací a

poukazují na nezbytnost koncepční práce škol s adekvátním personálním zabezpečením výuky odborných předmětů. Zároveň žádají zachování koncepce uměleckého vzdělávání v celostátním měřítku. Státní politika středního odborného vzdělávání však vznik pluralitního prostředí v odborném vzdělávání podporuje, na rozdíl od koncepce centrálně a direktivně řízeného uměleckého vzdělávání. Požadavek na vytváření integrovaných škol nabízejících všeobecné i odborné vzdělávací je jasně formulován v dokumentu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2001 v tomto doporučení:

„Podporovat optimalizaci sítě škol ve prospěch vytváření polyfunkčních škol, tj. škol nabízejících všeobecné i odborné vzdělávací programy, které poskytují různý stupeň vzdělání.“ (str. 39).

Tentýž dokument na druhé straně nepochybně existenci škol tradičního typu: *„Přítom budou samozřejmě nadále existovat i tradiční školy orientované na jeden nebo pouze několik specializovaných programů. Vnitřní organizace vzdělávacích programů bude již záležitostí těchto škol, přičemž bude i nadále specifická pro gymnázia a pro střední odborné školy.“ (tamtéž)*

V podkapitole Střední odborné vzdělávání pak je doporučena spolupráce se sociálními partnery, která by měla zlepšit přechod absolventů do praxe a již v průběhu studia umožnit studentům seznámit se s pracovním prostředím. Význam spolupráce se sociálními partnery vyzdvihuje i koncepce rámcových vzdělávacích programů, které vybízejí ke spoluúčasti sociálních partnerů na tvorbě školních vzdělávacích programů. Právě požadavky sociálních partnerů budou mít nepochybně vliv i na koncepci jednotlivých vyučovacích předmětů včetně dějin výtvarné kultury.

V budoucnu lze tedy i nadále očekávat, že výtvarné obory budou nabízet velmi odlišné typy škol a rozdíly mezi pojetím výuky

odborných předmětů výtvarných oborů se budou prohlubovat. Odlišné priority budou pravděpodobně mít i ryze umělecké školy nabízející pouze výtvarné obory zaměřené na elektronická média, grafický design a komerční výtvarnictví (zejména školy soukromé) a školy zaměřené na tradiční uměleckořemeslné obory. Tato diverzifikace uměleckého vzdělávání je však v souladu s podporou autonomie škol a vznikem pluralitního vzdělávacího prostředí, jak je požadují současné kurikulární dokumenty. V každém případě by studium výtvarných oborů mělo připravit absolventy nejen k vlastní výtvarné činnosti, ale mělo by vést i k potřebě hlubšího pochopení zákonitostí vývoje kultury. Vzdělávací cíle středoškolského odborného vzdělávání 3. stupně ve směru Umění jsou stanoveny Standardem středoškolského odborného vzdělávání.

V současné době poskytují střední odborné školy s výtvarnými obory úplné středoškolské vzdělání. Vedle výuky všeobecně vzdělávacích předmětů je zde kladen největší důraz na vyučovací předměty výtvarná příprava, praktická příprava a navrhování, přičemž stěžejním teoretickým předmětem obsahového okruhu 1. Historie umění a vývoje společnosti je vyučovací předmět DVK. Přestože středních odborných škol s výtvarnými obory je relativně malé množství, jejich absolventi mají díky kompetencím získaným během studia široké pole uplatnění a jejich vliv na společnost je značný, neboť se pohybují nejen v oborech ovlivňujících tvářnost hmotné kultury přímo (výtvarné umění, užité umění, design, reklama), ale i v oblasti školství, zejména jako učitelé výtvarné výchovy a učitelé základních uměleckých škol.

Nelze opominout ani skutečnost, že vyučovací předměty s umělecko-historickým obsahem jsou součástí kurikula nejen čtyřletých výtvarných oborů na středních odborných školách a

v nejrůznější podobě a pod různými názvy se objevují i v programu dalších učebních oborů.

Pro teorii výtvarné výchovy představuje střední umělecké vzdělávání zajímavou oblast, která nabízí řadu námětů pro pedagogický výzkum, přestože výtvarná výchova se na středních uměleckých školách nevyučuje a vzdělávání profesionálních výtvarníků je nutné od výtvarné výchovy odlišovat (**HAZUKOVÁ, ŠAMŠULA 1991, str. 13**). V uměleckém vzdělávání kreativita a vztah k výtvarnému umění jsou nejen cílem edukace, ale základními kritérii pro přijetí ke studiu. Řemeslná zručnost a rutina jsou pokládány za žádoucí a nezbytný základ pro výtvarné vyjádření. Jsou zde podporovány vazby nejen na oblast výtvarného umění, ale i na průmysl a ekonomiku.

Výtvarná činnost studentů je pravidelně posuzována i formou komisionálních zkoušek, tzv. klauzur, kdy každé pololetí musí student předložit praktický výstup realizovaný v materiálu nebo v elektronické podobě. Součástí maturitních zkoušek je opět realizace, prezentace a obhajoba díla podle konkrétního zadání. V tom se praxe na středních uměleckých školách blíží praxi na vysokých uměleckých školách.

Je ovšem řada důvodů, proč by výtvarná výchova a umělecké vzdělávání měly být v neustálém kontaktu. Především z pohledu středních škol je nutné, aby autoři vzdělávacích programů vycházeli z kompetencí, které uchazeči o studium výtvarných oborů získali na základní škole, přičemž podotýkáme, že kromě obvykle zdůrazňovaných kompetencí (kognitivních, jazykových atd.) jsou pro teoretickou a praktickou výuku výtvarných oborů zásadní i kompetence vizuální, tj. citlivé a pozorné vidění a rozlišovací schopnosti kultivované nejen aktivní výtvarnou činností, ale i kontaktem s výtvarnými díly. Tato díla jsou mimo jiné

zprostředkována učebnicemi pro základní školy a víceletá gymnázia. Pedagogové působící na školách s výtvarnými obory by měli být s teorií a praxí výtvarné výchovy obeznámeni ze stejných důvodů, protože výuku klíčových teoretických i praktických předmětů zabezpečují ve velké míře absolventi nepedagogických oborů z vysokých uměleckých škol.

V případě učitelů DVK (personálním zabezpečením výuky DVK se zabýváme na jiném místě) je nutné, aby věděli, jaké kompetence mohou ve vztahu k předmětu od absolventů základních škol očekávat, což mimo jiné znamená, že by měli být dobře obeznámeni s učebnicemi výtvarné výchovy. S těmi by měli být ze stejných důvodů dobře obeznámeni i autoři učebnic DVK pro střední školy a obecně jakýchkoliv učebních textů umělecko-historického zaměření. Konkrétně v případě řady Průvodce výtvarným uměním jde o kvalitní učebnice, jejichž didaktické zpracování je na vysoké úrovni a které se mohou stát v mnoha ohledech vzorem pro tvorbu středoškolských učebnic. Autoři středoškolských učebnic by rovněž měli usilovat o koherentní propojení umělecko-historického učiva výtvarné výchovy a učiva DVK a tam, kde je to možné, navázat na obsah učebnic základní školy.

Předpokládáme, že v oblasti uměleckého vzdělávání bude i nadále probíhat značně dynamický vývoj, který by se neměl zcela vytratit ze zorného pole nejen teorie výtvarné výchovy, ale diskuse nad směřováním středního uměleckého vzdělávání by se měli ve větší míře účastnit i zástupci akademických obcí vysokých uměleckých škol a sociální partneři. Jedním z největších problémů, se kterým jsme se při naší práci setkali, je stále ještě nedostatečná komunikace mezi všemi zainteresovanými subjekty, tj. zástupci škol,

jejich zřizovatelů, sociálních partnerů, MŠMT, NÚOV a zástupci akademických pracovišť.

2. 2. Charakteristika vyučovacího předmětu dějiny výtvarné kultury

Chceme-li vytvořit teoretický rámec tvorby koncepce didaktických textů pro dějiny výtvarné kultury, musíme se podrobněji zabývat koncepcí a charakterem samotného vyučovacího předmětu. Učiníme tak z pohledu platných učebních dokumentů, dále rámcových vzdělávacích programů, které budou zavedeny, a z pohledu empirických zkušeností s rolí DVK v praxi středních odborných škol.

V souvislosti s vyučovacím předmětem DVK jsou Standardem středoškolského odborného vzdělávání ve směru Umění vzdělávací cíle formulovány takto:

„Žák:

- získá ucelené historické poučení o vývoji společnosti, její výtvarné kultury i uměleckých řemesel, získá dovednosti chápat podmíněnost každé vývojové etapy etapou předcházející až po současnost včetně výtvarných a estetických zákonitostí v tomto vývoji působících,
- aktivně a s jistotou ovládá odbornou terminologii svého oboru, je schopen aplikovat poznané jevy, principy, výtvarně estetické vztahy a souvislosti při řešení praktických úkolů,

- *zná základní pracovněprávní předpisy, historii a současnost svého oboru, má schopnosti doplňovat a rozvíjet své vzdělání.* (str. 96, 97)

V učebních dokumentech kmenového oboru 8241M Výtvarná a uměleckořemeslná tvorba z roku 2000 jsou v učebním plánu schváleny dvě varianty osnov. V charakteristice obsahových složek stojí, že vyučovací předmět DVK je součástí složky odborné vzdělávání, obsahového okruhu 1. Historie umění a vývoje společnosti. Charakteristika tohoto okruhu je Standardem středoškolského odborného vzdělávání definována takto:

„Žáci získají celkové historické poučení o vývoji společnosti od jejího vzniku až do současnosti. Poznávají specifiky výtvarného jazyka a charakter děl výtvarné kultury v míře potřebné pro obor. Učivo tohoto okruhu vytváří soubor poznatků z oblasti filozofie umění, teorie umění a teorie tvorby, vede žáky k návyku nalézat v umělecké tvorbě zdroje a inspirace pro citový a estetický prožitek a pro vlastní tvořivé činnosti, učivo přispívá k formování bohatého vnitřního života žáků.“ (str. 97)

V učebním plánu je předmět zařazen do kategorie A. Povinné vyučovací předměty, pojetí, cílové vědomosti jsou u obou variant učebních osnov shodné. Hlavní rozdíl spočívá v tom, že podle varianty 1 je vyučovací předmět DVK zařazen od 2. ročníku a navazuje na výuku dějepisu v 1. ročníku, zatímco varianta 2 integruje tematicky i časově výuku předmětu dějepis a dějiny výtvarné kultury a předmět DVK je vyučován ve všech čtyřech ročnících.

Oblasti cílů klíčových dovedností jsou: komunikativní dovednosti, dovednosti řešit problémové situace, dovednosti využívat informační technologie a pracovat s informacemi

V učebním plánu je celkový týdenní počet hodin za studium 9 -11, v závislosti na variantě používané učební osnovy. V učebních plánech škol je pak dodržováno obvyklé schéma hodinové dotace: varianta 1 – po třech vyučovacích hodinách v každém ročníku počínaje 2. ročníkem, varianta 2 – 2 hodiny v 1. ročníku, ve 2. až 4. ročníku po třech hodinách.

Pojetí vyučovacího předmětu pro obě varianty osnov z roku 2000 je definováno takto:

„Cílem vyučovacího předmětu DVK je poskytnout žákům celkové historické poučení o vývoji společnosti od jejího vzniku až po současnost a o základních historických, výtvarných a estetických zákonitostech v tomto vývoji působících. Těžištěm je přitom poznávání specifiky jazyka a charakteru děl výtvarné kultury v potřebné míře zaměřené na studovaný obor. Výběr tvůrců a jejich děl se omezuje na nejdůležitější a nejtypičtější. Přednost má přehled charakteru dané doby před prostým výčtem faktů. Žáci jsou vychováni ke kázni a systematickému postupu v práci. Aktivním využíváním knihovny pro práci s literaturou jsou vedeni k návyku nalézat v umělecké tvorbě zdroj inspirace pro citový a estetický požitek a nadšení pro vlastní tvořivé činnosti. DVK se tak významně podílí na výchově každého žáka jako plně rozvinuté osobnosti.

Cílové vědomosti:

- *znalost obecných historických zákonitostí a zákonitostí estetiky užitého výtvarného umění,*
- *znalost obecných principů periodizace historického vývoje společnosti a její výtvarné kultury,*
- *podmíněnost každé vývojové etapy etapou předcházející až po současnost, a to v obecně historickém procesu i v konkrétní oblasti národních odlišností vývoje výtvarné kultury.*

Cílové dovednosti:

- dovednost lokalizovat zeměpisně a časově historická a výtvarná fakta, události a dění,
- časově porovnávat dění jedné historické oblasti s děním v oblastech jiných, sledovat jevy v dlouhodobých souvislostech a chápat každý jev v širších souvislostech,
- získávat historické informace z hmotných pozůstatků minulosti, z děl výtvarného umění a z různých druhů písemných historických pramenů,
- analyzovat historickou a výtvarnou skutečnost na její jednotlivé komponenty, odhalovat jejich vzájemnou souvislost, vzájemné vztahy, jejich podmíněnost a tyto poznatky znovu syntetizovat,
- srovnávat historické a výtvarné jevy, události a historické procesy a pomocí charakteristických znaků vytyčovat jejich shody a rozdíly,
- odhalovat působnost historických zákonitostí v dané etapě.“

(str.16, resp. 21)

Takovouto koncepci vyučovacího předmětu považujeme v zásadě za nadčasovou a adekvátní požadavkům na cílové kompetence absolventů výtvarných oborů a za kvalitní základ pro tvorbu koncepce učebnic i v budoucnosti. V současné době již není pro tvorbu učebnic aktuální komplikace v podobě dvou variant učebních osnov, neboť případná nová učebnice bude vznikat po zavedení rámcových vzdělávacích programů, jehož přijetím současné osnovy pozbudou platnosti. Do stávající koncepce je však nutné ve větší míře začlenit oblast designu, který je v učivu poněkud schematicky až do 20. století chápán jako součást užitého umění, zdůraznit nezbytnost zařazení dějin studovaného oboru a věnovat

větší pozornost kulturním okruhům mimoevropským. Ve větší míře pak reflektovat oblast analýzy a interpretace uměleckých děl. V rámci DVK je třeba upozorňovat i na význam uměleckého vzdělávání a na historickou roli uměleckoprůmyslových škol.

Výhrady lze mít k rámcovému rozpisu učiva, zejména od bodu 9. (v obou variantách), kde v období 1. poloviny 19. století chybí okruh užitého umění. To se týká i bodu 10. období 2. poloviny 19. století, kde je užité umění zařazeno až v bodě 10. 3. secese – umělecká řemesla a užitá grafika. Průmyslový design je zařazen až do doby po 2. světové válce (bod 13.), přestože počátky průmyslového designu klademe do 18. století a po celé 19. století, zejména v jeho druhé polovině, probíhal v oblasti designu intenzivní vývoj. V rozpisu učiva pak chybí umělecká fotografie a film, které do výtvarné kultury jednoznačně patří. U varianty 2 pak zcela chybí okruh etruské a římské umění, což je pravděpodobně nedopatření, neboť u varianty 1 je tento okruh uveden pod bodem 3.4. (**str. 18**) a neexistuje žádný důvod tento okruh vynechat u varianty 2.

Důvodů, proč se zabývat učebními osnovami, které v blízké době pozbudou platnosti, je několik. Současné učební osnovy jsou dokumentem, který vznikl v průběhu celých 90. let za účasti odborníků a vyučujících DVK z celé ČR a o jehož podobě byla vedena kvalifikovaná diskuse na půdě Výzkumného ústavu odborného školství (později NÚOV). Obě varianty učebních osnov jsou na školách využívány v závislosti na personálním zabezpečení výuky dějepisu.

Lze předpokládat, že obě varianty učebních osnov budou i nadále fungovat jako předloha pro koncepci DVK při tvorbě školních vzdělávacích programů jak na školách s dlouholecou tradicí výuky DVK, tak i na školách s nově zavedenými výtvarnými obory. Tvorba školních vzdělávacích programů je mimořádně náročným

úkolem a je proto pravděpodobné, že přinejmenším v několika následujících letech bude vedení škol vycházet z dosud platných dokumentů a vyučující podílející se na nové koncepci vyučovacích předmětů se budou držet osvědčených postupů.

DVK měly a dosud mají na školách s výtvarnými obory postavení zásadního teoretického předmětu, který byl po dlouhé období povinným maturitním předmětem (v současnosti podle zákona č. 561 toto výsadní postavení do značné míry pozbyl) a jeho význam si uvědomuje i vedení škol. Je to předmět, který slučuje přirozeným způsobem informativní a formativní složky vzdělávání. Jeho cílem je vést k pochopení zákonitostí nejen výtvarných, ale i společenských. Integruje informace z oblastí dějin výtvarné kultury, ostatních oborů umění, historie, zeměpisu a technologie. Napomáhá k seznámení a pochopení mimoevropských kultur a etnik a vede k úctě k lidským výtvorům, ať již jsou to produkty dávno zaniklých civilizací nebo díla současníků. Proto se domníváme, že by se ze školních vzdělávacích programů neměl vytrátit a učivo, které bylo až dosud do předmětu zahrnuto a mělo jasnou obsahovou strukturu respektující chronologickou linii by se nemělo rozptýlit do několika dalších vyučovacích předmětů. Tím samozřejmě nepopíráme význam mezipředmětových vztahů a prostupnost obsahu vzdělávání do různých oblastí ani princip modulového schématu vzdělávání.

Při naší práci jsme měli k dispozici jediný RVP pro výtvarný obor, konkrétně pro obor vzdělání 82-41-M/06 *Výtvarné zpracování kovů a drahých kamenů*, zveřejněný na internetových stránkách Národního ústavu odborného vzdělávání v lednu 2006. V tomto není základní obsah učiva předmětu DVK jasně vymezen a tematické okruhy týkající se dějin výtvarné kultury se objevují v různých oblastech vzdělávání. RVP formulují ve vztahu k DVK tyto odborné kompetence (vybíráme):

„a) Uplatňovat estetické zásady výtvarně užitkové tvorby, tzn. aby žáci:

- získali široké znalosti z dějin výtvarné kultury a vývoje uměleckého řemesla;
- aktivně využívali všech dostupných zdrojů pro získávání informací;
- pochopili a v praxi uplatňovali zákonitosti vyúsťující v komplexní řešení designu;
- orientovali se v trendech současného designu a tvořili v jednotě výtvarného názoru;" (str. 10)

Zcela správně je zdůrazněna nezbytnost mezipředmětových vztahů a potřeba orientovat výuku na propojování teoretických poznatků s praktickými činnostmi.

Značná pozornost je věnována oblasti designu. Právě oblast historie a teorie designu je v současných osnovách zastoupena nedostatečně. Neuspokojivé je i zastoupení designu v textech využívaných jako učebnice a nedostatek literatury zprostředkující tuto oblast způsobem adekvátním potřebám středních škol.

Učivo DVK bychom očekávali především v okruhu Umělecko-historická a výtvarná příprava. Zde pod bodem 1 Historie výtvarné kultury a vývoje společnosti je ve sloupci Učivo uvedeno následující:

„Výtvarná kultura a výtvarné umění, periodizace a charakteristika historického vývoje společnosti a její výtvarné kultury. Zákonitosti výtvarného řádu a výtvarné kultury v jejich historickém vývoji.

Historické zákonitosti estetiky užitého výtvarného umění." (str. 47)

Je zjevné, že na základě těchto několika řádků je poněkud obtížné vytvořit koncepci vyučovacího předmětu. Kromě poněkud zavádějícího pojmu „užitý výtvarný umění“ pak zde není ani slovo o designu. Výsledky vzdělávání jsou formulovány spíše obecně a

vycházejí především z pojetí DVK v intencích současných osnov. Proporční zastoupení učiva a výsledků vzdělávání historie výtvarné kultury a vývoje společnosti je kromě toho poněkud překvapivé, uvážíme-li, kolik prostoru je v RVP věnováno jiným oblastem vzdělávání.

V obsahovém okruhu umělecko-historická a výtvarná příprava je rovněž tematický okruh Analýza uměleckých děl.

Učivo: „ 6 *Analýza uměleckých děl. Obsah a forma uměleckého díla, analýzy děl volného a užitého umění.*“

Výsledky vzdělávání: „*Žák: provede rozbor uměleckého díla – základní znaky (historické časové řazení, vztah formy a obsahu, užitné hodnoty, kompozice, proporce, barevná kompozice).*“ (str. 48)

Zařazení tohoto okruhu velmi vítáme, protože začlenění této problematiky navrhujeme do koncepce tvorby učebnic a na jeho potřebnost již bylo upozorněno (**POLANECKÝ 2004**).

K samotné formulaci lze mít několik připomínek. Požadavky na výsledky vycházejí z tradičního přístupu k analýze výtvarného umění (obsah, forma, kompozice atd.) a nezahrnují ikonografii, psychologické, sociální a etnologické aspekty. Do analýzy nejsou zahrnuty produkty designu, přestože analýza designu nabízí možnost nahlédnout do složité problematiky designu a jeho prezentace jako komplexního oboru zahrnujícího oblasti výtvarného umění, průmyslu, ergonomie, psychologie a symbolické funkce designu, aspekty marketingu a upozornit na filozofii designérské tvorby. Analýza uměleckých děl včetně děl užitého umění a designu může být zařazena do praktických i teoretických předmětů a v DVK by rozhodně měla mít své místo. Jedná se ovšem o problematiku, která vyžaduje značnou erudici a klade na učitele i žáky značné nároky. Její realizace, pokud nemá mít formální charakter a diletantskou

úroveň vyžaduje propracovanou metodiku. I v tomto případě považujeme za nanejvýš žádoucí zařazení analýzy a interpretace vybraných děl zpracované adekvátním způsobem vybranými odborníky do učebnic DVK.

Témata vztahující se k obsahu DVK se objevují v oblasti Společenskovědní vzdělávání v okruhu 1 Člověk v dějinách (dějepis) (str. 19 – 21) a v oblasti Estetické vzdělávání v okruzích 1 Literatura a ostatní druhy umění (str. 36) a 3 Kultura (str. 37).

RVP jako jeden z tematických okruhů uvádí DĚJINY STUDOVANÉHO OBORU, ovšem nikoliv v oblasti umělecko-historické a výtvarné přípravy, ale v oblasti společensko-vědního vzdělávání (str. 21). Pomineme-li otázku, proč je zařazen právě takto, pokládáme za důležité, že je zařazení tohoto okruhu jasně požadováno, protože v současných osnovách DVK tento požadavek explicitně formulován není. Empiricky máme ověřeno, že dějiny studovaného oboru nejsou na všech středních odborných školách vyučovány systematicky a v některých případech jsme se setkali s tím, že v rámci DVK nebyly probírány vůbec. Výzkum potvrdil, že systematicky se dějinám studovaného oboru věnuje 58 % respondentů z řad učitelů DVK.

Do kterého vyučovacího předmětu bude tento okruh zařazen, je v současné situaci těžké předvídat. DVK se k tomu přímo nabízejí, je ovšem možné zařadit i samostatný vyučovací předmět dějiny studovaného oboru a využít hodinové dotace, která je nejštedřejší právě v oblasti umělecko-historické a výtvarné přípravy. Zařazením takového předmětu by bylo možné např. do 4. ročníku, kde by v 1. pololetí byly probírány dějiny oboru a v 2. pololetí pak dějiny designu. Takovéto řešení ovšem vyžaduje kvalifikované personální zabezpečení výuky. V rámci našeho tématu je podstatná skutečnost, že pro výuku dějin oborů ani pro výuku dějin designu

nejdou k dispozici vhodné didakticky vstřícné texty. Jejich vytvořením by bylo možné výuku nejen zkvalitnit, ale i stimulovat zařazení nových vyučovacích předmětů.

V případě zařazení dějin oboru do učiva DVK narážíme opět na problém personálního zabezpečení, neboť ne každý vyučující DVK je dobře obeznámen s dějinami studovaných oborů. Kromě toho se na školách, které nejsou specializované může vyskytovat několik odlišných oborů. Začlenit dějiny jednotlivých oborů do jedné učebnice DVK je stěží myslitelné.

V souvislosti s DVK je třeba upozornit na jednu mimořádně důležitou okolnost, která výrazně ovlivňuje kognitivní kompetence absolventů výtvarných oborů středních odborných škol. Z odborného uměleckého vzdělávání se v podstatě vytrácí geografická problematika. V dosud platných učebních dokumentech pro výtvarné obory není výuka zeměpisu zastoupena. V osnovách DVK (u obou variant) je alespoň požadována „dovednost lokalizovat **zeměpisně** (zdůrazněno autorem) a časově historická a výtvarná fakta, události a dění,“ (str. 16 , resp. 21). V RVP požadavek na geografickou gramotnost není jasně formulován ani v oblasti společensko-vědní ani v oblasti umělecko-historické. Zdůrazňovány jsou především oblasti společenského, ekonomického, historického vědomí. Důsledky tohoto dlouhodobého zanedbávání geografického vzdělávání ve výtvarných oborech jsou negativní nejen pro formování historického a umělecko-historického vědomí, ale neznalost geografických souvislostí může mít negativní dopad i na formování politického a ekonomického vědomí. Absolventi výtvarných oborů středních odborných škol mají v oblasti zeměpisu zásadní nedostatky a řada z nich není schopna nacházet souvislosti mezi historickými epochami a geografickými lokalitami.

Systematický výzkum geografických kompetencí absolventů výtvarných oborů nebyl v rámci této práce proveden, nicméně máme k dispozici výsledky zápočtových a zkušebních testů z předmětu dějiny umění I a II (antické umění) studentů 1. ročníku FUUD UJEP z let 2003 - 2005, které mohou posloužit jako empirická sonda. V roce 2005 nebylo schopno 32% studentů zeměpisně lokalizovat mykénskou kulturu, 25% nedokázalo lokalizovat Konstantinopolis (i přes nápovědu, že se jedná o dnešní Istanbul), Malou Asii 48%. Zarážející je i neschopnost většiny studentů lokalizovat současné státy a určit, která významná starověká civilizace je s jejich územím spjata.

Pro DVK je charakteristická rovněž okolnost, na kterou jsme již upozornili a která má značný význam. Jsou to značně různorodé kvalifikační předpoklady učitelů, kteří předmět vyučují, neboť na vysokých školách pedagogický obor zaměřený přímo na výuku předmětu DVK není zařazen (což je při nízkém počtu škol, kde se předmět vyučuje, pochopitelné). Snažili jsme se zjistit, jaké mají vzdělání a specializaci, přestože to nepatřilo k hlavním výzkumným cílům. Vycházeli jsme z odpovědí respondentů z řad učitelů. Výzkumu se zúčastnilo 20 respondentů z řad učitelů DVK.

Ze získaných informací vyplynulo, že výuku DVK zabezpečují absolventi těchto typů vysokých škol:

1 – Vysoké umělecké školy (15 % respondentů). Jedná se o absolventy neteoretických oborů, kteří jsou školenými výtvarnými umělci, u kterých předpokládáme dobré znalosti dějin výtvarné kultury.

2 – Pedagogické fakulty (45 % respondentů). Absolventi oboru výtvarná výchova, kteří mají výtvarné pedagogické vzdělání i znalosti z dějin umění.

3 – Filozofické fakulty (40 % respondentů). Absolventi oboru dějin umění s vynikajícími znalostmi dějin výtvarné kultury.

Nelze s jistotou konstatovat, která kvalifikace je pro výuku DVK optimální, neboť vždy záleží na osobnosti učitele a na tom, jak se vyrovná s handicapem své profesní připravenosti a na tom, jaký má k předmětu vztah. Evidentní je však nezbytnost poskytnout této různorodé skupině kvalitní teoretické zázemí jako východisko její práce, aby byly zabezpečeny cílové kompetence žáků. Didaktické texty mají proto zásadní význam nejen jako zdroj informací o obsahu výuky, ale i jako cenný didaktický prostředek, zejména pro absolventy nepedagogických oborů.

Abychom mohli takovéto didaktické texty vytvořit, je třeba vrátit se k otázce, jakou podobu bude umělecko-historické vzdělávání na středních odborných školách v budoucnu mít. Po vytvoření školských vzdělávacích programů nemůžeme vycházet z dřívějších jistot daných dokumenty, které vymezovaly obsah předmětu, počet vyučovacích hodin a jeho postavení jako hlavního teoretického odborného předmětu, v minulosti vždy zakončeného maturitní zkouškou. Nelze ani s jistotou předpokládat, že tematické okruhy jako Dějiny studovaného oboru a Analýza uměleckých děl budou součástí DVK. Nabízí se tak možnost vytvořit vzorový vzdělávací program předmětu DVK, který by se mohl stát vzorem pro tvorbu koncepce umělecko-historického vzdělávání na výtvarných oborech. Tento program by vycházel z dosavadního pojetí, koncepce a obsahu předmětu s tím, že by do něho byly zapracovány nové požadavky a tematické okruhy zařazené do RVP a mohl by se stát pro zástupce škol vodítkem při tvorbě školských vzdělávacích programů i základem pro tvorbu nových didaktických textů.

2. 3. Role učebnic ve vyučovacím předmětu dějiny výtvarné kultury

Na základě analýzy současného stavu a především dalšího vývoje výuky DVK na školách s výtvarnými obory zastáváme názor, že role klasických tištěných i elektronických učebnic nabývá na důležitosti. V situaci, kdy charakter vyučovacího předmětu, jeho obsah, zaměření a hodinovou dotaci budou určovat školské vzdělávací programy, je zásadní otázkou, jaký charakter budou mít nové učebnice, jejichž tvorbu kurikulární dokumenty doporučují.

Již jsme vyjádřili názor, že v řadě škol bude výuka DVK v zásadě pokračovat v dosavadních intencích, což ovšem neznamená, že i v současnosti tato výuka probíhá na všech školách stejně. Rozdíly mezi pojetím výuky a obsahem předmětu se na různých školách budou dále prohlubovat v závislosti na jejich organizační struktuře, personálním zabezpečení výuky, specializaci i vlivu sociálních partnerů.

Rámcové vzdělávací programy vymezují obsah a cíle umělecko-historického vzdělávání značně obecně a navíc se v odborném vzdělávání objevují dvě protichůdné tendence: požadavek na obecné vzdělávání a zároveň požadavek specializace. Absolventi výtvarných oborů se po ukončení středních škol uplatňují nejen v oblasti výtvarného a užitého umění a průmyslového designu, ale i ve školství a podnikání, které přímo s výtvarnou oblastí nesouvisí. Je tedy jedním z hlavních úkolů nalézt společný základ pro tvorbu učebnic, které by mohly být využívány v umělecko-historickém vzdělávání ve všech výtvarných oborech a zároveň navrhnout komplex didaktických textů zahrnujících dějiny konkrétních oborů tak, aby specializované texty koncepčně navazovaly na texty věnované obecným dějinám výtvarné kultury.

Takovéto učebnice by byly ideálním pomocníkem nejen pro učitele a studenty v průběhu studia na střední škole, ale sloužily by pro přípravu k maturitním zkouškám a zejména k přijímacím zkouškám na vysoké školy, kde jsou požadavky na znalosti z obecných dějin výtvarné kultury (a v případě vysokých uměleckých škol i z dějin oboru) stanoveny bez ohledu na specifické pojetí umělecko-historického vzdělávání na jednotlivých středních školách. Tyto publikace by kromě toho měly i značný komerční potenciál, protože se dá předpokládat jejich rozšíření i mezi odbornou veřejnost a milovníky umění.

Nedostatek kvalitních učebnic je problém, který výuku DVK ve výtvarných oborech provázel (a de facto stále provází) bez nadsázky několik desetiletí. Tento stav byl zaviněn několika faktory. Hlavní byl nepochybně ten, že do poloviny 80. let potřeba tvorby moderních a kvalitních učebnic vyučovacího předmětu, který se vyučoval na dvaceti středních školách, nebyla naléhavá. Učebnice DVK nebyly ani objektem zájmu výzkumu teorie a tvorby učebnic a proto jejich autoři mohli vycházet jen ze zkušeností s tvorbou učebnic jiných předmětů. Texty z 50. a 60. let využívané v DVK jako učebnice měly z polygrafického hlediska podobu vysokoškolských skript a kromě poplatnosti době vzniku v polovině 50. let mají minimální didaktický potenciál, takže mohly posloužit pouze jako osnova obsahu, který je zpracován na dobré odborné úrovni (**DOSTÁL 1960**).

Hlavním zdrojem informací pro studenty byl výklad učitele a nejpoužívanějším textem k samostatnému studiu poznámky z vyučování. Učitelé vycházeli z dostupných publikací o dějinách umění a užitého umění, na základě kterých vytvářeli přípravy na vyučování. Někteří učitelé se snažili nedostatek učebnic kompenzovat tvorbou vlastních textů, které v rámci technických

možností rozmnožovali a poskytovali studentům. Tato praxe na školách přetrvává stále, jak potvrdil výzkum.

Z textů vydávaných pro interní potřeby škol, které máme k dispozici, je patrné, že se jedná o kompilace z různých zdrojů s převahou verbální složky v podobě informativních výroků a jejich didaktická hodnota je minimální. Překvapivé je především to, že jejich autoři věnují malou nebo vůbec žádnou pozornost odbornému zaměření studijních oborů a sledují linii obecných dějin umění s ohledem na české prostředí. Způsob prezentace učiva je spíše encyklopedický. Pokud jde o použité médium, texty jsou pouze tištěné. Tvorbou elektronických textů se až na jednu výjimku nikdo z respondentů nezabývá. Přitom za jeden z hlavních nedostatků používaných publikací uvádějí učitelé i žáci nedostatek kvalitních obrazových příloh a možnost tvorby CD s obrazovými materiály v digitální podobě je v technických možnostech každé školy. V rozmnožovaných textech se neverbální složka omezuje na černobílé kopie z různých zdrojů a v různé kvalitě. Vzhledem k tomu, že nejde o publikované texty, neuvádíme je v seznamu analyzovaných publikací a neuvádíme jména autorů. Některé z těchto textů se staly základem publikací vydávaných od počátku 90. let.

Dalším faktorem, který měl vliv na tvorbu učebnic DVK, byla skutečnost, že po celá 90. léta nebyly k dispozici nové učební osnovy. Texty, které v průběhu devadesátých let vznikly, mají různou odbornou úroveň a žádný z nich není učebnicí DVK ani z pohledu platných dokumentů ani z pohledu pedagogické teorie. Nejpoužívanějšími publikacemi je řada Dějiny výtvarné kultury 1 - 4 Bohumíra Mráze, která sice byla vytvořena pro potřeby výtvarných oborů středních odborných škol, ale nebyla (a v době, kdy nové učební osnovy ještě nebyly k dispozici ani nemohla být) kurikulárním

projektem. Tato řada kromě toho nesplňuje kritéria kvalitní učebnice ani z didaktického hlediska.

Z rozhovorů s absolventy však vyšlo najevo, že pro většinu dotazovaných byly během studia DVK na střední škole primárním zdrojem informací výklad učitele a zápisky z vyučovacích hodin a to i v případě, že byli tištěnými texty vybaveni. Důraz na výklad a význam poznámek z vyučovacích hodin potvrdili i učitelé, se kterými jsme na toto téma hovořili; v dotaznících ho potvrdilo 75 % respondentů z řad učitelů. Lze říci, že ve výtvarných oborech v DVK má učebnice nebo jiný text roli jakéhosi orientačního rámce při plánování výuky učitelem a žáky je využívána jako doplňkový text k samostatnému studiu a nikoliv jako závazný zdroj informací o učivu.

Využívání tištěných textů k domácí přípravě a k samostatnému studiu, zejména přípravě k maturitní zkoušce nebo přijímacím zkouškám na vysokou školu, uvedla většina respondentů a tyto odpovědi potvrzovali i při rozhovorech a skupinové diskusi.

Respondenti uvedli, že při přípravě k přijímacím zkouškám se připravovali z Dějin umění J. Pijoana (29 %), Dějin výtvarné kultury B. Mráze (26 %), Dějin výtvarného umění M. Černé (6 %) a skript vytvořených učitelem DVK (4%); ostatní publikace uvedla maximálně 3 % respondentů, ovšem zápisky z vyučovacích hodin při přípravě na přijímací zkoušky uvedla 34 % respondentů. Z rozhovorů se studenty vyplynulo, že v porovnání s jinými teoretickými vyučovacími předměty, kde měli učebnici určenou přímo pro příslušné předměty, kterou používali pravidelně při vyučovacích hodinách i při samostatném studiu, v DVK učebnice takto silnou pozici měla jen v minimu případů.

Jevem, který je pro DVK rovněž příznačný, je množství dalších textů, které respondenti uváděli jako závazné nebo doporučené zdroje informací, přičemž jde především o texty, které nejsou koncipovány jako didaktické nebo parametry didaktických textů nesplňují, případně se jedná o učebnice určené pro jiné vyučovací předměty. Z uvedeného vyplývá, že role učitelů je v DVK mimořádně významná, neboť právě oni rozhodujícím způsobem ovlivňují obsah učiva, proporční zastoupení tematických celků a výběr obrazových ukázek a právem poukazují na absenci didaktických textů, které by uspokojivě reflektovaly potřeby vyučovacího předmětu. Empiricky máme ověřeno, že se řada učitelů DVK neřídí ani platnými učebními dokumenty.

Vzhledem k zavádění školských vzdělávacích programů bude podíl učitelů na koncepci obsahu učiva vzrůstat a pojetí vyučovacího předmětu se bude na školách i jednotlivých oborech stále více různit. Tím více je ovšem podle našeho názoru žádoucí, aby konečně vznikl projekt zahrnující tvorbu učebnice sledující linii dějin výtvarné kultury společné pro všechny obory, která poskytne orientační rámec pro plánování výuky i pro samostatné studium a na ní navazující didaktické texty zaměřené na konkrétní studijní obory, včetně elektronických textů, programů a internetových stránek.

Jedním z hlavních problémů při koncipování projektu je obsah učebnic, tedy vymezení základního učiva, protože RVP jasně nedefinuje ani samotný vyučovací předmět DVK.

3. TEXTY POUŽÍVANÉ V DVK A TEXTY, JEJICHŽ VYUŽITÍ V DVK JE MOŽNÉ

Jedním z hlavních cílů naší práce bylo zjistit, jaké texty byly pro potřeby umělecko-historického vzdělávání v rámci DVK vytvořeny, potvrdit jejich používání v DVK a zjistit používání dalších textů. Předpokládali jsme, že kromě potvrzení naší hypotézy č. 2 se nám podaří získat informace o textech, jejichž vydání se nám před zahájením výzkumu nepodařilo zjistit a začlenit tyto publikace do zkoumané skupiny textů. Potvrzení hypotézy mělo odůvodnit náš záměr věnovat se řadě Dějiny výtvarné kultury 1 – 4 podrobněji a ověřit hypotézu č. 3 týkající se její didaktické vybavenosti.

Kromě zjišťování používaných textů bylo jedním z dalších cílů výzkumu zjistit, jaké přednosti a nedostatky zaznamenali respondenti z řad učitelů a absolventů při práci s nimi a porovnat jejich názory s našimi poznatky z analýzy používaných textů. Zjištěné názory respondentů posloužili k přípravě na následné rozhovory, při nichž jsme upřesňovali údaje zjištěné pomocí dotazníků. Při těchto rozhovorech jsme vycházeli z metodiky kvalitativního výzkumu.

Výzkum textů byl zaměřen na tyto oblasti:

A/ Zjišťování používaných textů a jejich hodnocení respondenty.

Výzkum jsme zaměřili na dvě skupiny respondentů: 1. učitele DVK na středních odborných školách s výtvarnými obory, 2. absolventy výtvarných oborů. Výzkum probíhal v letech 2001 - 2005. V případě učitelů byl výzkum rozdělen na dvě fáze; první fáze byla realizována v roce 2001 a měla selektivnější charakter než druhá fáze, která byla realizována v roce 2005, kdy byla rozšířena skupina respondentů z řad učitelů. V obou fázích jsme použili techniku

dotazníků, v druhé fázi jsme kromě toho využili osobní kontakty s vybranými respondenty z řad učitelů. V případě absolventů byl nejprve uskutečněn předvýzkum v roce 2001 a na základě získaných zkušeností byl uskutečněn výzkum v letech 2003 – 2005. I při výzkumu mezi absolventy byla použita technika dotazníku, přičemž informace získané od respondentů bylo možno upřesnit při osobním kontaktu s nimi formou besed a rozhovorů.

Pomocí dotazníků jsme zjišťovali i další informace, které jsme využili v jiných částech naší práce. Šlo především o informace týkající se kvalifikačních předpokladů učitelů, jejich pedagogické praxe a tvorby vlastních textů pro interní potřeby škol. Dále pak informace o práci s elektronickými médii.

B/ Vytvoření souboru tištěných textů, jejichž používání v DVK potvrdil výzkum a jeho doplnění o další publikace z distribuce a knihovních fondů, které jsou relevantní pro téma naší práce, klasifikace těchto textů a jejich analýza a hodnocení. Podařilo se získat informace o širokém spektru publikací, které jejich autoři a nakladatelé deklarovali jako učební texty, včetně vysokoškolských učebních textů a učebnic pro jiné než výtvarné obory středních odborných škol. Vycházeli jsme z předpokladu, že některé z nich je možné v DVK využít jako alternativní učebních texty a zajímala nás didaktická prezentace učiva, které obsahovaly. Zjištěné poznatky o přednostech a případných nedostatcích zkoumaných publikací mohou posloužit při tvorbě koncepce nových učebnic.

3. 1. Výzkum uskutečněný mezi učiteli DVK středních odborných škol s výtvarnými obory

1/ Výzkumný problém

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké tištěné texty jsou používány v předmětu dějiny výtvarné kultury na středních odborných školách s výtvarnými obory. V první řadě šlo o získání informací o tištěných publikacích, které jsou využívány při výuce předmětu jako učebnice a jejich hodnocení učiteli. Dále o publikacích, které slouží k přípravě učitelů. Na základě takto získaných informací bylo možno provést výběr těch nejpoužívanějších materiálů, jejichž analýza byla předmětem dalšího výzkumu.

2/ Analýza stavu řešení zkoumaného problému

Vzhledem k tomu, že nebyly k dispozici výsledky obdobných výzkumů z prostředí uměleckého vzdělávání a cíle tohoto výzkumu dle našeho názoru nevyžadovaly využití složitých výzkumných metod, vycházeli jsme z přednášek a literatury pojednávajících o základech a metodách výzkumu pedagogických jevů. Kromě informací z doktorandského kurzu doc. Byčkovského a publikací J. Pelikána, J. Průchy, J. Hendla a P. Gavory . (**GAVORA 1996, HENDL 1997, PELIKÁN 1998, PRŮCHA 1998**)

3/ Východiska výzkumu

A/ Hypotéza: Nejpoužívanější učebnicí v předmětu Dějiny výtvarné kultury na středních školách s výtvarnými obory je řada Dějiny výtvarné kultury 1 – 4 Bohumíra Mráze. Hypotéza byla formulována na základě průzkumu knižního trhu a z empirických zkušeností.

B/ Základní soubor: Jako základní soubor byli vymezeni učitelé předmětu DVK na středních odborných školách s výtvarnými obory v celé ČR.

C/ Výběr: Do výzkumu byli zahrnuti učitelé DVK škol uvedených v seznamu škol s výtvarnými a uměleckořemeslnými studijními obory v celé ČR dle seznamu poskytnutého Národním ústavem odborného vzdělávání. V první fázi výzkumu jsme vybrali 26 škol klasického typu s převahou výtvarných oborů. V druhé fázi jsme oslovili všechny školy uvedené na aktualizovaném seznamu z listopadu 2004. Předpokládali jsme, že na některých školách vyučuje předmět DVK více učitelů, nicméně minimální počet předpokládaných účastníků výzkumu byl 26 v první fázi výzkumu, v druhé fázi 44. Pokud by se podařilo zpracovat údaje od všech respondentů ze všech oslovených škol, byly by údaje zjištěné výzkumem získány od skutečně reprezentativního vzorku.

Největším problémem při práci s takto vybraným vzorkem byla komunikace s respondenty - i přes veškeré technické možnosti, které dnešní doba nabízí.

D/ Strategie výzkumu: Vzhledem k charakteru výzkumného problému byl zvolen typ výzkumu Ex post facto. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaké texty ve funkci učebnice používají učitelé v předmětu DVK. Předpokládali jsme, že někteří učitelé učebnice při výuce nepoužívají a závazným zdrojem informací o obsahu vzdělávání jsou poznámky, které si studenti pořizují při výuce. Proto jsme zjišťovali, jaké publikace učitelé používají při přípravě na výuku. Hlavním objektem výzkumu byly publikace, které jsou pro studenty hlavním zdrojem informací o učivu. Kromě toho jsme zjišťovali ochotu učitelů spolupracovat na další fázi výzkumu a jejich zájem o případné nové publikace vytvořené přímo pro jejich potřeby. V neposlední řadě jsme se zajímali o to, zda používají internet a zda

o internetových stránkách informují své žáky. Ostatní zjišťované skutečnosti měly posloužit jako doplňující informace pro disertaci a podklady pro další výzkumnou práci.

E/ Metody a techniky výzkumu: Výzkum byl již při formulování výzkumného problému a hypotézy zamýšlen jako empirický. Zvolili jsme explorační metodu, protože kromě informací jsme zjišťovali i názory a postoje zkoumaných osob. Vzhledem k tomu, že nejsme se všemi respondenty v osobním kontaktu a vybraný vzorek zahrnoval minimálně 26 resp. 44 osob z celé ČR, zvolili jsme jako výzkumnou techniku dotazník, který jsme vybraným osobám rozeslali s průvodním dopisem. Od dotazníku jsme očekávali zjištění dat, která jsme mohli získat pomocí jiné techniky jen obtížně, protože jsme znali pouze adresu pracoviště případných respondentů. Navázání osobních kontaktů s učiteli, kteří byli ochotni dále spolupracovat na výzkumu, umožnilo uskutečnit rozhovory, při kterých bylo možné upřesnit odpovědi a získat další informace. Dotazníky jsme rozesílali v první fázi výzkumu poštou, v druhé fázi výzkumu elektronicky. Kromě zpáteční adresy a telefonu jsme uvedli i číslo faxu a e-mail. V první fázi výzkumu jsme očekávali návratnost kolem 50 %, v druhé fázi, po předchozích zkušenostech, návratnost 25 – 30 %.

4/ Presentace a analýza výzkumného materiálu

Pro vyhodnocení jsme měli k dispozici dotazníky vyplněné 20 respondenty. Respondenti pracují na 17 různých školách a všichni jsou absolventi vysokých škol - uměleckých škol nebo pedagogických a filozofických fakult oboru Výtvarná výchova a Dějiny umění. Jedná se tedy o kvalifikované odborníky. Na otázky odpovídali většinou podrobně a se značným osobním zaujetím.

Nejdůležitější otázkou tohoto výzkumu byly otázky týkající se učebních textů.

I. „Využíváte v DVK učebnici nebo jinou tištěnou publikaci, která plní funkci učebnice? Je myšlen text, který je k dispozici Vám i studentům a který zprostředkovává obsah studia.“ (otázka č. 11, viz přílohy)

Otázka byla uzavřená s dvěma možnostmi - a/ano b/ne.

18 respondentů odpovědělo kladně. 2 respondenti odpověděli záporně.

II. „Kterou publikaci využíváte? V případě více publikací uveďte na prvním místě hlavní učební text pro studium předmětu.“ (otázka č. 13, viz přílohy)

Na prvním místě byly uvedeny tyto publikace:

- 1/ Dějiny výtvarné kultury (Mráz) - 13 respondentů
- 2/ Dějiny výtvarného umění (Černá) – 3 respondenti
- 3/ Dějiny umění (Pijoan) – 2 respondenti

Na druhém místě byly uvedeny tyto publikace:

- 1/ Průvodce výtvarným uměním – 2 respondenti
- 2/ Dějiny výtvarné kultury (Mráz) – 3 respondenti
- 3/ Dějiny umění (Pijoan)
- 4/ Dějiny výtvarného umění (Černá)
- 5/ Kapitoly z dějin kultury (Odehnalová)

Publikace 3 – 5 byly uvedeny jedním respondentem.

Další otázka se týkala role, kterou publikace hraje při studiu DVK.

III. „Jakou roli má tato publikace při výuce DVK?“ (otázka č. 14)

otázka byla uzavřená se čtyřmi možnostmi odpovědi (bylo možno uvést více než jednu odpověď):

a/ Je pro studenty primárním a hlavním zdrojem informací o obsahu učiva - 5 odpovědí

b/ Slouží pouze jako doplňkový zdroj informací pro studenty a primárním zdrojem informací jsou zápisky z vyučovacích hodin - 11 odpovědí

c/ Slouží Vám jako zdroj informací o učivu - 7 odpovědí

d/ Používáte ji při plánování výuky - 5 odpovědí

Dále nás zajímaly názory respondentů na přednosti a nedostatky publikací. Otázky byly otevřené, což zkomplikovalo vyhodnocení odpovědí, ale umožnilo každému respondentovi vyjádřit nejuvěstičněji jeho názor.

IV. „Jaké jsou podle Vašeho názoru přednosti publikace? Pokud využíváte dvě nebo více, prosím odlište je.“ (otázka č. 17)

Dějiny výtvarné kultury (Mráz) – u odpovědí používáme terminologii respondentů:

a/ přehlednost - 8 respondentů

b/historické souvislosti - 7 resp.

c/ kvalitní přílohy - 3 resp

d/ fundovanost autora - 2 resp.

e/ dobrý zdroj informací pro učitele - 1 resp.

f/ jednotný jazyk - 1 resp.

g/ ucelené kapitoly - 1 resp.

h/ kresebné ilustrace – 1 resp.

Dějiny výtvarného umění (Černá)

a/ přehlednost – 2 respondenti

b/ stručnost – 2 resp.

c/ rozsah přiměřený maturitní zkoušce – 1 respondent

4 respondenti nevedli žádné přednosti ani u jedné publikace.

V. „Jaké jsou její nedostatky?“ (otázka č. 18)

Dějiny výtvarné kultury (Mráz):

a/ malé množství obrázků – 4 respondenti

b/pouze černobílé obrázky - 3 resp.

- c/ kvalita obrazové přílohy - 4 resp.
- d/encyklopedický charakter textu - 4 resp.
- e/ přílišná podrobnost - 2 resp.
- f/ málo zajímavostí - 2 resp.
- g/ absence odkazů na literaturu - 1 resp.
- h/ absence cvičení a úkolů - 1 resp.
- i/ málo uměleckých řemesel - 1 resp.
- j/ nevyváženost kapitol - 1 respondent
- k/ nesystematické členění některých kapitol – 1 resp.
- l/ špatné propojení textu a obrázků – 1 resp.

Dva respondenti uvedli, že na publikaci neshledali žádné nedostatky.

Ostatní otázky nebyly v rámci této části práce výzkumu hodnoceny.

5/ Závěry

a/ Závěry obsahové:

Z údajů, které jsme měli k dispozici, jsme zjistili, že publikace B. Mráze Dějiny výtvarné kultury uvádí jako závazný učební text 14 z 20 respondentů (tj. 69 %). Tato publikace je v DVK využívána na 16 ze 17 škol, jejichž učitelé DVK se zúčastnili výzkumu, což představuje 4 %, z celkového počtu 44 obeslaných škol je to 36 % škol. Tyto výsledky potvrzují hypotézu 1.

Bylo zjištěno, že 11 respondentů nepovažuje publikaci za primární zdroj informací o obsahu učiva, kterým jsou zápisky z vyučování. U nejpoužívanějších publikace Dějiny výtvarné kultury respondenti nejvíce oceňují *přehlednost* a zařazení *historických souvislostí*. Je překvapivé, že jen tři respondenti vyzdvihují kvalitní přílohy, které publikace obsahuje.

Nejčastější uváděné nedostatky Dějin výtvarné kultury se týkají *obrazové části*, které je vytýkána její kvalita, černobílé provedení a

nedostatečné množství. Pouze jeden respondent upozorňuje na špatnou provázanost verbální a neverbální složky textu. V menší míře respondenti uvádějí výhrady k *encyklopedickému charakteru* textu, *přílišné podrobnosti* a *nedostatku zajímavosti*.

Je zajímavé, že nikdo z učitelů u Dějin výtvarné kultury nevedl *náročnost a nepřiměřenost* textu, jeho *nekomunikativnost* a *absenci mapových příloh*. Neobjevily se ani žádné výhrady ke grafickému ztvárnění.

Specifikem DVK je skutečnost, že značná část respondentů (5) uvedla, že vytváří pro potřeby studentů vlastní učební texty, z nichž některé rozšiřují v podobě *skript*.

b/ Závěry metodologické:

Pro výzkum jsme nevytvořili žádnou novou metodu nebo techniku. S výzkumnou prací toho charakteru a rozsahu jsme do té doby neměli žádné zkušenosti. Zjišťované údaje podle našeho názoru tvorbu nových metod nevyžadovaly. Domníváme se, že technika dotazníku byla v daném případě adekvátní. Do budoucna se ukázalo jako největší problém zajištění návratnosti dotazníků. Tento problém jsme v druhé fázi výzkumu hodlali řešit v rámci možností osobní návštěvy školy nebo telefonickým kontaktem a diplomaticky vedenými urgencemi. Při vyhodnocování většiny odpovědí jsme nenarazili na žádné závažné problémy.

Z hlediska metodologického se ukázalo být velmi poučným porovnání výsledků tohoto výzkumu s výzkumem mezi absolventy škol. Uvědomili jsme si, jak je nutné precizně formulovat otázky v dotazníku a zároveň skutečnost, že pojem *učebnice* je v DVK chápán značně nejednoznačně.

c/ Závěry z hlediska využití nových poznatků:

Z této části výzkumu vyplynulo, že většina respondentů z řad učitelů se při hodnocení učebnic soustředí především na odbornou stránku, tj. obsah a jeho strukturu a zastoupení obrazové části neverbální složky textu a didaktické vybavenosti učebnic (alespoň pokud můžeme soudit z jejich odpovědí) věnují menší pozornost. Rovněž je patrné, že učebnice nehraje v DVK rozhodující roli při zprostředkování učiva žákům. Učebnice slouží především jako doplněk informací získaných při vyučování od učitele. Příznačné je, že se v tomto shodují učitelé, kteří absolvovali jak umělecké školy, tak pedagogické a filozofické fakulty, včetně mladých učitelů, jejichž praxe v DVK nepřekračuje 4 roky. V dotaznících učitelé uváděli široké spektrum literatury, kterou využívají k přípravě na vyučování a řadu publikací, které doporučují studentům. Tyto v zásadě pozitivní aspekty přístupu učitelů svědčí o jejich zaujetí pro předmět a o snaze poskytnout žákům co nejvíce informací, přičemž jde především o informace týkající se *dějin výtvarného umění*.

Očekávali jsme, že se nám podaří získat informace o učebních textech věnovaných dějinám konkrétních oborů, které nejsou v běžné distribuci a které mají učitelé a žáci k dispozici. Pouze jediný respondent uvedl specializovanou publikaci zaměřenou na dějiny oboru a koncipovanou jako učební text. Jde o publikaci *Tvaroznalství pro sklářské a keramické učební obory (STEŇKO, RYBÁČEK 1987)*.

3. 2. Výzkum uskutečněný mezi absolventy středních odborných škol

Výzkumný problém a východiska výzkumu se shodují s výzkumem mezi učiteli. I zde bylo cílem zjistit, jaké texty absolventi během

studia na středních školách využívali a potvrdit hypotézu, že nejpoužívanějším textem jsou Dějiny výtvarné kultury B. Mráze.

B/ Základní soubor:

Jako základní soubor jsme vymezili absolventy středních uměleckoprůmyslových škol a středních odborných škol s výtvarným zaměřením, kteří absolvovali střední školy v letech 1999 až 2005.

C/ Výběr:

Pro výzkum byl vybrán vzorek absolventů přijatých ke studiu na Fakultě užitého umění a designu Univerzity J. E. Purkyně (FUUD UJEP) v Ústí nad Labem v letech 2003 - 2005. Na základě možností a vzhledem k rozsahu výzkumu byl zvolen záměrný výběr ze základního souboru, konkrétně studenti prvního ročníku. Výzkumu se zúčastnilo 100 absolventů 27 středních odborných škol s výtvarnými obory z celé ČR (z celkového počtu 44 škol uvedených na seznamu NÚOV z listopadu 2004), kteří podle našeho názoru představují dostatečně reprezentativní vzorek, vzhledem k údajům, které měly být zjištěny. Největší předností zvoleného způsobu výběru je fakt, že bylo možné být s respondenty z vybraného vzorku v pravidelném osobním kontaktu po dobu několika let.

D/ Strategie výzkumu:

Strategie byla v zásadě stejná jako u výzkumu prováděného mezi učiteli. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké texty ve funkci učebnice absolventi během studia v předmětu DVK používali. Předpokládali jsme, že využívali různé typy publikací a snažili jsme se proto otázky nekomplikovat a používali termín učebnice, přestože bylo jisté, že budou uvádět i texty, které učebnicemi nejsou. Snažili jsme se získat pokud možno jednoznačnou odpověď na otázku, jaký text byl primárním zdrojem informací o obsahu učiva. Dále jsme předpokládali, že na některých školách studenti neměli k dispozici

žádné učebnice a jako závazný učební text jim sloužily poznámky z výkladu učitele.

Výzkum mezi absolventy měl přinést poznatky o textech používaných i na těch školách, jejichž učitelé se výzkumu nezúčastnili a dále umožnit komparaci odpovědí absolventů stejných škol a komparaci odpovědí učitelů a absolventů.

Hlavním objektem výzkumu byla skupina textů, kterou jsme nazvali *závazné učební texty*.

Kromě toho bylo zjišťováno, zda byli absolventi během studia na střední škole informováni o materiálech týkajících se dějin výtvarné kultury, které jsou dostupné na internetu.

Byly zařazeny i otázky, které zjišťovaly subjektivní názory absolventů na příslušné publikace a otázky, které měly především motivační charakter, nicméně získané odpovědi byly podnětné nejen pro téma této práce, ale i k zamyšlení nad směřováním dalšího výzkumu.

E/ Metody a techniky výzkumu:

Výzkum byl od počátku zamýšlen jako empirický. Zvolili jsme explorační metodu, protože kromě údajů jsme zjišťovali i názory a postoje respondentů. Techniku dotazníku jsme zvolili proto, abychom mohli dotazník zadat opakovaně, tj. v letech 2003 - 2005. Při koncipování dotazníku jsme vycházeli ze zkušeností z předvýzkumu, který byl uskutečněn v roce 2001.

Při sestavování dotazníku jsme postupovali podle literatury a dostupných vzorů. Neměli jsme však k dispozici žádnou konkrétní předlohu, která by vyhovovala našim záměrům. Dotazníky byly respondentům rozdány a na jejich vyplnění měli dostatek času (1 – 2 týdny). Vzhledem k tomu, že nebyl problém být v osobním kontaktu s respondenty, byla možnost se na cokoliv zeptat a možnost odevzdávané dotazníky za přítomnosti každého

respondenta prohlédnout a při rozhovoru požádat o upřesnění odpovědí. Zároveň bylo možné se výzkumnými otázkami zabývat i formou besedy, kde jsme se zaměřili na to, jak studenti vnímají náročnost textů a jejich adekvátnost.

4/ Prezentace a analýza výzkumného materiálu.

Na rozdíl od výzkumu mezi učiteli nebyl v tomto případě problém s návratností dotazníků, takže responze se blížila v každém roce 100% (vyřazeny byly pouze dotazníky vyplněné nepoužitelným způsobem). Výzkumu se kromě toho zúčastnilo i několik studentů FUUD, kteří nejsou absolventy výtvarných oborů nebo neabsolvovali střední školu v ČR. Jejich odpovědi nebyly zahrnuty do zpracování dotazníků, nicméně přinesly zajímavé poznatky.

I. Nejdůležitější otázka dotazníku byla otázka: „*Jaký byl váš hlavní a závazný učební text (tj. učebnice, skripta apod.)?*“ (**otázka č. 4**)

Při vyhodnocování této otázky bylo třeba vzít v úvahu tyto okolnosti:

a/ Respondenti uváděli i více nežli jednu publikaci a kromě publikací i poznámky z výkladu učitele. Respondenti byli požádáni, aby hlavní závazný text uvedli na prvním místě.

b/ Absolventi téže školy mohli mít různé učitele a tím i odlišné texty. U skupin absolventů jedné školy jsme proto zjišťovali, kdo byl jejich učitel DVK.

c/ Respondenty bylo třeba rozdělit do skupin podle škol, na kterých studovali. Počet respondentů uvádějících konkrétní publikaci nevyovídá dostatečně o jejím použití, pokud zároveň nezjistíme, na kolika školách se dotyčná publikace používá.

Jako závazné učební texty byly na prvním místě uváděny tyto publikace:

1 - Dějiny výtvarné kultury (Mráz)	47 %
2 - Poznámky z výkladu učitele	35 %

3 – Texty vytvořené učitelem	11%
4 - Dějiny umění (Pijoan)	4 %
5 – Kapitoly z dějin z výtvarného umění	5%
6 – Dějiny výtvarného umění (Černá)	5%
7 - Průvodce výtvarným uměním	1 %

Z publikací uvedlo učebnici Dějiny výtvarné kultury B. Mráze nejvíce respondentů – 47%.

16 respondentů ze 3 škol uvedlo Poznámky z výkladu učitele jako jediný závazný učební materiál. Učebnice Dějiny výtvarné kultury byla na prvním místě uvedena absolventy 20 škol.

Na druhém místě uváděli respondenti tyto publikace:

1 - Dějiny umění (Pijoan)	28%
2 - Dějiny výtvarného umění (Černá)	8%
3 - Dějiny výtvarné kultury (Mráz)	8%
4 - Průvodce výtvarným uměním	5%
5 - Kapitoly z dějin výtvarného umění (Prokop)	3%

Dále jsme zjišťovali názory respondentů na přednosti a nedostatky publikací.

II. „ Jaké byly přednosti textu“ (otázka č. 6)

Dějiny výtvarné kultury (Mráz) – u odpovědí používáme terminologii respondentů:

- a/ přehlednost – 21 %
- b/ stručnost – 7 %
- c/ chronologické tabulky 4 %
- d/ informace z nevýtvarné oblasti – 3 %
- e/ komplexnost – 2 %
- f/ dobrá struktura – 2 %

Dějiny umění (Pijoan):

Kvalitní obrazová část – 23 %

Kapitoly z dějin výtvarného umění (Prokop):

a/ přehlednost - 3 %

b/ jednoduchost - 1 %

Dějiny výtvarného umění (Černá):

a/ přehlednost – 3 %

b/ stručnost – 1 %

III. Jaké byly nedostatky textu?" (otázka č. 7)

Dějiny výtvarné kultury (Mráz):

a/ nekvalitní obrazový doprovod – 9 %

b/ malé množství vyobrazení – 7 %

c/ černobílé obrázky – 6 %

d/ povrchnost – 6 %

e/ nesrozumitelnost textu – 5 %

5/ Závěry

a/ Závěry obsahové

Výzkumem bylo zjištěno, že jako závazný učební text pro předmět Dějiny výtvarné kultury v podobě učebnice uvedlo 47% respondentů publikaci Dějiny výtvarné kultury B. Mráze. Vzorek respondentů byl vybrán z absolventů 27 výtvarných škol, které představují 61% z počtu 44 škol s výtvarnými obory, které byly v době realizace výzkumu uvedeny na seznamu NÚOV. Učebnice Dějiny výtvarné kultury je podle odpovědí respondentů používána na 20 školách, což představuje 74% z počtu 27 škol, jejichž absolventi se zúčastnili výzkumu. Z celkového počtu 44 škol to představuje 45 %. Tento výzkum rovněž potvrdil hypotézu 2.

Při upřesňování odpovědí jsme se setkávali s tím, že většina respondentů (86%) potvrdila, že i v případě používání závazného tištěného textu byly primárním zdrojem informací o učivu poznámky z vyučování, které 34% respondentů využívalo i při přípravě na přijímací zkoušky na FUUD UJEP (Dějiny umění J. Pijoana uvedlo 29%, Dějiny výtvarné kultury B. Mráze 26% respondentů).

Publikaci Dějiny umění J. Pijoana jako hlavní závazný učební text uvedla na prvním místě 4% respondentů, na druhém 28%.

Respondenti oceňovali u publikace B. Mráze především přehlednost a stručnost, nejvíce výhrad měli k množství a kvalitě obrazového doprovodu. Další výhrady se týkaly náročnosti a neprovázanosti textu. Kvalitní obrazový doprovod naopak uváděli jako hlavní přednost Dějin umění J. Pijoana (23%), nejčastější výhradou byla nepřehlednost textu (10 %).

b/ Závěry metodologické

Velkou výhodou byla skutečnost, že výzkum byl prováděn na jednom pracovišti. Dotazníky byly respondentům rozdány s ústním vysvětlením. Rovněž bylo možné dotazníky osobně vybrat od každého respondenta a v jeho přítomnosti doplnit či upřesnit odpovědi. Podařilo se také dosáhnout vysoké návratnosti dotazníku. Největší přínos tohoto výzkumu spatřujeme v tom, že jsme si ověřili, že i zdánlivě jednoduchý úkol řešený za pomoci nejběžnější výzkumné techniky vyžaduje exaktní přístup, pečlivé promýšlení postupu a především velice opatrné vyvozování závěrů ze zjištěných údajů.

C/ Závěry z hlediska využití nových poznatků

Přestože otázka zjišťující hlavní učební text byla formulována jednoznačně a při rozdávání dotazníků upřesněna, je z odpovědí

patrné, že ač respondenti věděli, co je od nich požadováno, bylo pro ně obtížné jednoznačně zvolit tištěný text, který byl pro ně primárním zdrojem informací. V některých případech to bylo zapříčiněno změnou vyučujícího v průběhu studia, ovšem ve většině případů byla důvodem skutečnost, že publikace, které při studiu DVK využívali, nemají dominantní pozici jako v jiných vyučovacích předmětech. To respondenti potvrzovali i při rozhovorech, kdy uváděli, že při studiu DVK vycházeli z několika textů, přičemž silnou pozici zaujímaly poznámky z vyučovacích hodin. Z toho můžeme vyvodit následující modelové schéma: žák při samostatném studiu využívá především poznámky z vyučování, které doplňuje studiem B. Mráze (M. Černé, V. Prokopa) a obrazové ukázky čerpá především z J. Pijoana. Při pořizování poznámek ovšem hrozí nebezpečí, že žák není schopen poznámky strukturovat tak, aby byly efektivní pomůckou při studiu a kromě toho mohou poznámky obsahovat řadu věcných chyb a nepřesností vzniklých nepozorností. Tyto chyby lze korigovat studiem z publikací, což vyžaduje systematický a soustředěný přístup. Při rozhovorech respondenti připouštěli, že se korekcí chyb ve svých poznámkách až na výjimky nezabývali. Při studiu z poznámek a uvedených publikací se rovněž ztrácí ze zřetele geografické aspekty umělecko-historického vzdělávání, neboť ani jeden ze zdrojů neobsahuje mapy. Dominantní postavení J. Pijoana jako zdroje obrazových ukázek vede k zakotvení vizuálních stereotypů. Překvapivé je, že respondenti uváděli především publikace věnované dějinám umění a nikoliv i dějinám užitého umění a designu. To lze sice vysvětlit nedostatkem publikací vhodných ke středoškolskému studiu (takové jsou ovšem i Dějiny umění J. Pijoana), nicméně k dispozici je přinejmenším publikace H. De Moranta Dějiny užitého umění (**DE MORANT 1983**). Pozitivním zjištěním je ovšem skutečnost, že žáci

výtvarných oborů jsou zvyklí na většině škol pracovat s více zdroji, konfrontovat jejich obsah a pojetí a neomezovat se při studiu DVK na jediný tištěný text. Můžeme usuzovat, že jedním z důvodů, proč se tak děje, je i absence skutečně kvalitní a moderně zpracované učebnice DVK.

3. 3. Klasifikace a hodnocení textů

V druhé oblasti výzkumu jsme se zaměřili na sběr informací o existujících publikacích, které souvisejí se zkoumanou problematikou. Hlavním výzkumným problémem bylo zjistit, zdali kromě publikací, jejichž používání potvrdil výzkum mezi učiteli a absolventy, existují i další texty, jejichž využití je v DVK možné. Kromě zjišťování, jaké texty jsou k dispozici a jaké je jejich využití, jsme zjišťovali i do jaké míry je jejich obsah v souladu s cíly umělecko-historického vzdělávání na výtvarných oborech, jaká je jejich odborná úroveň, struktura obsahu, obtížnost textu a didaktická vybavenost. Vzhledem k tomu, že podrobné zjišťování a měření obtížnosti textu podle metod uváděných v odborné literatuře (**GAVORA 1992, PRŮCHA 1984, 1998**), měření podílu neverbální a verbální složky přesně vyjádřené v procentech potištěné plochy je úkolem pro specializované pracoviště a jeho náročnost překračuje naše možnosti a odborné kompetence; provedli jsme pouze základní obecnou analýzu textů na základě informací z odborné literatury a pedagogických zkušeností. Zde, bohužel, doplácíme na skutečnost, že exaktním a systematickým výzkumem textů, na které se zaměřujeme, se žádný odborník ani pracoviště nezabývá (alespoň podle poznatků, které jsme měli v průběhu práce k dispozici).

Jako **základní soubor** byly zvoleny publikace vzniklé v českém prostředí od roku 1987, které zpracovávají umělecko-historickou problematiku pro účely studia. Do základního souboru jsme zařadili učebnice pro základní a střední školy, vysokoškolské učební texty (kromě textů určených pro specializované studium dějin výtvarného umění) a publikace deklarované autory a nakladateli jako učební texty. (viz **POLANECKÝ 2004**)

Výběr z tohoto souboru byl proveden vyřazením publikací, jejichž obsah, struktura nebo celková kvalita neodpovídaly potřebám středního uměleckého vzdělávání. Touto selekcí vznikl následující soubor publikací:

BAUER, Alois: Dějiny výtvarného umění. Rubico, Olomouc 1998.

Publikace určena pro první poučení a jako úvodní text k soustavnějšímu studiu.

BLÁHA, Jaroslav, SLAVÍK, Jan: Souřadnice dějin výtvarné kultury, H+H, Jinočany 1992.

BLÁHA, Jaroslav, SLAVÍK, Jan: Průvodce výtvarným uměním V. SPL-Práce, Praha 2000.

Publikace schválena MŠMT k zařazení do seznamu učebnic pro ZŠ, víceletá gymnázia a SŠ pro vyučovací předmět výtvarná výchova.

BLÁHA, Jaroslav: Estetická výchova pro střední školy, Scientia Medica, Praha 2001.

Publikace schválena MŠMT k zařazení do seznamu učebnic SZŠ, SOŠ, SOU a gymnázií.

ČERNÁ, Marie: Dějiny výtvarného umění. Idea Servis, Praha 1999.

JÚZL Miloš a kolektiv: Dějiny umělecké kultury I. SPN, Praha 1990.

Středoškolská učebnice určená pro hudební a taneční školy a pro konzervatoře.

Publikace schválena MŠ ČR jako učebnice pro V.-VIII. ročník hudebních a tanečních škol a 5. a 6. ročník konzervatoří.

JÚZL Miloš a kolektiv: Dějiny umělecké kultury II. SPN, Praha 1996.

Středoškolská učebnice určená pro hudební a taneční školy a pro konzervatoře.

KECOVÁ, Magdalena: Dějiny umění. Výtvarné umění od pravěku po současnost. Ateliér Milata, Ostava 1995.

MALIVA, Josef: Doteky s uměním a časem I. Přehled evropských dějin umění od pravěku do konce renesance. Vysoké učení technické v Brně. Fakulta výtvarných umění, Brno 1996.

Text určený především pro VŠ studenty vycházející ze studijního programu o evropském umění FAVU VUT v Brně.

MALIVA, Josef: Doteky s uměním a časem II. Přehled dějin umění od baroka do poloviny 20. století. Vysoké učení technické v Brně. Fakulta výtvarných umění, Brno 1997.

MALIVA, Josef: Hodiny s výtvarným uměním českých zemí. Nárys dějin umění od pravěku do poloviny 20. století. Univerzita Palackého, Olomouc 2001.

Učební text určený především pro začínající studenty a zájemce o umění.**MRÁZ, Bohumír:** Dějiny výtvarné kultury. SPN, Praha 1987.

Učebnice pro střední umělecko průmyslové školy, studijní obor užitě umění.

MRÁZ, Bohumír: Dějiny výtvarné kultury 1. Idea Servis, Praha 2002.

MRÁZ, Bohumír: Dějiny výtvarné kultury 2. Idea Servis, Praha 2001.

MRÁZ, Bohumír: Dějiny výtvarné kultury 3. Idea Servis, Praha 2000.

MRÁZ, Bohumír: Dějiny výtvarné kultury 4. Idea Servis, Praha 2002.

ODEHNALOVÁ, Alena: Vybrané kapitoly z dějin kultury. CERM, Brno 1997.

Učební text pro výuku předmětu dějiny kultury určený především pro studenty gymnázií.

ODEHNALOVÁ, Alena: Vybrané kapitoly z dějin kultury XX. století. CERM, Brno 2001.

PROKOP, Vladimír: Kapitoly z dějin výtvarného umění. O.K. - Soft, Sokolov 1997.

ŠAMŠULA, Pavel, ADAMEC, Jaromír: Průvodce výtvarným uměním I. SPL-Práce, Praha 2000. Schváleno MŠMT k zařazení do seznamu učebnic pro základní školy, víceletá gymnázia a střední školy pro vyučovací předmět výtvarná výchova. Tuto schvalovací doložku mají všechny díly řady.

ŠAMŠULA, Pavel, ADAMEC, Jaromír: Průvodce výtvarným uměním II. SPL-Práce, Praha 2000.

ŠAMŠULA, Pavel, BLÁHA, Jaroslav: Průvodce výtvarným uměním III. SPL-Práce, Praha 2000.

ŠAMŠULA, Pavel, HIRSCHOVÁ, Jarmila: Průvodce výtvarným uměním IV. SPL-Práce, Praha 2000.

VÁVRA, Jiří: Od impresionismu k postmoderně – dějiny vizuálního umění. Nakladatelství Olomouc, Olomouc 2001.

Pro klasifikaci textů bylo potřebné stanovit kritéria. Zde jsme byli postaveni před komplikovanější úkol, neboť publikací bylo značné množství a jejich charakter různorodý; bylo třeba zvolit, jaká klasifikace bude pro naše účely nejvhodnější. Publikace bylo možné rozdělit na ty, jejichž využití výzkum potvrdil, dále na publikace, které využívány nejsou, ale jejich využití je možné a vhodné, dále na publikace, které jsou kvalitními učebnicemi, ale určené nikoliv pro výtvarné obory a publikace, které jsou z didaktického hlediska nevyhovující. Pro naše účely bylo nejvhodnější publikace rozdělit na tři skupiny. V první skupině A jsou publikace, jejichž obsah nejvíce odpovídá učivu DVK. V druhé skupině B jsou publikace, které jsou kvalitními didaktickými texty a jejichž pojetí se může stát v mnoha

ohledech vzorem pro tvorbu koncepce nových učebnic DVK. Třetí skupina C je tvořena různorodým souborem publikací, které zasluhují naši pozornost, neboť v některých případech jejich využití v DVK potvrdil výzkum, případně je jejich využití v DVK možné.

Skupina A – linie obsahu

Do této skupiny byly zařazeny publikace, které jsou po stránce obsahové a didaktické alespoň částečně v souladu s kurikulárními dokumenty - a/ současnými osnovami DVK,

b/ pracovní podobou RVP.

Kdybychom chtěli postupovat striktně, byli bychom nuceni konstatovat, že v současné době neexistuje žádná publikace splňující jedno ze základních kritérií pro učebnici DVK, tj. aby její koncepce byla součástí kurikulárních projektů. Vybírali jsme proto publikace, jejichž obsah se co nejvíce blíží rozsahu učiva v učebním plánu učební osnovy DVK, varianta 2 a které jsou na takové odborné úrovni, že jejich využití v DVK je možné. Vzhledem k tomu, že pro DVK je určena pouze řada Dějiny výtvarné kultury, nebylo možné provést komparaci paralelních učebnic téhož předmětu.

Do tohoto souboru jsme zařadili tyto publikace:

- 1 – řada Dějiny výtvarné kultury 1 – 4, autor B. Mráz, určená pro studium DVK na výtvarných oborech, která není v seznamu schválených učebnic,
- 2 – Doteky s uměním a časem I, II, autor J. Maliva, učební text pro vysokoškolské studium evropského umění na FAVU VUT v Brně,
- 3 – Dějiny umělecké kultury 1, 2, autor M. Jůzl a kolektiv, středoškolské učebnice určené pro hudební a taneční školy a pro konzervatoře.

Z tohoto souboru výzkum potvrdil využití v DVK pouze řadu Dějiny výtvarné kultury. 1/ Přestože ani jedna publikace nespĺňuje všechna kritéria kvalitní učebnice, bylo možné jejich zkoumáním a komparací získat užitečné informace o výběru obsahu, struktuře a komponentech. Zaměřili jsme se nejen na odbornou úroveň, ale zejména na jazyk, komunikativnost publikací, koherenci a motivační a úkolové komponenty.

Obsah

Společným rysem všech publikací ze souboru je vysoká odborná úroveň, věcná správnost a široký záběr obsahu, který pokrývá dějiny výtvarné kultury od pravěku až do 20. století (u Malivy do poloviny 20. století, u Mráze do 90. let), Dějiny umělecké kultury končí impresionismem. Obsah je strukturován chronologicky, kromě mimoevropských kultur u Mráze a Malivy. Periodizace je u Mráze i Malivy zapuštěna do textu kapitol a není k dispozici v přehledné podobě, což zhoršuje orientaci v časových souvislostech. Jůzl se snaží vyjít čtenáři vstříc umístěním periodizace do úvodu kapitol.

Proporční zastoupení tematických okruhů je nejvyrovnanější u Dějin umělecké kultury, kde je značný prostor věnován mimoevropským kulturám starověku, „temným věkům“ řecké kultury, helénistické kultuře, ranému středověku včetně germánského a slovanského prostředí, které jsou správně zařazeny do chronologického rámce publikace. Ta, bohužel, nezahrnuje umění moderní a současné a oblast designu.

V Dějinách výtvarné kultury je naopak kultuře 19. a 20. století věnováno zhruba 400 stran z celkových cca 800 stran, tj. v podstatě dva díly ze čtyř, zatímco kultuře od pravěku do konce středověku je věnován první díl (184 stran), který obsahuje kromě toho 10 stran

obecného úvodu. Takovéto proporční uspořádání nepokládáme ta vhodné.

Obrazový doprovod

Nejchudší obrazový doprovod mají Dějiny umělecké kultury, které jsou ovšem učebnicí pro konzervatoře a výtvarná kultura tvoří jen část obsahu. Naopak nejbohatším obrazovým doprovodem disponují Dějiny výtvarné kultury. Zde je ovšem patrné špatné propojení verbální a neverbální složky a úroveň vyobrazení je značně nevyrovnaná. Nejlepší propojení verbální a neverbální složky je u publikace *Doteky s uměním a časem*. Nevelké, ale zřetelné obrázky mají jednotnou grafickou úpravu, jsou umístěny na okraji textu, který o vyobrazených dílech pojednává, na téže straně. Maliva rovněž nabízí na závěr kapitol teoretický rozbor vybraných děl, která jsou zde k dispozici na větších vyobrazeních.

Všechny publikace mají společné to, že obrazový doprovod je černobílý (v druhém dílu *Dějiny umělecké kultury* je samostatná barevná příloha, která je i v původním prvním dílu *Dějiny výtvarné kultury* z roku 1987). Dalším společným rysem je, že ani jedna publikace neuvádí v popiskách všechny důležité údaje: jméno autora (pokud je známo), datování vzniku díla, materiál (použitá technika), funkce díla a místo, kde se nachází (pokud nejde o sériový výrobek), což považujeme u umělecko-historických učebnic za závažný nedostatek. Výhrady respondentů z řad učitelů a žáků, kteří se vyjadřovali k publikacím *Dějiny výtvarné kultury*, směřovali nejčastěji právě na adresu obrazových příloh. Nejčastějšími výtkami byla kvalita obrázků a jejich nedostatečné množství. Na propojenost obrazové přílohy s výkladovou složkou a nedostatečné popisky si stěžoval pouze jeden respondent.

Úvod

Mimořádně kvalitní úvodní kapitola je obsažena v Dějinách umělecké kultury. Dobře je úvodní kapitola zpracována i v Dějinách výtvarné kultury. Doteky s uměním a časem obecný úvod neobsahují, vzhledem k tomu, že jde o vysokoškolský učební text a autor předpokládá, že s textem pracují pokročilejší studenti.

Mapky

Vzhledem k významu, který přikládáme geografické orientaci při studiu dějin výtvarné kultury, pokládáme zařazení map za jednu z největších slabin všech uvedených publikací. Ani u jedné z nich nejsou k dispozici na všech potřebných místech kvalitně zpracované a dostatečně informativní mapky. U Mráze je k dispozici ve všech dílech pouze jedna – *Mapa románské architektury ve Francii (MRÁZ 1, str. 75)*, na které není zakreslena žádná stavba ani město a je umístěna do podkapitoly o předkarolínském období. Bohatší mapovou přílohu nabízí Maliva, ovšem ani v jeho publikacích nejsou mapky zařazovány systematicky a v odpovídající kvalitě.

Jazyk

Jazyk je jedním z faktorů, které zásadním způsobem ovlivňují didaktickou vstřícnost publikací. Nejlépe se s jazykovými aspekty vyrovnává publikace Dějiny umělecké kultury. Autor výtvarné části obsahu je v prvním díle J. Kropáček, v druhém J. T. Kotalík. Oba zvolili vhodný přístup, přičemž druhý díl je poněkud náročnější než první. V obou případech je text srozumitelný, adekvátní věku a kompetencím žáků a vykazuje vysokou koherenci. Autoři používají kratší věty, jejichž délkou kompenzují častější výskyt závorek, ve kterých jsou přímo v textu vysvětlovány odborné termíny (včetně

zdánlivě všeobecně známých výrazů) a výslovnost cizích jmen. Z hlediska použitého jazyka mohou oba díly publikace sloužit jako dobrý vzor odborně erudovaného a zároveň didakticky adekvátního textu.

Oproti tomu Dějiny výtvarné kultury jsou v tomto směru vzorovou ukázkou textu neadekvátního věku žáků. Je zajímavé, že ani jeden z respondentů z řad učitelů do svých výhrad k této publikaci neuvedl její jazykové zpracování. Své výhrady v tomto smyslu neuváděli až na výjimky ani respondenti z řad absolventů. Pokud ovšem byli vyzváni, aby přečetli pasáž textu z prvního dílu a reprodukovali obsah vlastními slovy, přiznávali, že jim nejvíce vadí právě délka vět a jejich struktura. Lze říci, že náročnost textu je vysoká už v prvním dílu bez ohledu na předpokládaný věk žáků a to i v případě, že žáci začnou s publikací pracovat až ve druhém ročníku. V textu je běžný výskyt dlouhých souvětí, jejichž koherence je narušována středníky a závorkami a text ani jako celek nevykazuje potřebnou koherenci. Dalším úskalím je i značná abstraktnost textu, zejména v kapitolách o moderním a současném umění. I ve srovnání s Dotyky s uměním a časem, které jsou určeny pro vysokoškolské studenty, vychází řada Dějiny výtvarné kultury jako jazykově nejnáročnější ze všech zkoumaných publikací z tohoto souboru. Malivův text je sice náročnější, pokud jde o výskyt odborných termínů a abstraktních pojmů, ale autor nezatěžuje čtenáře dlouhými souvětími a nesrozumitelnými formulacemi.

Pro všechny publikace je společné, že jejich styl je věcně popisný a kromě toho, že je neadresný, neobsahuje prvky nadsázky a humoru. O tom, že lze napsat učební text na vysoké odborné úrovni nejen srozumitelně, ale i živým a zábavným způsobem, svědčí např. publikace Dobrodružství architektury P. Syrového (**SYROVÝ 1999**)

Didaktická vybavenost

Nejprve jsme se zaměřili na komunikativnost textů. Jsme nuceni konstatovat, že ani jedna publikace z tohoto souboru nekomunikuje se čtenářem, neobrací se na něho, nevyzývá ho k hodnocení, nesnaží se navodit se čtenářem jakýkoliv kontakt, kromě neosobních kontrolních otázek, které lze těžko nazvat motivačními komponenty. Domníváme se, že komunikace se čtenářem nemůže být na škodu ani u vysokoškolského učebního textu, u textu pro střední školy by měl být dialog se čtenářem stejnou samozřejmostí, jako u učebnice pro základní školy.

U všech textů jednoznačně převažuje informativní výklad. Práci s ním se autoři snaží usnadnit v podobě vysvětlivek v závorkách, výhmaty na okrajích a snahou o přehledné grafické řešení publikací. Právě možnosti grafického členění textu nejsou ani u jedné publikace dobře využity. Ukazuje se, že zdůraznění důležitých informací v textu pomocí kurzívy je nevyhovující (Mráz) a mnohem vhodnější je použití tučného písma. I při využití výhmatů na okrajích je nutné členit opticky text výrazněji než pouhými odstavci. Výrazně je nutné od sebe oddělit především oddíly věnované odlišným tématům. Rozbití textu na příliš malé části ovšem rovněž není žádoucí.

Nevyužité jsou možnosti provázat informace z různých kapitol poznámkami typu: „Jak jsme si již řekli v kapitole ... na straně ...“.

Kontrolní otázky na konci kapitol působí neosobně a formálně, nevyzývají k vlastním aktivním činnostem teoretickým ani praktickým. Publikace neobsahují úkoly a návody k praktickým činnostem.

Přílohy

Pokud jsme se v předchozích pasážích vyjadřovali o publikaci Dějiny výtvarné kultury spíše kriticky, je třeba říci, že pokud jde o přílohy, které jsou u tohoto typu publikací jedním ze zásadních komponentů, pak je možné dát je za příklad. Na rozdíl od ostatních totiž Dějiny výtvarné kultury obsahují většinu příloh, které u učebnic DVK navrhujeme: rejstřík (včetně výslovnosti cizích jmen, slovníček pojmů, chronologické tabulky, ikonografii a seznam literatury). Postrádáme seznam významných uměleckých sbírek a internetových adres, což jsou ovšem informace, které chybí takřka ve všech publikacích, které jsme zkoumali. Výjimkou je publikace Dějiny výtvarného umění M. Černé (**ČERNÁ 1999**), která kromě jiných užitečných příloh obsahuje i obsáhlý seznam významných zahraničních i tuzemských sbírek včetně adres, nikoliv však adresy internetové.

Dotyky s uměním a časem jsou rovněž vybaveny kvalitními přílohami, což bohužel nelze říci ani o jednom dílu Dějin umělecké kultury, u kterých absence příloh snižuje celkovou vynikající úroveň.

U vícedílných publikací jsme narazili na praxi, kdy doporučená literatura je uvedena až v posledním dílu (Mráz), podobně jako rejstřík (Maliva), který chybí u prvního dílu a je uveden až u dílu druhého. Domníváme se, že literatura a rejstřík by měly být uvedeny v každém dílu. V případě literatury je možné v každém dílu uvádět literaturu z dějin výtvarné kultury obecně a zároveň literaturu vztahující se k obsahu jednotlivých dílů (ještě specializovanější literaturu u jednotlivých kapitol). Zařazení věcného a jmenného rejstříku zahrnujícího údaje z více dílů až do dílu závěrečného nepovažujeme u učebnic za vhodné, protože nelze předpokládat,

že uživatel učebnice má v případě potřeby vyhledávání k dispozici vždy všechny díly.

Závěry

Pro všechny publikace z tohoto souboru je společná vysoká odborná úroveň, kterou autoři upřednostňují před didaktickou vybaveností textu, který je ve všech případech výkladový, s převahou informativních výroků, nekomunikativní a bez motivačních komponentů.

Z hlediska obtížnosti textů je nejnáročnější a nejobtížnější řada Dějiny výtvarné kultury, která je v DVK nejpoužívanější a která je i nejpoužívanějším textem pro přípravu k přijímacím zkouškám na vysoké školy. Nejlépe je obtížnost textu přizpůsobena u Dějin umělecké kultury.

Obrazový doprovod postrádá ve všech případech kvalitní a dostatečně informativní popisky. Prezentace historických a geografických souvislostí je u všech publikací ochuzena o kvalitní mapky.

Didaktický potenciál je ve všech případech oslaben ne vždy vhodnou grafickou úpravou, která činí verbální složku textu nepřehlednou. Propojení verbální a neverbální složky textu je vyhovujícím způsobem zabezpečeno pouze v publikacích Doteky s uměním a časem. Společným rysem všech publikací je nedůslednost prezentace všech komponentů.

Zkoumání těchto publikací přineslo mimořádně cenné informace o různých způsobech prezentace umělecko-historického učiva a jejich přednosti i nedostatky mohou být dobrým vodítkem pro práci na nových učebnicích. Zejména doporučení zastoupení tematických celků, jejich celková charakteristika a adekvátní jazyk v učebnicích Dějiny umělecké kultury 1 a 2 jsou nepochybně inspirativní a je jen

třeba litovat, že tato publikace není využívána ve větší míře alespoň učiteli při přípravě na výuku a studenty při přípravě na přijímací zkoušky na vysoké školy (na kvality této učebnice upozornili jen dva respondenti z řad učitelů, respondenti z řad absolventů ji neuváděli v používaných textech vůbec). U Dějin výtvarné kultury 1 – 4 je inspirativní především zpracování a obsažnost bohatých příloh, které naopak jsou největší slabinou Dějin umělecké kultury. Doteky s uměním a časem jsou zajímavé z několika důvodů. Předně je třeba ocenit, že i erudovaný text pro vysokoškolské studenty lze napsat srozumitelně. Dále je třeba vyzdvihnout skutečnost, že i publikace menšího formátu může zabezpečit s použitím menších vyobrazení dobré propojení verbální a neverbální složky textu, pokud jsou obrazové přílohy dostatečně zřetelné a umístěné tak, aby bylo možné konfrontovat informace získané četbou s bezprostředním vizuálním vjemem. S trochou nadsázky lze říci, že spojením těchto tří publikací by vznikl vynikající základ učebnice, která by měla ovšem disponovat nejen odbornými, ale i didaktickými kvalitami.

V rámci analýzy publikací skupiny B jsme věnovali největší pozornost řadě Dějiny výtvarné kultury B. Mráze. Publikace této řady nerespektují věk a jazykové kompetence žáků, neobsahují stimulační komponenty, v textu převažují informativní výroky, text není komunikativní a není zabezpečena dostatečná provázanost verbální a neverbální složky. Analýza potvrdila hypotézu 3.

Skupina B - linie didaktická

Do této skupiny jsme zařadili texty, které učivo zprostředkují v souladu s didaktickými zásadami. Vzhledem k tomu, že nás zajímaly především didaktické aspekty, zařadili jsme do tohoto souboru publikací ty, které jsou skutečnými učebnicemi. Ačkoliv se jedná o učebnice pro jiné studijní obory a vyučovací předměty,

zprostředkují umělecko-historickou látku způsobem, který by se mohl stát metodickým vzorem pro tvorbu učebnic DVK. Na tyto publikace jsme pochopitelně uplatňovali jiná měřítka než na publikace ze souboru A, protože je samozřejmé, že učebnice pro výtvarnou nebo estetickou výchovu sleduje jiné cíle a zprostředkovává jiný obsah než učebnice dějin výtvarné kultury.

Do tohoto souboru jsme zařadili tyto učebnice:

1 – řada Průvodce výtvarným uměním I – V, autoři J. Adamec, J. Bláha, J. Slavík, P. Šamšula, pro základní školy, víceletá gymnázia a střední školy pro vyučovací předmět výtvarná výchova. Učebnice jsou uvedeny na seznamu schválených učebnic pro základní i střední školy,

2 – Estetická výchova pro střední školy 2. díl, autor J. Bláha, učebnice pro SZŠ, SOŠ, SOU a gymnázia pro předmět estetická výchova.

Zatímco u skupiny A jsme hodnotili celkovou koncepci publikací včetně příloh, popisek obrazového doprovodu a odborné úrovně textu, u publikací ze skupiny B nás zajímala jejich didaktická vybavenost a komponenty, které by měly posloužit jako dobré příklady při tvorbě učebnic DVK. Nejprve se soustředíme na řadu Průvodce výtvarným uměním. Je třeba říci, že z hlediska didaktické vstřícnosti představují tyto učebnice v mnoha ohledech protiklad publikací ze souboru A.

U všech publikací řady je třeba vyzdvihnout přitažlivou a přehlednou grafickou úpravu, která je umocněna barevným členěním textu a barevným obrazovým doprovodem a je dodržena jednotně u všech dílů řady. Obrazové ukázky jsou doprovázeny vysvětlujícím textem, který díla charakterizuje a zařazuje do širšího

kontextu. V kapitolách věnovaných staršímu umění se objevují přesahy do pozdějších období, které sledují promyšlenou linii. Viz např. přesahy z pravěku do 20. století (1. díl, str. 28, 29), nebo sledování linie námětu (**tamtéž, str. 47 – 49**).

Koherence celé řady je podporována odkazy na další kapitoly a díly, objevuje se prvek *průvodce*, který se vyskytuje na více místech (např. Jan van Eyck). Náročnost textu se postupně zvyšuje s věkem žáků, odborné termíny jsou vysvětlovány přímo v textu, stejně jako je důsledně uváděna výslovnost cizích jmen. Učebnice upozorňuje na oblast analýzy uměleckých děl (kompoziční schémata, význam děl), dále na technickou náročnost a různá výtvarná a technická řešení problémů.

Největší předností řady je způsob, jakým autoři učebnic komunikují se žákem, obracejí se na něho jako na partnera, vysvětlují výběr obsahu a specifika vývoje výtvarné kultury (včetně odlišného tempa vývoje v různých zeměpisných oblastech), vybízejí ho k aktivnímu přemýšlení, inspirují k praktickým činnostem a nestavějí se do role vševědoucích arbitrů. Zajímavým oživením je uvádění barevně odlišených citátů a ukázek z denního tisku.

Podobným způsobem, byť na menší ploše jednoho svazku, je koncipována i učebnice J. Bláhy *Estetická výchova pro střední školy 2*.

U obou učebnic je patrné, že autoři při jejich tvorbě měli před očima žáky, kterým jsou učebnice určeny a koncipovali je jako aktivní dialog s promyšlenou strukturou.

Skupina C – ostatní

Třetí soubor publikací bychom mohli zařadit nejlépe pod označení *příručky*, protože svým obsahem a strukturou neprezentují obsah umělecko-historického vzdělávání způsobem adekvátním pro studium DVK. Ani jedna z publikací není zpracována v souladu se zásadami tvorby učebnic. Přesto jsou některé z nich v DVK využívány (Černá, Prokop) a jiné by využívány být mohly ve specifických případech. Do této skupiny jsme zařadili následující publikace:

- 1 – Dějiny výtvarného umění, autor A. Bauer,
- 2 – Dějiny výtvarného umění, autor M. Černá
- 3 – Dějiny umění, autor M. Kecová
- 4 – Kapitoly z dějin výtvarného umění, autor V. Prokop,
- 5 – Od impresionismu k postmoderně, autor J. Vávra,
- 6 – Vybrané kapitoly z dějin kultury, autor A. Odehnalová,
- 7 – Vybrané kapitoly z dějin kultury XX. století, autor A. Odehnalová,
- 8 – Souřadnice dějin výtvarné kultury, autoři J. Bláha, J. Slavík.

Nejpoužívanější publikací z této skupiny jsou Dějiny výtvarného umění M. Černé, které v jednom svazku představují stručný přehled dějin výtvarného umění formou faktografického výkladu. Respondenti na publikaci ocenili její přehlednost a stručnost ; jejich nejčastější výhradou byla povrchnost textu a nedostatek obrazových příloh. Pro tvorbu nových učebnic však publikace přináší dobrý příklad v podobě kvalitních příloh, zejména velmi dobře zpracovaného seznamu uměleckých sbírek a mapek území ČR v různých časových obdobích.

Výzkum potvrdil i používání publikace Kapitoly z dějin výtvarného umění V. Prokopa. Publikace neskrývá svůj kompilační charakter a její celková úroveň je velmi nízká. Neobsahuje žádný obrazový doprovod a jejím jediným kladem je příloha s náměty a symboly ve výtvarném umění, atributy svatých a výslovností cizích jmen umělců. Respondenti ocenili její stručnost, jeden respondent z řad učitelů upozornil na „zajímavosti“, které publikace obsahuje.

Publikaci Od impresionismu k postmoderně J. Vávry uvedl pouze jeden respondent z řad učitelů, přestože se jedná o velmi užitečnou příručku, která má přehlednou a koncepčně zpracovanou strukturu, která může posloužit jako vzor pro tvorbu děl nových učebnic věnovaných 19. a 20. století.

Využití publikací A. Odehnalové uvedl jeden respondent z řad učitelů. Autorka publikace prezentuje jako učební texty především pro gymnázia. Přestože autorka věnuje výtvarné kultuře značný prostor (zejména ve druhém dílu), nepovažujeme způsob, jakým je obsah prezentován, za didakticky vstřícný. Publikace může sloužit spíše jako zdroj informací encyklopedického charakteru (bez obrazových příloh) a její přínos spočívá především v tom, že přináší informace z oblasti dějin hudby a kinematografie.

Publikace A. Bauera byla uvedena 3 respondenty z řad učitelů a 2 respondenty z řad absolventů jako jeden z textů, se kterými se seznámili, ale které nevyužívají. Tato publikace má kompilační charakter a značně nepřehlednou strukturu.

Publikaci M. Kecové žádný z respondentů neuvedl. Tato publikace má rovněž kompilační charakter, neobsahuje obrazové přílohy a jejím největším přínosem je zařazení kapitoly o současném českém umění.

Ojedinělým typem publikace jsou Souřadnice dějin výtvarné kultury J. Bláhy a J. Slavíka, jejichž využití neuvedl žádný

z respondentů, což je zřejmě zaviněno tím, že publikace není běžně k dispozici, ačkoliv může sloužit jako dobrý vzor pro tvorbu přehledných a obsahově mimořádně koncentrovaných učebních textů.

Poznámky

1/ Podrobnější charakteristika uvedených publikací (s výjimkou řady Průvodce výtvarným uměním) je součástí publikace Z čeho studovat dějiny výtvarné kultury (**POLANECKÝ 2004**), která obsahuje informace i o řadě dalších publikací, kterými jsme se při přípravě disertace zabývali, ale které do ni nebyly zařazeny.

4. UČEBNICE DĚJIN VÝTVARNÉ KULTURY

Teorie a tvorba učebnic je oblast pedagogiky, kterou se systematicky zabývá řada odborníků a pro vytvoření obecných teoretických základů tvorby učebnic je k dispozici dostatečné množství odborné literatury. J. Průcha ovšem upozorňuje na skutečnost, že didaktická kvalita českých učebnic není zjišťována a hodnocena, jejich komplexním výzkumem se systematicky nezabývá žádné akademické pracoviště a tvorba a vydávání učebnic je v podstatě korigováno především ekonomickými mechanismy (**PRŮCHA 1998, PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2003**). Schvalování učebnic je v kompetenci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které podmínky pro udělování schvalovacích doložek zveřejňuje. Ministerstvo ovšem vystupuje pouze jako garant kvality schválených učebnic a zároveň ponechává v pravomoci vedení škol, jaké učební texty na nich budou používány. Vzhledem k náročnosti schvalovací procedury je za těchto okolností zcela pochopitelné, že autoři a nakladatelé necítí žádnou nutnost ani potřebu nechávat vydávané texty schvalovat a na trhu se objevují i množství publikací, které jsou učebnicemi jen podle tvrzení jejich autorů a nakladatelů.

Pokud jde o učebnice DVK, pak v současnosti na seznamu schválených učebnic pro střední školy, který je k dispozici na internetových stránkách MŠMT, není uvedena žádná učebnice DVK. Na seznamu je řada učebnic Průvodce výtvarným uměním, která je ovšem určena pro vyučovací předmět výtvarná výchova na základních školách a víceletých gymnáziích. Ještě v roce 2003 tato učebnice figurovala na seznamu učebnic pro střední odborné školy, současný seznam jednotlivé typy středních škol nspecifikuje. Jediná učebnice DVK, která byla od roku 1984 schválena, je

učebnice Dějiny výtvarné kultury pro 2. ročník středních umělecko-průmyslových škol, studijní obor užité umění (schváleno ministerstvem školství ČSR dne 3. února 1986) podle osnov z roku 1984. Na tuto učebnici navazuje řada Dějiny výtvarné kultury B. Mráze, která ovšem schvalovací doložku nemá.

Na základě studia odborné literatury a dotazem na Národním ústavu odborného vzdělávání jsme nezjistili, že by se konkrétně problematikou učebnic z oblasti umělecko-historické pro střední odborné školy zabýval nějaký výzkumný tým, pracoviště nebo jednotlivec. Rovněž nám není známo, že by se v současnosti nějaké pracoviště nebo jednotlivci zabývali přípravou koncepce nových učebnic DVK v souvislosti se změnami kurikula středního odborného vzdělávání. Pro tvorbu umělecko-historických textů pro potřeby výtvarných oborů platí beze zbytku to, na co autoři publikací zabývajících se tvorbou učebnic upozorňují jako na nejčastější problém, tj. skutečnost, že autoři upřednostňují odbornou složku před složkou didaktickou. U námi zkoumaných publikací zaměřených na střední odborné vzdělávání se tato skutečnost potvrdila. Nad důvody této neuspokojivé situace se již zamýšlíme v kapitole 2, zde bychom ještě chtěli upozornit na to, že vyučovací předmět DVK v podstatě nemá vypracované ani teoretické didaktické zázemí, protože didaktika dějin výtvarné kultury je natolik specifickou oblastí, že se jí, na rozdíl od didaktiky výtvarné výchovy, nikdo systematicky nezabývá. Za propracované didaktické zásady nemůžeme považovat formulace v učebních dokumentech, které sice specifikují cíle umělecko-historické složky odborného vzdělávání a požadované kompetence, neuvádějí však, jak tohoto cíle má být dosaženo.

Případní autoři nových učebnic DVK jsou tak v situaci, kdy vodítkem pro jejich tvorbu jsou obecné zásady tvorby učebnic, které jsou teoreticky dobře propracovány řadou autorů (Průcha, Gavora, Valenta a další), kteří uvádějí řadu konkrétních problémů a naznačují jejich řešení, ovšem bez zřetele na umělecko-historickou problematiku. Hledáme-li způsoby, jak se při tvorbě koncepce nových učebnic v problematice orientovat, musíme zpracovávat teoretické poznatky z tvorby učebnic vyučovacích předmětů, které jsou nějakým způsobem příbuzné s DVK a tyto poznatky v rámci možností aplikovat na tvorbu umělecko-historických didaktických textů.

4. 1. Specifika učebnic dějin výtvarné kultury

Dějiny výtvarné kultury jsou odborným teoretickým předmětem, který integruje poznatkovou strukturu různých oborů. Kromě dějin a teorie výtvarné kultury jsou to zejména historie, geografie, technologie a estetika, nicméně předmět by si měl zachovat svůj specifický umělecko-historický charakter a neměl by se stát kombinací dějepisu, estetiky a dějin umění. Jedním z jeho cílů je příprava k profesionálním aktivitám ve výtvarné a umělecko-řemeslné praxi, do které patří volná výtvarná tvorba, řemeslná tvorba, průmyslové návrhářství a komerční aktivity. Ve všech případech je pro úspěšnou profesionální tvorbu nutné teoretickou umělecko-historickou přípravou rozvíjet nejen kreativitu, estetické cítění a aktivní přístup, ale prezentovat tento vyučovací předmět

jako integrální součást profesionální výbavy výtvarníka, pro kterého jsou znalosti učiva DVK výrazným motivačním faktorem a teoretickou osnovou výtvarných kompetencí. Učebnice by měla prezentovat učivo nikoliv jen jako souhrn informací o nedostižných dílech výjimečných osobností, ale jako historii oboru, který žáci budou dále rozvíjet a jehož kontinuita je do značné míry závislá na jejich postojích, dovednostech a přijetí spoluodpovědnosti za tvář hmotné kultury, kterou budou hodnotit následující generace. Nejde jen o to nalézt inspiraci, kterou můžeme tvůrčím způsobem rozvíjet, ale i možnost nalézt přímé předlohy pro tvorbu replik a redesignu s tím, že se jedná o legitimní součást výtvarné práce. Zároveň by měly učebnice vést k respektu a pochopení nejen minulosti, ale i odlišných kultur a etnik, nejen z důvodů etických a společenských, ale i z důvodů nutnosti seznámit se s mentalitou případných zákazníků mimo náš kulturní okruh. Voláme-li neustále po nutnosti připravit žáky pro uplatnění na trhu práce, neměli bychom zapomínat ani na pragmatické aspekty umělecko-historického vzdělávání. To samozřejmě neznamena, že by se z něho měl vytratit i duchovní rozměr výtvarné kultury a poukaz na transcendentní přesahy každodenní skutečnosti. Na tuto roli výtvarné kultury upozorňuje např. J. Pešková. „*Památka je vizualizací kořenů lidského zakotvení, je vizualizovanou pamětí a v tom je její specifický význam. Lidské schopnosti překročit dané a ptát se po horizontu smyslu je cestou od nádob, váz, nástrojů zachovaných v dílnách nebo špitálech, bohoslužebných předmětů a zobrazených symbolů k paměti lidských vztahů a prožitků, promlouvajících k nám skrze výrobky a artefakty. Právě pro porozumění sobě v perspektivě vlastních kořenů putují návštěvníci za antickými památkami, středověkou architekturou či kubistickými obrazy v pařížské galerii.*“ (PEŠKOVÁ 1998, str. 34)

Učebnice DVK by měla být pozvánkou do společnosti starších zkušenějších kolegů, kteří se mohou podělit o své zkušenosti a um, ale i o své pochybnosti, hledání, duchovní orientaci, experimentování, idealismus, případně sázku na jistotu a pragmatické sledování komerční úspěšnosti. Zároveň i místem střetávání a setkávání sakrálního a profánního, intuitivního a racionálního, geniality a průměru. „Umění je oblast, ve které se lidské schopnosti projevují překvapivě komplexně a zároveň umožňují aktivní zapojení (v rolích tvůrců i recipientů) osob všech stupňů nadání a zcela rozdílné míry inteligence, což je problematické například u filozofie či přírodních věd.“ (POLANECKÝ 2001, str. 88).

Tím by se učebnice DVK měly lišit od učebnic jiných předmětů. Pro žáky by měly učebnice DVK být učebnicemi historie oblasti lidských aktivit, do které se rozhodli aktivně vstoupit a profesionálně ji spoluvytvářet.

Žáci by se v nich měli setkávat s osobnostmi, se kterými se mohou ztotožnit i v případě, že každý z nich půjde jinou cestou. Měli by se na stránkách učebnice setkávat s díly, jejichž nedostižnou dokonalost mohou obdivovat, i s díly, jejichž repliky budou moci zhotovovat, aniž by se zpronevěřili etickým zásadám profese. Dějiny výtvarné kultury je v učebnici třeba prezentovat i jako dějiny legitimního eklekticismu, nikoliv pouze jako dějiny originality a geniality. Tím samozřejmě nechceme tvrdit, že by se učebnice měly stát pragmatickým manuálem bezduchého kopírování historických a jiných předloh, ale zároveň zastáváme názor, že by neměly být obdobou čítanek nebo rozšířenou verzí encyklopedických slovníků. Žákům výtvarných oborů by učebnice měly přinášet výzvy k vlastní výtvarné činnosti, kritickému hodnocení, objevování problémů a

jejich možná řešení tak, aby žáci v textu nacházeli co nejvíce užitečných informací pro vlastní činnost výtvarnou i intelektuální, tedy aby se text do značné míry kryl s jejich zájmy a potřebami a žáci nacházeli v práci s ním smysl a prospěch. (srov. PRŮCHA 1987, str. 43)

Vzhledem k tomu, že nové kurikulární dokumenty nevymezují závazný rozsah základního učiva, bude obsah učebnic co nejkompexnější nabídkou, na základě které mohou učitelé a vedení škol vymezit obsah umělecko-historického vzdělávání s tím, že některé tematické okruhy v učebnicích do výuky nezařadí. V takovém případě pak bude učebnice cenným zdrojem obsahu pro ty žáky, kteří se budou připravovat na další studium, hledat inspiraci k vlastní tvorbě nebo budou mít o dějiny výtvarné kultury hlubší zájem. Na druhé straně lze předpokládat, že zařazení tematických okruhů, které jsou v dostupných publikacích zastoupeny málo nebo vůbec ne, může inspirovat tvůrce školních vzdělávacích programů k tomu, že jim budou věnovat více pozornosti.

Kromě zprostředkování obsahu učiva by učebnice, vzhledem k tomu, že vyučovací předmět DVK nemá vypracované dostatečné didaktické zázemí, byly významným didaktickým prostředkem, který nabídne učitelům systematické uspořádání obsahu vzdělávání a zároveň bude i didaktickým servisem nabízejícím stimulační komponenty a nedogmatický pohled na umělecko-historickou problematiku.

Autoři učebnic DVK se musí vypořádat s celou řadou specifických problémů, které tvorba umělecko-historických textů přináší. Odborné aspekty týkající se výběru obsahu, periodizace výtvarné kultury, interpretace výtvarných děl apod. jsou

doprovázeny i nutností vypořádat se s bohatou odbornou terminologií, častým výskytem časových údajů, geografických odkazů a velmi frekventovanými antroponymy a toponymy (**viz POLANECKÝ 2004, str. 34 – 36**).

Je třeba zdůraznit, že dějiny výtvarné kultury jsou dějinami tvorby vizuálních artefaktů (v odborné literatuře je pro výtvarnou kulturu stále častěji používán termín *vizuální kultura*). Jedním z cílů umělecko-historického vzdělávání je kromě vytváření kognitivních kompetencí nutno vytvářet i kompetence vizuální; neverbální složka didaktických textů nemá pouze funkci názorné ilustrace verbálního textu, jako je tomu v učebnicích řady jiných předmětů. Zde je hlavní rozdíl oproti učebnicím dějepisu, se kterými jinak pojí s učebnice DVK četné analogie, zejména pokud jde o výskyt historických a geografických souvislostí, toponym, antroponym a rozdílný výběr a interpretaci historických faktů různými autory.

V učebnicích DVK by verbální text měl navádět co nejvíce na vizualizaci verbálního sdělení, propojovat v co největší míře obě složky textu, aby bylo možné hovořit o lexivizuální informaci a stimulovat k vyhledávání vizuálních informací, které nejsou v učebnici obsaženy. Součástí kognitivní mapy by se měla stát i mapa vizuální. Zároveň by učebnice měly podporovat schopnosti žáků vyjádřit se k vizuálním zobrazením a stimulovat je k vlastnímu hodnocení, polemice a kritickému zkoumání nejen děl v učebnici uvedených, ale i kritérií jejich výběru. I to je ve srovnání s jinými vyučovacími předměty určitý luxus, který si nicméně v DVK můžeme dopřát. Na jedné straně nabízíme žákům obsah učiva, o kterém jsme přesvědčeni, že je v souladu s jejich cílovými kompetencemi, ale na druhé straně bychom ho měli zprostředkovat takovým způsobem, aby v něm nacházeli dostatek problémových situací

nejrůznějšího typu stimulujících elaborace, s tím, že neexistuje jediný správný způsob, jak nahlížet na oblast výtvarné kultury a jediný správný způsob, jak výtvarně tvořit. Je zcela pochopitelné, že poznatkovou strukturu žáků ovlivňují jejich individuální preference určitého výtvarného vyjádření, ke kterému intuitivně inklinují a úkolem uměleckého vzdělávání by mělo být spíše tomuto vývoji napomáhat, nežli mu bránit.

Dalším specifickým rysem je role, kterou učebnice hrají v DVK. Již jsme naznačili v kapitole 2, že publikace využívané v DVK jako učebnice čelí značné konkurenci dalších textů, které většinou nejsou didaktické nebo se jedná o učebnice jiných předmětů. Ani učitelé ani žáci nepovažují učebnice za primární zdroj informací o obsahu předmětu (tím jsou zpravidla poznámky žáků z vyučování), zároveň však nepopírají jejich užitečnost. Těžko říci, zdali na této skutečnosti něco změní vytvoření nových kvalitnějších učebnic.

Autoři učebnic

Na základě analýzy dostupných textů vyplynul poznatek, že komplexně zpracovaná učebnice DVK by měla být dílem týmu autorů pod vedením editora (editorů). Dějiny výtvarné kultury (obecně) jsou natolik rozsáhlá a rozmanitá oblast kultury zahrnující obrovský časový úsek a sumu informací, že je stěží myslitelné, aby ji adekvátně zpracoval jediný odborník do podoby didaktického textu. Má-li vzniknout komplexní komunikát, je nezbytné, aby na jeho tvorbě participovali odborníci z dějin umění, užitého umění a designu, historie a dalších oborů a nezbytná je i účast profesionálního grafického designéra, který bude od počátku spoluautorem koncepce textů.

Hlavní slovo při tvorbě koncepce učebnic by měl mít pedagogicky vzdělaný odborník (odborníci) dobře obeznámený s teorií tvorby učebnic i s umělecko-historickou problematikou nebo historik umění s pedagogickou erudicí, čímž není myšlena pouze pedagogická praxe na daném typu škol, ale především erudice v oblasti teorie učebnic. Tím samozřejmě není řečeno, že spolupráce učitelů DVK není žádoucí, chceme jen zdůraznit, že ani dlouholetá praxe kvalifikovaného odborníka vyučujícího vynikajícím způsobem DVK na střední odborné škole není zárukou, že vytvoří vyhovující didaktický text sám na základě intuice. Teorie tvorby učebnic upozorňuje i na skutečnost, že adekvátním způsobem nejsou z didaktického hlediska zpracovány ani učebnice vytvořené odborníky z akademického a vědeckého prostředí, kteří se příliš soustředí na odbornou stránku a neberou ohledy na kompetence a věk žáků (viz PRŮCHA 1998, str. 70).

Editor by měl oslovit odborníky z řad historiků umění a požádat je o dodání informací z příslušných oborů a historických epoch, včetně periodizace, charakteristiky období a uvedení nejvýznamnějších autorů, děl a lokalit. Zároveň však požádat i o informace o opomíjených autorech, dílech a lokalitách, které pokládají za zajímavé, důležité či inspirativní. Ideální by bylo i v rámci jednoho oboru a období oslovit více odborníků a porovnat jimi dodané materiály. Tím by bylo možno zamezit subjektivním preferencím při výběru obsahu. Historici umění by ručili za věcnou správnost a aktuálnost dodaných informací a dodali by i seznam doporučené literatury, uměleckých sbírek a internetových adres, které pokládají za relevantní vzhledem ke zpracovávanému tematickému okruhu.

Editorova práce by měla zaručit vědecky korektní zpracování dodaných informací, jazykovou správnost, sjednocení terminologie, vytvoření jednotné periodizace, dohled nad grafickým a

ergonomickým řešením textu a především garantovat didakticky vsřícný výstup, který by byl adekvátní věku a kompetencím žáků a byl zároveň v souladu s kurikulárními dokumenty. Spolupráce více autorů již přinesla kvalitní výsledky v podobě řady Průvodce výtvarným uměním a učebnic Dějiny umělecké kultury (editor M. Jůzl), kde je dobře patrné, že pro tvorbu adekvátní učebnice je pedagogická erudice autorů zásadním faktorem. V případě dějin výtvarné kultury jsme naopak svědky toho, že publikace, včetně tzv. učebnic, jsou výsledky činnosti jednotlivců, kteří působí především ve středním školství a jejich přístup se omezuje většinou na kompilování informací z různých zdrojů a tyto kompilace vydávají jako „užitečné pomůcky“ při studiu na středních školách, často blíže nespecifikovaných (Bauer, Černá, Kecová, Odehnalová, Prokop). U těchto individuálně pracujících autorů (což platí i o B. Mrázovi) zastáváme názor, že ani jednomu z nich se nepodařilo vybrat a zpracovat obsah adekvátním způsobem. Nic na tom nemění ani skutečnost, že některé publikace se dočkaly komerčního ohlasu a byly vydány opakovaně. Příkladem za všechny může být komerčně úspěšná publikace Kapitoly z dějin výtvarného umění V. Prokopa, která je po všech stránkách ukázkou diletantského přístupu.

Zpracování dějin výtvarné kultury pro potřeby středního uměleckého vzdělávání заслужuje profesionální a systematický přístup a tvorby učebnic by se proto měl ujmout kolektiv odborníků a jejich koncepcí by se mělo zabývat akademické pracoviště spjaté s uměleckým odborným vzděláváním, které by spolupracovalo s odborníky z oblasti pedagogiky a s Národním ústavem odborného vzdělávání.

4. 2. Vymezení obsahu a struktura učebnic

Zásadním problémem, který budou muset autoři nových učebnic řešit, je vymezení jejich obsahu. Současné učební osnovy v obou variantách rámcový rozpis učiva obsahují, podle nových kurikulárních dokumentů bude vymezení učiva DVK v kompetenci jednotlivých škol. Autoři jsou tak postaveni do situace, kdy lze učebnici jako kurikulární projekt zpracovat, pokud jde o obsah učiva, nejrůznějším způsobem, bude-li její charakter v souladu s cíli umělecko-historické složky vzdělávání.

Jeden z možných přístupů je redukce počtu tematických celků a jejich důkladné propracování s cílem objasnit na vybraných kapitolách z dějin výtvarné kultury zákonitosti jejího vývoje, složitost problematiky, provázanost s ostatními oblastmi kultury v historickém, politickém, ekonomickém a geografickém kontextu. Takováto koncepce by byla zcela v souladu s novými kurikulárními dokumenty a nepochybně bude mít řadu zastánců.

Druhou možností je koncepce usilující o co nejkomplexnější prezentaci všech historických epoch a co největšího množství kultur s cílem nabídnout reprezentativní přehled dějin výtvarné kultury jako orientační mapu, itinerář, informační servis nebo „nosnou konstrukci“ umělecko-historického vzdělávání. Ani v takovém případě by ovšem autoři neměli akcentovat encyklopedické pojetí obsahu a měli by nabídnout dostatek prostoru pro objasňování zákonitostí vývoje a analytické pojetí oboru. Vzhledem k přesvědčení, že v současné nabídce textů chybí právě komplexní zpracování obsahu dějin výtvarné kultury didakticky adekvátním způsobem, přikláníme se k této koncepci.

Důvody, proč usilujeme o lepší proporční zastoupení starší výtvarné kultury a zařazení většího množství tematických okruhů, jsou následující: pokud se některý tematický okruh vůbec nevyskytuje ani v učebních dokumentech ani v učebnicích, vzniká dojem, že není pro vývoj výtvarné kultury podstatný. Absence některých tematických okruhů je přípustná (a v zásadě nezbytná) v učebnicích estetické a výtvarné výchovy, ovšem zde je třeba mít na paměti, že tyto předměty sledují jiné cíle. I v případě, že připustíme, že kultury určitého období či regionu nemají zásadní význam pro formování výtvarné kultury našeho kulturního okruhu a regionu a v rámci evropských dějin kultury jsou vnímány jako marginální, neznamená to, že nemohou představovat cenný přínos pro profesní přípravu žáků výtvarných oborů. V zásadě by učebnice DVK měla naznačit, že v dějinách výtvarné kultury není nedůležitých období, regionů a oborů.

Tematické okruhy, které se neobjevují ani v učebnicích ani nejsou zmíněny v kurikulárních dokumentech nebo se vyskytují pouze v podobě stručné a izolované poznámky, se mohou vytratit ze zorného úhlu učitelů i žáků. Je zde jistá možnost, že při samostatném studiu nebo při práci v praktických výtvarných předmětech (jejichž součástí by měla být i práce s umělecko-historickou literaturou a elektronickými médii) mohou žáci nalézt podnětné informace, ale spoléhat na toto mnohdy nahodilé a převážně individuální vyhledávání znamená jistou rezignaci na aktivní spoluúčast při formování jejich odborného růstu.

Je zcela pochopitelné, že v obsahu vzdělávání je akcentováno České a středoevropské prostředí a začlenění dějin výtvarné kultury českých zemí do kontextu vývoje světových dějin výtvarné kultury považujeme za nezbytné. Výtvarná kultura českých zemí je zpravidla prezentována v rámci větších tematických celků.

Samostatné učebnice dějin české výtvarné kultury (jak se domníváme) není nutné vytvářet, protože vyučovací předmět dějiny české výtvarné kultury pravděpodobně na středních odborných školách nebude zaveden. Větší pozornost by však měla být v učebnicích věnována výtvarné kultuře zemí sdílejících s Českou republikou středoevropský prostor. Výtvarná kultura Polska, Maďarska, Slovenska a Rakouska jsou po staletí spjaty s vývojem české výtvarné kultury a učebnice by měly tuto skutečnost adekvátně reflektovat. Rovněž by měly v hojnější míře být zastoupeny oblasti jihoslovanské (které patří k nejoblíbenějším turistickým destinacím) a východoslovanské.

Do obsahu dějin výtvarné kultury jednoznačně patří i důstojné zastoupení dějin užitého umění a designu. Zde se ovšem setkáváme s problémem specializace jednotlivých oborů, přičemž je stěží myslitelné začlenění obsáhlejší charakteristiky všech oborů užitého umění a designu. Proto navrhuje vytvořit kromě učebnice společné pro všechny obory i učebnice věnované dějinám jednotlivých oborů, které by vycházely z koncepce učebnice společné při zachování terminologie, jazykového pojetí a didaktické vybavenosti. Ve společné učebnici by byla charakteristika užitého umění a designu zaměřena na celkovou situaci v rámci daného tematického okruhu se zdůrazněním těch oborů, které představují v tomto rámci významný fenomén.

U většiny dosud vydaných umělecko-historických textů je patrná jasná tendence. Je zjevné, že množství faktografických informací obsažených v kapitolách je tím větší, čím více se blížíme v čase k přítomnosti. Směrem k přítomnosti se struktura obsahu stále více rozdrobuje na menší obsahové jednotky a text se rozmělnuje na stále podrobnější a izolovanější úseky. V některých kapitolách, zejména o výtvarné kultuře 20. století, převládají pasáže věnované

jednotlivým autorům a jejich dílům. Při takovéto prezentaci učiva hrozí především nebezpečí, že žák v záplavě těchto krátkých, encyklopedicky zpracovaných statí ztratí přehled a jeho pozornost se soustředí na dílčí informace.

Domníváme se, že má-li učebnice přinést skutečný přehled o dějinách výtvarné kultury, je třeba, aby jednotlivá období a lokality byly zastoupeny takovým způsobem, aby nevznikal dojem, že starší období jsou z hlediska vývoje výtvarné kultury méně relevantní než období 19. a 20. století a že starší výtvarná kultura, či spíše její dějiny, je vměstnatelná do uzavřených, homogenních kapitol obsahujících limitované množství autorů, artefaktů a lokalit, bez vnitřního členění na styly, směry a tendence. Struktura učebnice by měla tuto koncepci respektovat aniž by bylo nutné rezignovat na pochopitelný důraz na evropskou kulturu a domácí prostředí. Větší množství tematických okruhů věnovaných starším a mimoevropským kulturám nemusí nutně znamenat zvýšenou zátěž na rozsah učebnice a redukce rozsahu textu věnovaného výtvarné kultuře např. 20. století může být spíše ku prospěchu věci, pokud se oprostíme od heslovitého a encyklopedického pojetí, které u prezentace moderního a současného umění u řady autorů převažuje. Kromě vymezení obsahu a jeho rozsahu jsou zásadně důležité strukturování dílů, kapitol, podkapitol a oddílů a didaktické prostředky, které umožní efektivní práci s textem.

Z hlediska tištěné učebnice se nabízí otázka, má-li vzniknout učebnice v jednom svazku nebo řada učebnic a v případě řady, kolik dílů by měla mít. Koncepce čtyř dílů by vycházela ze současné osnovy DVK, varianta 2, kdy obsah každého dílu by respektoval učivo ročníku. V současné praxi se ovšem DVK vyučuje podle obou variant osnov a nejpoužívanější text, tedy řada Dějiny výtvarné kultury B. Mráze, je strukturován způsobem, který v zásadě

respektuje tematické okruhy v učebním plánu varianty 2 osnov, ale rozsah učiva v jednotlivých dílech neodpovídá rozvržení učiva do jednotlivých ročníků a pokud bychom použili tuto řadu jako pomůcku pro plánování učiva (v případě, že vyučujeme podle varianty 2), museli bychom probrat učivo od pravěku do konce 18. století do pololetí 2. ročníku. Je možné, že takovéto rozvržení učiva má řadu zastánců, kteří poukazují na nezbytnost pochopení především nejnovějšího vývoje dějin výtvarné kultury a nelze vyloučit, že takovéto pojetí vyučovacího předmětu bude začleněno do školních vzdělávacích programů některých škol. My však usilujeme o koncepci učebnice, která by měla univerzálnější uplatnění a v situaci, kdy rámcové vzdělávací programy formulují jen obecné zásady pro tvorbu koncepce předmětů byla, kromě didaktických aspektů, i jakýmsi itinerářem, cestovní mapou nabízející orientační body a možné trasy postupu, aniž by stanovila jedinou závaznou trasu.

Chceme-li rozdělit učivo do několika dílů, nemusíme se do budoucna nutně držet schématu 1 ročník = 1 díl, protože nevíme, v kolika ročnících bude výuka probíhat na jednotlivých školách a jakým způsobem bude výuka plánována. Z ergonomického hlediska je vhodné navrhnout řadu učebnic namísto jediné. Rozdělení učiva do jednotlivých dílů představuje komplex problémů. Je zde hledisko odborné, tzn. rozdělení dějin výtvarné kultury na tematické celky, periodizace apod. V tomto směru je nutné vycházet z názorů teoretiků a historiků umění, porovnávat literaturu a nepostupovat jako autoři četných kompilací, kteří přejímají údaje z různých zdrojů, aniž by sjednotili základní údaje o periodizaci a chronologii a používají v jednotlivých kapitolách i odlišnou terminologii v závislosti na zdroji, ze kterého čerpají.

Rovněž je třeba uvážit způsob označení jednotlivých kapitol a kritéria, podle kterých do nich bude zařazeno učivo. Nabízí se dvě možnosti. První je uspořádání kapitol podle chronologické posloupnosti a v názvech kapitol používat označení epoch, období, regionů, směrů atp., podobně, jako je tomu (byť nedůsledně) u B. Mráze. Druhou možností je koncipovat kapitoly do ideových okruhů a s názvy, které jejich obsah naznačují. Tento způsob je použit v řadě učebnic Průvodce výtvarným uměním, v učebnici Estetická výchova (**BLÁHA 2001**) a používá ho i E. Gombrich v Příběhu umění (**GOMBRICH 1992**).

Pro účely učebnice DVK považujeme za nejvhodnější kritérium struktury obsahu chronologickou posloupnost. Obsah jednotlivých děl a částí učebnice by měl být vymezen časovým rozpětím, uvnitř kterého se budeme pohybovat. Nevyhneme se přesahům v čase a zcela záměrně budeme naznačovat linie vývoje směrem z minulosti i směrem do budoucnosti, ale budeme dbát na to, aby v rámci děl a kapitol bylo shromážděno učivo z daného období ve všech vybraných regionech a ve všech oborech výtvarné kultury.

Pro označení kapitol, podkapitol a oddílů navrhujeme použít názvy epoch, slohů, směrů nebo kulturních okruhů a regionů, aby uživatelé učebnice měli k dispozici orientační aparát, který umožní rychlé vyhledávání v obsahu. Ideový rámec kapitol však může být charakterizován podtitulem. Obsah každého dílu by měl být uveden na začátku učebnice a již v obsahu by u každého oddílu byly uvedeny časové údaje, aby je uživatel učebnice měl k dispozici již při vyhledávání a mohl si je lépe zapamatovat a zároveň měl na jednom místě k dispozici přehlednou celkovou periodizaci, která by mu pomáhala uvědomovat si časové souvislosti. V obsahu a v názvech kapitol by neměly být zavádějící rozpory, kdy jedna

podkapitola se nazývá *Mykénská kultura*, další *Etruské umění* a jiná *Umění jižních Slovanů* (**MRÁZ 1, str. 7**).

V rámci epochy by se měly objevit rovnocenně všechny významné kultury, které se v dané době vyskytovaly, s upozorněním, že i tak se jedná o selekci a ve skutečnosti se jistá forma výtvarné kultury vyskytuje v celém osídleném světě, byť na různých stupních vývoje. Jsme si vědomi toho, že v různých regionech se ve stejnou dobu vyskytovaly a vyskytují kultury, které z hlediska výtvarného vývoje vykazují rysy rozdílných epoch, ale pokládáme jejich zařazení do stejného časového okruhu za důležité právě pro možnost srovnání a pokládáme časové vymezení za nejvhodnější.

Nejčastěji jsou zcela neorganicky zařazovány mimoevropské kultury. U Mráze například kapitola *Mimoevropské kulturní okruhy* (včetně předkolumbovské Ameriky), která je zařazena na závěr 3. dílu, který obsahuje *dobu moderní od roku 1870 do roku 1914*. Podobně i u J. Malivy v 2. dílu publikace *Dotyky s uměním a časem* (**MALIVA 1997**) je kapitola *Umění vzdálených kultur* zařazena za umění 20. století, přičemž vedle sebe figurují umění starověké a středověké Číny, tichomořské a africké umění a kultura byzantská.

Striktní hranice mezi epochami samozřejmě není možné stanovit. Proto pokládáme za vhodné mezi větší tematické celky, zejména u starších období, zařadit kratší kapitulu charakterizující „přechodné období“. Tato kapitola může mít charakter jakési mezihry a její název může vypadat například takto: *Důležitá předehra. Kultura eneolitu (3500 – 3000), Temná staletí Řecka. Mezi pádem Mykén a první olympiádou (1100 – 776) nebo Temná staletí Západu. Mezi Římem a Karlem Velikým (500 – 800) apod.*

Nejproblematictější je struktura dílů a kapitol věnovaných 19. a 20. století. Zde navrhuje kromě obvyklého členění na umělecké směry případně obory zařadit nejprve celkovou charakteristiku

vývoje výtvarné kultury celého století, včetně podkapitol věnovaných jednotlivým oborům výtvarné kultury. U Mráze je např. ve 4. dílu 20. století rozděleno na dvě části. U každé části je pouze dějepisný úvod věnovaný historickým souvislostem na území Evropy, USA a Japonska a text věnovaný vývoji výtvarné kultury v průběhu století chybí. Po historickém úvodu již následují oddíly věnované jednotlivým směrům a oborům. Tím se bohužel text zbavuje možnosti lépe vysvětlit zákonitosti vývoje v rámci delšího časového úseku. Stává se tak to, že některé informace překračující rámec konkrétních uměleckých směrů se objevují v roztrhané podobě do několika podkapitol a některé jsou i nesprávně zařazeny. Zvláště markantní je to v případě designu a užitého umění, které jsou ve 4. dílu prezentovány na několika místech a odlišným způsobem; např. v podkapitole *Bauhaus* (**MRÁZ 4, str. 67**) a *Umění mimo umělecké směry* (**tamtéž, str. 88**). Tím se zcela vytrácí celková charakteristika meziválečného designu, přičemž informace o designu se objevují opět v samostatné kapitole *Design a užité umění* (**tamtéž, str. 167**), která je naprosto nepřehledná a jsou v ní zcela nesoustavně promíšeny informace z období od 20. let do konce 20. století, aniž by kapitola měla jakoukoliv logickou strukturu. Skutečností ovšem je, že v době, kdy 4. díl vznikal, nebyl k dispozici monografický text, tím méně didaktický text, který by oblast historie designu od jeho vzniku až do konce 20. století zpracovával komplexně a systematicky s ohledem na české prostředí a autorův pokus prezentovat tuto oblast v textu pro potřeby střední školy je stále ojedinělý. 1/

Navrhujeme proto, aby struktura textu byla založena především na charakteristice příslušného období, slohu, směru atd., která bude obsahovat zásadní informace týkající se podstaty věci a aby dílčí informace encyklopedického charakteru nepřevažovaly. Textové

celky by měly mít kompaktní a koherentní strukturu. Teoretická osnova struktury kapitol a podkapitol je obsažena v publikaci *Z čeho studovat dějiny výtvarné kultury* (POLANECKÝ 2004, str. 39, 40). V charakteristice by se měly objevit především informace odpovídající na otázky: *Co? Kde? Kdy? Proč? Z jakých zdrojů? Jaký směrem a kam? Kdo? Jaký význam to má? Proč se tím zabýváme? Proč by to mělo zajímat žáka a jaké ponaučení si žák může odnést?*

V charakteristice lze uvést citace z dokumentů (např. programy směrů), citáty apod. Mnohem potřebnější než „medailonky“ autorů je poskytnout údaje, na jejichž základě je možné vytvářet kognitivní mapy propojující informace z různých období, oborů a regionů. Vést linie souvislostí časem, prostorem, obory a žánry. Nalézat vztahy mezi volným a užitým uměním, mezi jednotlivými řemeslnými obory, mezi kulturami různých období a regionů. Naznačit změny estetických kánonů a dynamický charakter výtvarné kultury. U starověkých kultur uvést i významné kulturní a technické objevy, ukázky písem, oblečení i marginálií, jako jsou osobní jména, která dodnes používáme. Do výčtu motivujících zajímavostí naopak nezařazovat neověřené spekulace, tradované bohužel nejen v populárně naučné literatuře. V charakteristice etnik se vyvarovat četných stereotypů (např. uměnímilovní a vzdělaní Řekové jako protiklad pragmatických militaristických Římanů, Etruskové jako pouzí epigoni Řeků atp.).

Tomu mohou napomoci linie, které bychom mohli pracovně nazvat *příběhy*. Tyto příběhy by měly jádro v pasáži textu, kde je objekt příběhu zakotven v povědomí žáků nejsilněji. Například amfora v řecké antické keramice, madona v gotickém sochařství a malířství, lomený oblouk v gotické architektuře, vítězný oblouk v římské architektuře. Tam by příběh byl ve stručnosti vyprávěn, s odkazy na předchozí i následující kapitoly, s uvedením stránek.

Připomínky příběhů by se pak objevovaly v různých kapitolách v podobě stejné nebo podobné obrazové ukázky a poznámek.

Každý příběh by mohl být vybaven charakteristickým signálem v podobě piktogramu, který by se opakovaně objevoval. Navrhujeme následující vzory příběhů: *příběh místa, příběh tvaru, příběh osobnosti, příběh námětu, příběh symbolu, příběh zvířete, příběh techniky.*

Pro příklad můžeme zvolit řeckou antickou kulturu. Kromě obvyklé charakteristiky a periodizace zdůraznit její dlouhodobý vliv na obrovské území a zdůraznit kontinuitu vývoje, který na těchto územích pod řeckým vlivem probíhal i mimo období vymezené od archaického po helénistické období. Je příznačné, že žáci zpravidla po nastudování učiva řecké antiky mentálně „přepnou“ na římskou kulturu a chápou obě kultury izolovaně, aniž by si uvědomovali, že vývoj řecké kultury neskončil a helénizovaná území byla po mnoho dalších století jedním z nejvýznamnějších kulturních okruhů v rámci Římské říše a později v rámci Byzance. V charakteristice je třeba uvést, že „řecký zázrak“ v podobě klasické kultury by byl nemyslitelný bez staletí vývoje, kdy řecká kultura čerpala inspiraci ze starších kultur jako je egyptská, egejská a mezopotamská (zejména vliv asijských kultur je podceňován a upozaděn) a dále naznačit, jak řecké estetické kánony a tvarosloví ovlivnily kulturu středověku a novověku.

Jako konkrétní příklad našich představ můžeme uvést *příběh místa*. Athény je možné představit jako místo, které je dobře známo především díky tomu, že bylo významným kulturním centrem v klasickém období 5. a 4. stol. př. n. l. Linií kontinuity je však třeba vést již od 15. stol. př. n. l., kdy byly Athény jedním ze středisek mykénské kultury, přes období archaické. V době římské prošly

obdobím dalšího rozkvětu zejména v 2. stol. n. l. a teprve v raném středověku se staly méně významným městem, což neznamená, že kontinuita byla přerušena, o čemž svědčí byzantské památky na jejich území. Jako symbolický triumf řecké kultury je pak možné využít návrat antického umění v klasicistní interpretaci v 19. stoletím díky západním umělcům, kteří v Athénách navrhovali reprezentativní budovy a sochy a zahájili rekonstrukce antických památek.

U řecké antiky zůstaneme i v dalším příkladu. Již jsme naznačili, že i v rámci společné učebnice pro všechny obory je možné vyzdvihnout některý obor užitého umění, který v daném období představuje vlivný fenomén. V rámci řecké kultury je takovým oborem keramika. Právě na příkladu keramiky je možné demonstrovat kontinuitu řemesel i přenosnost tvarů a dekorů z různých kultur a jejich převoditelnost do jiných materiálů a proměny funkčního využití různých typů výrobků. V neposlední řadě i upozornit na ekonomické mechanismy a marketingové aspekty, jakými jsou průzkum trhu a přizpůsobení se vkusu zákazníka při zachování vysoké kvality a kulturní identity. Lze uvést, že i tak charakteristické tvary, jakými jsou amfora, kráter, hydria a lekythos se vyskytují již v kultuře egyptské, minojské a mykénské, přejímání řemeslných technik, stylizace figur a orientálních dekorů a přizpůsobování námětů a stylizace podle trhu, na který byly výrobky exportovány nebo podle vkusu domácích zákazníků.

V *příběhu tvaru* je možno naznačit cestu od egejských dílen 2. tisíciletí přes dílny klasických Athén až po klasicistní eklektismus a kreativní zhodnocení starověkých tvarů, dekorů a technik novodobými designéry (včetně převodu do jiných materiálů, např. u sklářských designů Ch. Dressera v 19. stol. nebo W. Wagenfelda ve 20. stol.) a postmoderních citací.

Takovýmto způsobem lze demonstrovat i trvanlivost architektonického tvarosloví a proporčních vztahů nejen na obligátních příkladech renesanční architektury a historizujících eklektických monumentálních staveb, ale i na drobné funerální architektuře venkovských hřbitovů. Opomíjena je v této souvislosti architektura středověká. Aplikace antických proporčních vztahů lze vysledovat i u staveb, které vycházejí z celkového ducha antické architektury bez explicitního využití charakteristických dekorativních a tektonických prvků. Stopy antické architektury lze nalézt i v oblasti užité grafiky (obálky knih, katalogy, loga firem a institucí, např. UNESCO atd.).

Jedním z největších problémů, se kterým se setkáváme při práci s absolventy výtvarných oborů je právě malá schopnost vytváření inferencí a přenos informací z jednoho tématu do druhého. Vědomosti, kterými disponují, jsou rozříděny do přihrádek maturitních témat; kde jedno téma skončí, tam druhé téma začíná, odděleny od sebe v čase i prostoru. Dokonce i jednotlivé obory v rámci jednoho období jsou vnímány izolovaně.

Své místo v textu samozřejmě mají i údaje o jednotlivých osobnostech a dílech. Otázka nezní, zdali zařadit nebo nezařadit jednotlivé umělce nebo díla, ale které umělce, jaká díla, kolik jich uvést, kolik prostoru jim věnovat a jak je prezentovat. Nejprve se budeme věnovat způsobu, jakým provádět selekci. Požadavek zařadit jen nejvýznamnější umělce a nejcharakterističtější díla je na první pohled logický a oprávněný, přesto si dovoluujeme s ním polemizovat. Naším úkolem je podat charakteristiku celé výtvarné kultury a ta se skládá z nesmírně bohatého spektra výtvorů, přičemž převážná část jejich autorů zůstává v anonymitě. U starších období je tato anonymita brána jako samozřejmost zaviněná nedostatkem

informací a postavením umělce v tehdejší společnosti. Pomůžeme si však příkladem z oblasti designu.

Chceme-li uvést nejvýznamnější představitele a nejcharakterističtější díla současného designu, musíme se zamyslet nad tím, kdo je vůbec designérem a co nejvíce charakterizuje tuto oblast výtvarné kultury. Je nejvýznamnějším představitelem autor solitérů a malosériových luxusních předmětů vyráběných s vysokým podílem řemeslné práce, v jejichž navrhování propojuje světy volného a užitého umění včetně rafinovaných citací, nebo anonymní tvůrce návrhů běžných předmětů vysoké estetické i užitné hodnoty? Pokud uvedeme jednoho, měli bychom uvést i druhého. V případě, že uvedeme představitele obou linií, zbývá ještě rozhodnout, ještě kolik jich má být uvedeno a kdo konkrétně.

A zde stojíme opět před problémem selekce. Ve skutečnosti není podstatné, kdo je nejvýznamnějším designérem, protože na tom se pravděpodobně neshodnou ani odborníci. Důležité je, čí práce je typická pro určitý přístup k problematice designu. Například, kdo je typickým představitelem oné exkluzivní linie designu, dále kdo je představitelem komerčně pragmatické linie designu a kdo zastupuje linii sociálně „idealisticky“ orientovaného designu. Takovéto linie jsou velmi dobře v designu 19. a 20. století sledovatelné. Chybou, které se autoři publikací dopouštějí, je snaha uvést co nejvíce představitelů (zůstaneme-li ještě u designu) grafického designu, sklářského designu atd. s životopisnými údaji a několika díly, odděleně, podle oborů. To samozřejmě platí i u jiných oborů. Jako by se autoři nemohli zbavit přesvědčení, že čím více jmen uvedou, tím lépe.

Navrhujeme proto vybírat především typické představitele určitých směrů a trendů v rámci období, slohů i uměleckých směrů, včetně takových, kteří nejsou vždy pokládáni za *nejvýznamnější*.

„Nejvýznamnější“ představitelé jsou totiž uváděni ve všech publikacích.

Chceme-li, aby se absolventi výtvarných oborů prosadili v nejrůznějších oblastech, přičemž do oblasti volného umění vždy směřovala a bude směřovat jen jejich velmi malá část, měli by být seznámeni i s autory komerčně úspěšnými nebo autory, kteří přispěli ke komerčnímu úspěchu určitého typu produktu, aniž by se uchýlili k tvorbě esteticky podřadných a defektních výtvorů. Pokud jejich tvorba splňuje náročnější kvalitativní kritéria, není nikterak na škodu ani to, že může jít o díla neoriginální a eklektická. Zacházejí-li tito autoři s pochopením a citem s odkazem minulosti nebo kultur mimoevropských, pak není důvod prezentovat komerčně úspěšnou tvorbu jako nežádoucí nebo nedůstojnou. Domníváme se, že právě zde jsou možnosti motivace využívány nedostatečně a nové učebnice by měly tento nedostatek napravit.

Podobně je možné prezentovat i tvorbu vybraných autorů, jejichž tvorba je mezi výtvarníky a teoretiky (a tedy i řadou výtvarných pedagogů a autorů publikací) vnímána jako líbivá nebo na hranici kýče, ale přesto vykazuje určitý výtvarný řád a disponuje neoddiskutovatelnými kvalitami. I zde je možno nalézt dobré příklady výtvarné tvorby, která je přijímána pozitivně širokými vrstvami společnosti a nalézat zákonitosti, které jsou příčinou tohoto úspěchu. Zajímavé jsou v tomto směru postřehy J. Michla: *„Posledních deset patnáct let nicméně ukázalo, že záliba pro historické vzory či přímo „kýčový vkus“ jde velmi dobře dohromady s prvotřídní kvalitou designu. Stačí se např. podívat na produkty navržené americkým designérem Michaelem Gravesem nebo jinými postmodernisty. Existence postmoderní architektury a designu – ostatně stejně jako existence nesčetných děl předmodernistické minulosti – ukazuje, že žádný vkus nelze považovat za dobrý ani*

špatný sám o sobě. Dobrý či špatný je pouze designér k úkolu povoláný, přesněji řečeno produkt, který dotyčný designér v normách onoho vkusu vytvořil." (MICHL 2003, str. 216)

Pro budoucí výtvarníky působící v komerční sféře je takovéto zamyšlení velmi důležité. Zejména u sériově vyráběných výrobků je šance navrhnout esteticky hodnotný produkt, který bude respektovat vkus potenciálních zákazníků, aniž by bylo nutné vytvořit historizující dekorativní kýč. Někdy stačí jen malý zásah do již existujících návrhů a z podprůměrného nebo podřadného výrobku se může stát výrobek elegantní, při zachování stávající technologie, nákladů na výrobu, užité hodnoty a se stejným komerčním úspěchem. Na příkladech skvělých výtvarníků, kteří se podobné práci věnovali a věnují lze demonstrovat, že i v ní je možné nalézt uplatnění umělecko-historických vědomostí a využít svou kreativitu.

Na druhé straně je možné prezentovat i příklady nepochopeného, komerčně zploštěného a necitlivého rozměňování výtvarných principů a technik, přejímání výtvarných forem i celých výtvarných děl do sféry komerční kultury a médií, přičemž nemusí jít vždy jen o příklady jednoznačně negativní. Naznačit lze i průnik estetických kánonů do oblasti lidového umění (včetně fenoménu „lidového designu“, jehož ukázky mohou nabídnout i vítané odlehčení). 2/ Pro prezentaci tvůrců navrhujeme zařazení příběhu osobnosti, kde bude vybraný zástupce prezentován jako aktér „dobrodružství“ hledání a nacházení, jako zprostředkovatel vlivů a předchůdce dalších trendů. Na jeho příkladu lze uvést vývoj individuální tvorby v kontextu doby i to, jak individuality mohou ovlivňovat nejrůznějším způsobem široké řečiště hmotné kultury.3/ Přestože navrhujeme redukci samostatných pasáží textu věnovaných jednotlivým umělcům, neznamená to, že chceme informace o nich z obsahu učebnice vytěsnit. Učebnice

by měla být i servisem obsahujícím odkazy k samostatnému vyhledávání informací. Uvádění jednotlivých tvůrců není nutné proto, aby jejich jména mohli žáci memorovat a vyjmenovat u maturitní zkoušky, ale aby získali záchytné body pro studium literatury a pro internetové vyhledávání. V elektronické podobě učebnice mohou být uvedena jména odkazem na hypertextové prostředí, které kromě podrobnějších údajů poskytne i rozsáhlejší obrazový doprovod, aniž by kmenový text kapitoly či oddílu byl zatížen a roztříštěn. Text kapitoly může podrobněji pojednat o několika umělcích a pasáž doprovodit bohatším obrazovým doprovodem jejich tvorby a u ostatních autorů jen uvést jména.

Pokud se budeme snažit charakterizovat díla většího množství autorů, nutně narazíme na skutečnost, že v rámci tištěné publikace je obtížné uvést v jedné části dvacet autorů s charakteristikou jejich díla a zároveň ho ilustrovat obrazovým doprovodem. Podle našeho názoru je, zejména u tištěných učebnic, zařazování většího množství pasáží věnovaných jednotlivým autorům zcela kontraproduktivní. Zvláště v případě, že informace mají pouze verbální charakter a jde o životopisné informace doplněné o výčet názvů vybraných děl s letopočty jejich vzniku. To je charakteristické pro *Dějiny výtvarné kultury* B. Mráze, kde zejména v dílu 4 lze nalézt rozsáhlé pasáže tohoto typu. Je otázkou, jaký smysl může mít pro žáka 4. ročníku nepřehledná podkapitola, kde v těsném sousedství za sebou následují podobné charakteristiky: „Jiří David (1956) ve své *Babylonské věži (1985 - 1986)* osobitě interpretoval biblický mýtus jako symbol kulturního vzmachu lidstva a v cyklu *Domov (1988 - 1989)* konfrontoval citace národních mýtů olejovou linkrustou chodeb městských domů. Jaroslav Róna (1957) přešel v druhé polovině osmdesátých let od archetypální symboliky a prehistorické mytologie pod vlivem gotické malby a Jana Zrzavého k biblické

symbolice, v devadesátých letech od zaujetí kubistickým chápáním prostoru a hmoty k reminiscencím na mašínismus a art deco. Petr Nikl (1960) se ve svých obrazech vracel ke stavu před zrozením a zkoumal stav embrya a kukly. Princip průniku z jednoho světa do druhého vyjadřoval v devadesátých letech proděravělými obrazy s motivy z děl starých mistrů; z otvorů vystupují plyšová zvířátka nebo vycpaní ptáci." (MRÁZ 4, str. 165)

Jde o citaci z podkapitoly 2. 6. 2. Malířství (poválečné), ČESKÉ ZEMĚ, Tvrdohlaví. Jsou zde uvedeni tři malíři ze skupiny Tvrdohlaví a bez zřetelného odlišení text uvádí další čtyři malíře, kteří k Tvrdohlavým nepatřili, přičemž na téže straně jsou pouze dvě reprodukce: dílo J.Róny, u kterého není patrné, jde-li o obraz nebo grafiku a dílo M. Gabriela (které je zároveň jedinou ukázkou sochařství), o kterém text pojednává, spolu s dalšími sochaři skupiny, na další straně, přičemž podkapitola je jasně označena jako Malířství.

Text působí graficky jednoduchým dojmem, jména umělců a děl jsou odlišena pouze kurzívou, takže i kdybychom chtěli považovat publikaci především za servis nabízející na jednom místě přehledně uspořádané informace (protože z didaktického hlediska je zcela nevhodný), narazili bychom na nesystematické členění a minimální grafickou vstřícnost. Podobné pojetí je příznačné pro celý 4. díl.

Informace o osobnostech, o kterých nepojednává text podrobněji, by měly být umístěny do samostatné pasáže (to ve všech obdobích), kde by byl k dispozici výčet důležitých nebo typických představitelů spolu s názvy důležitých děl, případně lokalit (u staršího umění by samozřejmě proporční zastoupení jmen autorů bylo jiné a převažovala by díla a lokality), která by spolu s informací o uměleckých sbírkách, internetových stránkách a literatuře vztahující se k danému tematickému celku tvořila samostatný oddíl.

Jména a názvy by byly, spolu s klíčovými pojmy a termíny, jakýmsi souhrnem kompetencí, kterými by měl žák disponovat po nastudování tematického celku. O podobné pojetí se snaží v publikaci *Od impresionismu k postmoderně* J. Vávra (**VÁVRA 2001**). Vávra ve své publikaci přehledně a chronologicky řadí směry 19. a 20. století, přičemž jména typických představitelů uvádí zvýrazněná v na začátku každé kapitoly spolu s životopisnými daty, výslovností cizích jmen, zemí působení a oborem. Několika vybraným autorům je pak věnována stručná pasáž s charakteristikou díla. Další jména umělců lze u Vávry nalézt v pasážích textu věnovaných literatuře, filmu a hudbě. Hlavní prostor v kapitolách je ovšem věnován především charakteristice celého směru a jeho podstatě.

V případě jmen autorů je možné ještě odlišit, které osobnosti autoři učebnice pokládají za klíčové k pochopení tématu a která jsou „pouze“ podnětem k dalšímu samostatnému studiu.

4. 3. Návrh struktury učebnic

Učivo DVK navrhujeme rozdělit do 5 dílů následujícím způsobem:

1. díl/ Obecně teoretický úvod, pravěk, starověk včetně křesťanské antiky; časové vymezení cca 500 000 př. n. l. – 500 n. l. Díl by zahrnoval i kultury mimoevropské, které v daném období existovaly, včetně opomíjených kultur Anatólie, Elamu, Malty a údolí Indu. Kultura mykénská, etruská a kultura křesťanské antiky by byly zařazeny do samostatných podkapitol.

2. díl/ Středověk, renesance, manýrismus; časové vymezení 500 – 1620. Díl by zahrnoval mimoevropské kultury, islámskou kulturu a

byzantskou kulturu a pronikání Evropské kultury na americký kontinent.

3. díl/ Baroko, rokoko, klasicismus; časové vymezení 1600 – 1820. Díl by zahrnoval mimoevropské kultury, vývoj byzantského slohu po pádu Byzantské říše, baroko a klasicismus na americkém kontinentě a podkapitolu věnovanou vzniku průmyslového designu.

4. díl/ Empír, směry 19. století, výtvarná kultura mimo směry, akademismus, secese; časové vymezení 1800 – 1914. Díl by zahrnoval mimoevropské kultury, vývoj na americkém kontinentě, vývoj designu, vznik fotografie a kinematografie.

5. díl/ Secesní moderna, směry 20. století, výtvarná kultura mimo směry, fotografie, kinematografie, mediální tvorba, design; časové vymezení 1900 – současnost.

Nabízí se ještě možnost vytvořit samostatný šestý díl, který by se skládal ze dvou částí. V první části by nabídl tematicky uspořádané přehledné okruhy v duchu koncepce *příběh umění* a v druhé části by obsahoval text obsahující souřadnice výtvarné kultury v duchu užitečné stejnojmenné publikace J. Bláhy a J. Slavíka (**BLÁHA, SLAVÍK 1992**).

Každý díl by měl kromě tematických kapitol obsahovat následující komponenty:

a/ obsah, do kterého jsou u jednotlivých položek začleněny časové údaje;

b/ úvod, ve kterém je objasněna struktura textu, způsob výběru obsahu a řazení kapitol a celková charakteristika obsahu celého dílu, tj. období, které je do dílu zařazeno. V prvním dílu je kromě toho zařazena zvláštní kapitola s obecným teoretickým úvodem (viz **POLANECKÝ 2004, str. 23, 40**);

- c/ tyto přílohy:
- 1 – chronologické tabulky,
 - 2 – slovníček odborných termínů,
 - 3 – jmenný rejstřík a věcný rejstřík,
 - 4 – slovníček výslovnosti cizích jmen, pokud není výslovnost uvedena v rejstříku a i v případě, že je výslovnost uváděna v textu,
 - 5 – přehled ikonografie,
 - 6 – seznam uměleckých sbírek s adresami,
 - 7 – seznam internetových adres,
 - 8 – seznam doporučené literatury včetně nosičů CD-ROM.
 - 9 – seznam vyobrazení. V seznamu vyobrazení je možné uvést i zdroj, ze kterého je reprodukce převzata.

Struktura dílů a kapitol by měla vycházet z celkové koncepce, přestože je zjevné, že dodržet stejnou strukturu kapitol a podkapitol je u všech tematických celků nemožné vzhledem k individuálním specifikům. Struktura bude zákonitě odlišná i u učebnic zaměřených na dějiny jednotlivých oborů vzhledem k tomu, že dějiny oborů se liší v délce svého trvání i v rozsahu působnosti. U tištěných publikací navrhuje zachovat co nejpodobnější strukturu včetně výše uvedených komponentů.

U elektronické verze učebnice je obsah dílů limitován kapacitou nosiče, přičemž není teoreticky vyloučeno sloučení všech dílů do jednoho, který by integroval nejen obsah všech dílů, ale i dějiny oborů, interaktivní programy, encyklopedický slovník a virtuální galerii. Vznik podobné superučebnice by v budoucnu neměl být nereálný.

4. 4. Návrh struktury kapitol a podkapitol

Uspořádáním kapitol a podkapitol jsme již věnovali značnou pozornost a chtěli bychom proto navrhnout konkrétní podobu vzorové kapitoly, včetně jejího grafického řešení, kterému přikládáme značnou důležitost. Přestože je zjevné, že strukturu kapitol nelze dodržet v jednotné podobě v rámci celé učebnice, měli by se autoři snažit o důslednou a promyšlenou koncepci, která by co nejvíce usnadnila orientaci v textu. Zejména jde o umístění pravidelně se opakujícího typu informací, které by měly mít ve struktuře své pevné místo, měly by být uváděny stejným typem a velikostí písma a jasně odlišeny podle stupně významnosti. Na význam ustálené struktury textu, která umožňuje díky anticipaci a prognózování lepší recepci textu upozorňuje P. Gavora (**GAVORA 1992, str. 92, 94**).

Tematické celky by měly vždy začínat novou stránkou pokud možno tak, aby úvodní informace byly na dvou stránkách vedle sebe. Tím bychom se vyhnuli tomu, že pozornost žáků bude rozptýlena na závěr jedné a začátek druhé kapitoly. Lze jistě namítnout, že grafická prostupnost může zvýšit celkovou koherenci učebnice, domníváme se však, že úvod kapitoly tak, jak ho dále navrhujeme, má nesporné přednosti. Obsah dvojstrany by měl obsahovat na levé stránce název kapitoly, časové zařazení, časovou osu, periodizaci, geografické zařazení s uvedením současných států, které se v dané lokalitě vyskytují, a mapu. Na pravé straně by byla celková charakteristika obsahující klíčové pojmy, tučně zvýrazněné. Charakteristika by měla rovněž aktivizovat existující vědomosti a připravovat na recepci dalšího učiva. Při četbě charakteristiky by bylo možno zároveň mít stále na očích periodizaci a mapu. Dvojstrana by rovněž obsahovala malá

vyobrazení charakteristických děl a míst v prostoru mezi periodizací a mapou na levé straně a charakteristikou na straně pravé. Vedle periodizace by byla umístěna díla charakteristická pro daná období, vedle mapky pak lokality. Nabízí se ještě jiná možnost a tím je umístění obrázků děl i lokalit na časovou osu, která by probíhala nad textem obou stran. Časová osa bez obrázků se pak může objevovat nad textem všech stran kapitoly spolu s názvem kapitoly, čímž by byla zajištěna účelná redundance. Toto uspořádání se hodí především pro starší umění. U moderního a současného umění by zařazování map do všech kapitol bylo zbytečné, rozhodně však považujeme za nutné do dílů učebnice o 19. a 20. století mapy zařadit, ovšem do kapitol charakterizujících delší časové úseky. Problematikou map s podrobněji zabýváme v publikaci Z čeho studovat dějiny výtvarné kultury (**POLANECKÝ 2004, str. 24 - 26**). Zde jen připomeneme, že u map ve všech obdobích považujeme za nezbytné, aby obsahovaly hranice a názvy současných států a orientační body s dnešními názvy. Kvalitní mapovou přílohu, byť omezenou pouze na evropské prostředí, přináší Příběh umění E. H. Gombricha, který kromě současných hranic evropských států umísťuje na mapy i pohoří a zdůrazňuje roli, kterou sehrály přírodní podmínky při šíření kulturních vlivů. (**GOMBRICH 1992**)

Při zpracovávání struktury kapitol je třeba ve spolupráci s grafikem vyřešit celkovou podobu i dalších stránek věnovaných dílčím podtématům. Při členění obsahu kapitol je nutné zvolit, budou-li po celkové charakteristice následovat podrobnější charakteristiky období, nebo zvolíme-li rozdělení na jednotlivé obory. U kapitol zpracovávajících kratší časové období (umělecké směry), kde podrobnější periodizaci zpravidla neuvádíme, je tento problém vyřešen uvedením stěžejních dat. U větších celků navrhujeme charakteristiku období začlenit do celkové

charaktericky a dále kapitolu členit podle oborů. Pořadí oborů by mělo být vždy stejné pro snazší orientaci. Pokud v rámci tematického celku některý obor není uveden, což je v případě, že dotyčný obor není v období zastoupen nebo v případě (např. ve 20. století) zařazen do jiné kapitoly, je třeba jasně uvést odkaz na příslušnou kapitolu (včetně stránky) nebo zdůvodnit jeho absenci. V případě, že je například architektura nebo design mající vztah k některému uměleckému směru nebo období zařazen do větší kapitoly a v kapitole věnované tomuto směru, mělo by kromě odkazu i tak uvedeno alespoň několik krátkých informací.

Obrazové přílohy jsou propojeny s verbální složkou textu tak, aby dílo, o kterém text pojednává (a které je v textu zvýrazněno), bylo k dispozici na téže straně. Každá strana by měla být komponována jako celek. Gavora uvádí, že pro recepci textu existují dvě odlišné teorie o tom, čím se řídí pohyby oka: a/ grafická teorie, podle které se oko řídí grafickými vlastnostmi textu, b/ teorie obsahu textu, podle které fixujeme na podstatná jména a slovesa. (**GAVORA 1992, str. 19**) Domníváme se spolu s Gavorou, že celá situace je poněkud složitější, nicméně v případě učebnic pro žáky výtvarných oborů je grafická teorie dobrým námětem k zamyšlení, neboť u výtvarníků lze předpokládat, že pozornost, kterou věnují grafické podobě textu bude větší než u studentů jiných oborů. Hrozí zde proto jisté nebezpečí, že pokud bude publikace zpracována graficky poutavým způsobem, bude pro žáky sice představovat výtvarně zajímavý objekt, ale zároveň se tím oslabí recepce verbální složky. Na druhou stranu se domníváme, že učebnice DVK by v každém případě měla mít vysokou výtvarnou úroveň, neboť i ta ovlivňuje vztah žáků k učebnici a má formativní kultivující funkci. Zde bude třeba nalézt ve spolupráci s grafikem kompromis mezi

atraktivním výtvarným ztvárněním grafické podoby textu tak, aby sloužilo efektivnímu studiu a nebylo dominantní.

4. 5. Komponenty učebnic

V této podkapitole se zbýváme vybranými komponenty, kterým je třeba při tvorbě nových učebnic DVK věnovat zvýšenou pozornost.

Analýza výtvarných děl

Užitečnost analýzy výtvarných děl jsme již vyzdvihli. Učebnice DVK by se měla soustředit především na analýzu ikonografickou a u moderního a současného umění nabídnout i možné interpretace děl, zatímco samostatný rozbor výtvarných prostředků jako linie, barva, plocha apod. by byl součástí spíše složky výtvarné přípravy a v dějinách výtvarné kultury by byl podřízen především hledání významu díla.

Na oblast ikonografie a interpretace je třeba upozornit již v obecně teoretickém úvodu, kde by mělo být naznačeno, že tato oblast je nedílnou součástí dějin výtvarné kultury. Autor by měl uvést, že znalost ikonografických schémat, atributů a symbolické funkce děl i výrobků je nezbytná nejen pro pochopení odkazu vzdálené minulosti, ale měla by být součástí profesní výbavy vzdělaného odborníka aktivně působícího v oblasti výtvarné tvorby. Ikonografická problematika je dávana do souvislosti především se středověkým křesťanským uměním, zejména malířstvím, ale ve skutečnosti zahrnuje oblast veškeré výtvarné kultury ve všech

obdobích a regionech. Je nutno vysvětlit, že výtvarným znakem se symbolickou funkcí jsou i díla architektonická, která mohou být promyšleným znakovým komplexem zahrnujícím sochařství, malířství a dekorativní prvky a symbolickou funkci má i jejich umístění, dispozice a proporční vztahy (to se týká i celých urbanistických komplexů a krajinných areálů). Své místo v analýze mají i řemeslné výtvary a průmyslové výrobky.

Kromě ikonografie křesťanského umění bychom neměli opomíjet ani další kulturní okruhy a zejména bychom se měli zaměřit na atraktivní formy, které jsou dnešními výtvarníky využívány pro své vizuální kvality bez ohledu na symbolickou funkci. Nejde jen o symboly a formy dávných nebo vzdálených kultur. Výtvarníci a designéři často a s oblibou používají i symboliku křesťanskou, politickou, esoterickou atd. bez nejmenší znalosti jejího významu. V případě využití náboženské symboliky (může jít i o texty, např. arabské, hebrejské, orientální) by mohla v krajním případě vzniknout i konfliktní situace, která nemusí být záměrnou provokací, ale důsledkem pouhé neinformovanosti a povrchnosti autora. Frekventované a vizuálně působivé symboly jako varianty kříže, svastika, jin a jang, pentagram, šesticípá a pětícípá hvězda, keltská rozeta, egyptský kříž, alchymické symboly a další by měly být uvedeny v příslušných kapitolách a lze jejich vyobrazení s vysvětlivkami zařadit i do samostatné přílohy.

Informace ikonografického charakteru mohou být začleněny v podobě upozornění do textu, do popisů obrazové přílohy a samozřejmě součástí učebnice by měl být ikonografický slovníček v příloze učebnice. Obsah slovníčku by byl pochopitelně zaměřen především na ikonografii antickou a křesťanskou, ale neměl by se na ně omezovat.

Na závěr kapitol navrhuje zařadit podrobnější ikonografický rozbor vybraných typických děl. Rozbor vybraného díla naznačí jeho komplexnost a upozorní na existenci a složitost ikonografické problematiky, jejíž existenci by měli žáci vzít na vědomí. V učebnici by měly být uvedeny i odkazy na literaturu, která se problematikou zabývá. Podrobnější informace a analýzy včetně metodických pokynů pro učitele by mohly být obsaženy v elektronické podobě učebnice nebo v doplňkových elektronických textech. V elektronické podobě textu by bylo možné zkoumat dílo pomocí odkazů. Uživatel by „kliknutím“ na celek a dále na příslušnou část díla získal informace o schématu, ideové osnově výtvarné kompozice, atributech, barevné symbolice atd. Elektronické prostředí umožňuje i technologický rozbor, kdy na příklad u malířství lze zkoumat jednotlivé vrstvy obrazu shora, od finální vrstvy nebo naopak od podkladu a kresby. Elektronická vizualizace by umožnila i kontextuální prezentaci děl v podobě rekonstrukce původního prostředí, ve kterém se dílo nacházelo. U architektury sledovat vývoj nejen v průběhu výstavby, ale i transformace v průběhu času. Zde se nabízí motivační komponent *příběh místa* nebo *příběh díla*.

V liniích příběhů je možno připomenout vývoj ikonografických schémat a upozornit na synkretické tendence.

Neverbální složka textu

Velmi diskutovanou částí neverbální složky textu jsou v obrazové přílohy.

Výběr vyobrazení je spjat s informací ve verbální složce textu, neboť jedním ze základních požadavků na efektivní propojení obou složek textu je ten, aby verbální informace byla bezprostředně

ilustrována na téže straně informací neverbální. Autoři by tedy měli zvážit již při tvorbě verbálního textu, zdali mají k dispozici příslušná vyobrazení, z jakých zdrojů budou vyobrazení čerpat a v jaké kvalitě se v učebnici objeví (tzn. barevnost, grafická úprava, velikost, polygrafické zpracování). (Specifickým problémem je otázka autorských práv při přejímání vyobrazení z jiných publikací. Tento problém by měli autoři vzít v úvahu, ale v rámci této práce se jím zabývat dále nebudeme.)

Měla by být respektována zásada, že pokud je nějaké dílo autorem v textu zdůrazněno, mělo by vždy být k dispozici jeho vyobrazení. Již jsme upozornili na to, že by měla být uvedena nejen díla jedinečná, která jsou zmiňována ve většině publikací, ale i díla méně známá nebo marginální, která jsou nicméně charakteristická a jejich uvedení umožní si vytvořit lepší představu o širí výtvarné produkce. Taková jsou uváděna například v publikacích řady World of Art nakladatelství Thames and Hudson, které sice podrobně zpracovávají konkrétní oblasti výtvarné kultury, takže mohou dopřát obrazovým přílohám dostatek prostoru, ale chceme především zdůraznit přístup autorů, kteří si uvědomují, že k celkovému pohledu na určité období nebo oblast je nezbytné zastoupení všech složek výtvarné kultury včetně tzv. Minor Arts.

Setkáváme se bohužel s praxí, že autoři zařazují stále stejná vyobrazení stále stejných děl. Argument, že tak činí z důvodů dostupnosti příslušných vyobrazení nebo proto, že mnohokrát zveřejněný snímek umocní vědomí důležitosti artefaktu, již, dle našeho soudu, neobstojí. Při současných možnostech není problém získat velké množství dostatečně kvalitních obrazových materiálů z nejrůznějších zdrojů, aniž by bylo nutné se neustále vracet ke stále stejným reprodukcím a vyobrazením. Zařazení ukázek neznámějších děl se samozřejmě nebráníme. Vedle nich je však

třeba zařadit i díla, která nejsou reprodukována v Dějinách umění J. Pijoana ani v Průvodci výtvarným uměním, což jsou publikace, které jsou na školách nejčastěji využívány jako zdroj obrazových ukázek. Zejména o obrazové části Dějin umění J. Pijoana lze říci, že pro několik generací žáků výtvarných oborů představuje jakýsi normativní soubor vyobrazení, na který odkazují další publikace a který v podobě diapozitivů a dalších pomůcek tvoří základ obrazového fondu využívaného učiteli DVK.

V tištěné podobě učebnice lze do textu kapitol zařadit menší černobílá vyobrazení a větší barevná vyobrazení zařadit na konec kapitol do pasáží věnovaných rozboru a analýze vybraných děl. Je možné, že podobné řešení bude finančně náročné. V takovém případě by bylo nezbytné i tato vybraná díla prezentovat v černobílé podobě nebo analýzu zařadit do samostatné barevné přílohy na závěr každého dílu. Toto řešení by ovšem narušilo celistvost kapitol.

V elektronické podobě učebnice by bylo možné zařazovat barevná vyobrazení i v textu kapitol a zároveň uvádět hypertextové odkazy na obrazovou databázi. Databáze by nabízela nejen vyobrazení většího počtu děl, ale i více pohledů na jedno dílo, kontextuální prezentaci a rekonstrukci vybraných děl, případně trojrozměrnou virtuální simulaci. Rozbor a analýza vybraných děl by měly interaktivní charakter.

Součástí neverbální složky jsou kromě vyobrazení děl i půdorysy architektury, vyobrazení symbolů a dekorů, ukázky písma a kaligrafie, časové souřadnice, orientační aparát a mapy a zejména typografické ztvárnění textu. Ideální učebnice by měla disponovat vícebarevným ztvárněním, na které často autoři a nakladatelé z ekonomických důvodů rezignují, nicméně i v černobílé podobě lze

vytvořit díky použití různých typů a velikostí písma a členění textu dostatečně komunikativní a zároveň ergonomicky vstřícné prostředí.

Odborná terminologie

Jedním ze základních požadavků na používání odborné terminologie v učebnicích DVK je v první řadě zachování jednotného postupu při používání odborné terminologie v rámci celé učebnice (řady učebnic) a učebních textů, které na ni navazují. (**HAUSER 1996**) To platí i pro výskyt odborných termínů v kurikulárních dokumentech. Nelze akceptovat skutečnost, že se v rámci jednoho dokumentu se zaměřením na určitý studijní obor může objevovat nedůsledné používání termínu i v pasážích věnovaných konkrétním oblastem vzdělávání. Neměli bychom se setkat s tím, že na jednom místě dokument hovoří o kultuře, na jiném o civilizaci (ve smyslu kultura), jsou zaměňovány pojmy užité umění a umělecké řemeslo, výtvarné umění a výtvarná kultura.

Zásady používání odborných termínů v učebnicích jsou dostatečně zpracovány v odborné literatuře, proto se soustředíme na specifika textů z umělecko-historické oblasti.

Skupiny termínů, kterým je třeba věnovat zvýšenou pozornost:

A/ Termíny používané v jiném smyslu i v jiných oborech nebo v běžném projevu: *Kultura, ikona, mobil, portál, plastika, grafika, technika, kodex, objekt, instalace, akční, action (painting), klasický*. U těchto termínů lze předpokládat, že jsou žákům dobře známy v naprosto odlišných významech, což sice může způsobit určitou interferenci, nicméně upevnění znalosti termínu v novém významu mohou podpořit poznámky v textu jako například: „tento výraz je

vám jistě dobře znám, ale v dějinách výtvarné kultury označuje....“ Pomocí uvedené etymologie lze navodit asociace, které znalost termínu v novém smyslu upevní. Např.: ikona – obraz, mobil – pohyb, portál – vstup atd.

B/ Termíny, které mají i v rámci uměnovědné terminologie více významů v závislosti na kontextu (v některých případech se jedná i termíny skupiny A). U těchto termínů je použití v různém významu v učebnicích nejen možné, ale v podstatě nezbytné.

Realismus, naturalismus, plastika, renesance, forma. Zde je třeba na konkrétním místě vždy uvést, zdali se např. termín plastika používá pro označení sochařství jako oboru, pro označení sochařského díla nebo pro označení sochařské techniky.

C/ Termíny, jejichž definice jsou i v odborné literatuře různé nebo značně komplikované. Bohužel se jedná o frekventované a zásadní pojmy jako jsou: *design, průmyslový design, užité umění, umělecké řemeslo, umělecký průmysl.* 4/ Mezi tyto termíny překvapivě patří i jeden z nejfrekventovanějších termínů *antika*, která je v literatuře definována zcela nejednotně, včetně časového zařazení. 5/

Pro naše účely je však nalezení srozumitelného objasnění těchto termínů zcela nezbytné. Zároveň je třeba v učebnici jasně připomenout, že se definice těchto termínů mohou u různých autorů lišit.

D/ Termíny, které jsou snadno zaměnitelné, přestože označují zcela odlišné pojmy.

Klasický – klasicistní, helénský – helénistický, expresivní – expresionistický, figurální – figurativní atp. Zmatek v používání těchto termínů často způsobují i sami autoři některých publikací (včetně vysokoškolských skript). U takovýchto termínů je namístě vyčlenit

v textu prostor pro krátkou upřesňující poznámku; která problematický termín vysvětlí v souvislostech, v případě potřeby i opakovaně na různých místech.

E/ Termíny, které se používají v odborné literatuře ve více podobách.

Jde o termíny jako: profánní, sakrální, funerální, fortifikace, vegetabilní, zoomorfní, liturgický apod. Používání těchto termínů, pro které existují vyhovující ryze české ekvivalenty, v učebnicích není nikterak na škodu, protože jejich znalost usnadňuje orientaci žáků v odborných textech. Přesto pokládáme za vhodné je používat v první řadě (zejména u textů určených pro nižší ročníky) v české podobě a jejich odbornou formu vycházející z cizích jazyků uvádět v závorce.

F/ Termíny běžně používané ve výtvarném a umělecko-historickém prostředí, které jsou často používány nesprávným způsobem. Např.: termín *freska*, kterým se běžně označuje jakákoliv nástěnná malba, termín *kamej* používaný pro veškerou glyptiku, termín *katedrála* ve smyslu gotického chrámu, *basilika* ve smyslu křesťanského, především románského chrámu, *koloseum* ve smyslu římského amfiteátru atd.

Vysvětlení odborných termínů by mělo být uvedeno přímo v textu a to i v případě, že učebnice obsahuje terminologický slovníček. Pokud žák narazí na termín, kterému nerozumí, zpravidla si jeho význam ve slovníčku nevyhledá, ačkoliv tuto možnost má, a vypustí ho. Neformálně řečeno, autoři učebnic by (nejen v případě odborných termínů) měli vycházet ze čtyř faktorů, které ovlivňují práci žáka s textem: lenost, povrchnost, nesoustředěnost a časová

tíseň. V případě, že existují termíny domácí i mezinárodní, měly by být uvedeny oba, zejména v těch částech učebnic, které jsou určeny pro nižší ročníky. V částech učebnic určených starším žákům navrhujeme používání termínů v té podobě, v jaké se s nimi setkáváme v odborné literatuře.

Učební úlohy

Učební úlohy patří ke komponentům, které by nové učebnice v každém případě měly obsahovat. Navrhujeme proto několik oblastí, na které se autoři učebnic mohou zaměřit.

A/ Návrhy různých řešení problémů. Úlohy podporující rozvoj divergentního myšlení je možné realizovat v analýze děl a produktů, kde lze zkoumat, zdali je možné řešit konkrétní problém více způsoby při zachování původního zadání. Dále lze stimulovat k vyhledávání alternativního obsahu DVK, například umělců, děl, lokality atp., o kterých se text nezmiňuje vůbec nebo okrajově, které žáci vyhledají z různých zdrojů (literatura, internet, katalogy uměleckých sbírek) a které, dle jejich názoru, rovněž dobře vystihují tematický celek. Úlohy tohoto typu mohou vyzývat k vlastnímu hodnocení výtvarné kultury, k polemice s historiky a teoretiky a objevování „svých“ autorů a „svých“ děl. Podporovat práci s literaturou, včetně populárně naučné a výpravných obrazových publikací, turistických průvodců a časopisů.

B/ Podpora práce s internetem. Zařazovat úkoly, které vybízejí k vyhledávání informací pomocí uvedených klíčových pojmů (včetně cizojazyčných) a internetových stránek s cílem získat nové poznatky, které nelze získat z učebnice a vytvořit obrazovou databázi s vlastním komentářem. Tuto databázi případně

prezentovat při výuce, vyměňovat se spolužáky nebo zveřejnit na studentských internetových stránkách.

C/ „Terénní výzkum“, který zahrnuje bezprostřední okolí žáků. Při něm žáci vyhledávají díla, artefakty a produkty, se kterými jsou v každodenním kontaktu, pořizují jejich fotodokumentaci, zařazují je do příslušných období a analyzují použité prvky. V rámci fotografování lze vyzvat nejen k pořizování snímků s dokumentární hodnotou, ale i výtvarně pojatému ztvárnění fotografií.

D/ Návody k praktickým výtvarným činnostem. Kromě již zmíněného fotografování lze v prostředí výtvarných oborů využít propojení s výtvarnou přípravou a uvádět návody činností, které jsou realizovatelné ve školních dílnách, ateliérech a počítačových učebnách. V návodech je možné vycházet z disciplín, které jsou společné na většině škol (kresba, malba, modelování, písmo, práce s počítačem) a u nich uvést konkrétní návody. Tyto návody mohou obsahovat i prvky humoru a nadsázky (**viz COX 2004, str. 20 – 27**), ale měly by být dostatečně instruktážní.

E/ Cestování je další oblastí, která nabízí možnosti k tvorbě úloh. Zde je možné zadat úkol, při kterém se žáci připravují k návštěvě určité lokality (využít lze zejména nejčastější turistické destinace) a připraví si itineráře cesty (včetně srovnání dnešního cestování s cestováním v minulosti) a souhrn informací o dané lokalitě (včetně historických a geografických souvislostí): kultury na daném území, památky, umělecké sbírky a osobnosti.

Cesta se ovšem může odehrát i na území ČR nebo v blízkém okolí školy a bydliště.

F/ Úlohy zaměřené na populární kulturu. Tyto úlohy mohou vybízet k „uměnovědné analýze“ a kritickému zkoumání děl kinematografie, užité grafiky (např. obalů CD a jiných produktů, které jsou v centru pozornosti žáků), reklamní tvorby, počítačových her, comicsů atp. (viz **BARTLOVÁ 2003**).

Poznámky

1/ Publikace *Kapitoly z dějin designu* (**KOLESÁR 2004**) vznikla na základě vysokoškolských skript. Krátká pasáž nazvaná Poznámky k průmyslovému designu je obsažena v publikaci A. Odehnalové *Vybrané kapitoly z dějin kultury XX. století* (**ODEHNALOVÁ 2001**). Tato kapitola je ovšem pro pochopení problematiky nepoužitelná.

2/ Příklady komerčního rozměňování lze vysledovat již ve starověku, kdy například v Athénách v době římské nadvlády úspěšně fungovaly dílny, které „vyráběly“ přenosné repliky reliéfů z Parthenonu. Lidovým designem rozumíme svébytnou aplikaci výtvarných forem a designérských kreací neškolenými tvůrci zejména v oblasti kultury bydlení.

3/ V případě designu například příběh Christophera Dressera, jehož tvorba bývá zařazována ad hoc do hnutí Arts and Crafts Movement, secese i mezi ukázky nadčasového designu předjímajícího funkcionalismus. Právě na příkladu jeho díla lze výborně demonstrovat tvůrčí využití znalostí z historie umění,

mimoevropských kultur, studia přírody a specifika uměleckých řemesel a průmyslového designu. Podobně lze nabídnout příběhy jiných tvůrců, na jejichž vývoji lze demonstrovat charakter doby i individuální zrání nebo naopak poplatnost dobové poptávce.

4/ Je příznačné, že jednoznačné definici termínu design se brání i nejrenomovanější odborníci jako Z. Kolesár (**KOLESÁR 2004**). Stručnou definici termínu *design* nabízí Slovník pojmů z dějin umění (**BLAŽÍČEK, KROPÁČEK 1991**), mnohem náročnější pohled na definici designu přináší J. Michl v publikaci *Tak nám prý forma sleduje funkci* (**MICHL 2003**).

5/ V *Universálním lexikonu umění* (Knížní klub 1996) je antické umění charakterizováno jako umění řeckého a římského starověku od roku 1000 př. K. do roku 500 po. K. *Slovník antické kultury* (Svoboda 1974) pod heslem „antika“ uvádí, že se jedná o řecko-římský starověk od 8. stol. př. n. l. do roku 476, případně 529. *Encyklopedický slovník* (Odeon 1993) zmiňuje v rámci hesla „antické umění“ i umění etruské, raně křesťanské a byzantské a časově vymezuje antiku od 8. stol. př. n. l. do 5. stol. *Malý slovník výtvarného umění* (Fortuna 1996) v hesle „antika“ neuvádí žádné časové údaje a zmiňuje pouze starověký Řím a Řecko. Asi nejlépe je termín antika vysvětlen ve *Velkém slovníku naučném encyklopedie Diderot*, kde je počátek antiky stanoven na 14. století př. n. l. a konec do roku 476 n.

5. VYUŽITÍ ELEKTRONICKÝCH MÉDIÍ

V této kapitole se nebudeme zabývat oblastí elektronických médií z hlediska technického ani z pohledu počítačové grafiky a soustředíme se pouze na možnosti jejich využití při tvorbě didaktických textů. Naším cílem bude naznačit jejich přednosti a navrhnout teoretickou osnovu, která bude využitelná při tvorbě elektronických textů jako doplňků textů tištěných a i jako jejich elektronické verze, samostatně použitelných doplňkových materiálů a internetových stránek.

Stejně jako u tvorby klasických tištěných učebnic je i zde nutná spolupráce odborníků z různých oblastí koordinovaná editorem. Elektronická média jsou v současnosti nejprogresivnějším oborem komunikace s obrovským didaktickým potenciálem, který se k využití v umělecko-historickém vzdělávání k využití přímo nabízí, neboť již existuje velké množství kvalitních elektronických textů, které se výtvarnou kulturou zabývají.

Nedomníváme se, že by elektronické texty měly plně nahradit klasické tištěné učebnice. Elektronická média mohou být v rámci DVK využita následujícími způsoby:

1/ Tvorba elektronických doplňků již existujících tištěných publikací, které jsou v DVK používány. Zde by šlo o do určité míry provizorní řešení, které by umožnilo nabídnout především uživatelům řady Dějiny výtvarné kultury CD-ROM zpracovaný podle obsahu těchto publikací, který by obsahoval především bohatou obrazovou databázi vycházející z děl uvedených textu, která by byla prezentována v rámci ucelených tematických okruhů včetně informativních popisů a komentářů.

2/ Jako organická součást nově vzniklých komplexních projektů zahrnujících tištěné učebnice, jejich rozšířené elektronické varianty, internetové stránky a CD-ROM.

Při tvorbě koncepce nové učebnice by měli autoři od samého začátku zahrnout zařazení interaktivních elektronických textů do celého projektu. Jednou z možností je vytvořit dvě varianty učebnice: klasickou tištěnou a její elektronickou variantu, která bude obsahovat bohatou obrazovou databázi, doplňující informace využívající principu hypertextu na interaktivní programy: metodické pokyny pro učitele, návody k praktickým činnostem, motivační úkoly, analýzu děl a ikonografické rozборы, rekonstrukce, virtuální procházky atd. Tyto programy by byly rovněž dostupné i na internetových stránkách.

3/ Elektronické texty vytvářené učiteli a studenty zaměřené na konkrétní potřeby.

4/ Využití elektronických textů, které jsou vytvářeny institucemi jako galerie, muzea, univerzity.

5. 1. Elektronická prezentace obsahu DVK

Projekt multimediální prezentace obsahu DVK na své systematické didaktické zpracování pro potřeby středních odborných škol teprve čeká. Naším úkolem je navrhnout teoretické základy koncepce, která by zohledňovala specifika vyučovacího předmětu a edukační prostředí výtvarných oborů. V první řadě je třeba zdůraznit, že naším primárním cílem není prezentace dějin výtvarného umění, zprostředkování zážitků z uměleckých děl

v podobě virtuální galerie umění, tvorba encyklopedických materiálů ani vytvoření hypertextového prostředí bez jasné lineární kontinuity.

Základem multimediální prezentace obsahu DVK by měl být didaktický text s obsahem a strukturou, kterou navrhujeme v kapitole 4. Elektronická média by měla umožnit přesahy, které klasické tištěné texty neumožňují. Nemělo by to však být v podobě příležitostných, izolovaných a formálně i obsahově heterogenních apendixů, ale jako organická součást projektu pod stejným edičním dohledem jako tištěné učebnice. To nevylučuje jistou míru autonomie např. ve využití grafických prostředků, hlubší specializace, použití jiného jazykového stylu apod. Podoba těchto extenzí rozšiřujících kmenový text by měla podporovat celkový synergický efekt. Pro potřeby DVK jsou velmi cenné (ale ne vždy přenosné) zkušenosti z prezentace uměleckých sbírek, které jsou nedílnou součástí muzejní práce.

Problematikou multimediální prezentace se zabývá L. Kesner, který upozorňuje na obecný trend ve vývoji multimediálních aplikací: „*Obecným trendem ve vývoji multimediálních aplikací pro muzea je vzájemná synergie různých výstupů. Na jedné konceptuální a technologické platformě mohou vzniknout systémy, které návštěvníkům slouží jako program přístupný v informačních kioscích či v infocentru muzea a jehož verze jsou zároveň nabízeny na nosiči typu CD-ROM v muzejním obchodě. Prostřednictvím internetu pak upravená verze takového programu vytváří virtuální dimenzi daného muzea.*“ (**KESNER 2000, str. 234**)

O náročnosti realizace multimediálních projektů svědčí skutečnost, že i řada renomovaných institucí dosud nepředstavila uživatelsky vstřícné a didakticky hodnotné elektronické prezentace. Hlavním problémem nejsou přitom technické aspekty, ale

především absence kvalitní ideové koncepce a didaktického rámce. Podobná je i situace v tvorbě komerčně zaměřených nosičů CD-ROM, jejichž nabídka není nikterak bohatá. 1/

Vytvoření elektronické verze nových učebnice DVK je zcela v souladu s kurikulární politikou a při současných technických možnostech nepředstavuje problém. Již jsme uvedli, že elektronická verze učebnice DVK by respektovala celkovou koncepci a byla by do značné míry shodná s tištěnou verzí. Domníváme se, že v elektronické podobě by měla být zachována i grafická úprava textu a členění kapitol, včetně podoby jednotlivých stran. Text by se tedy zobrazoval v podobě respektující uspořádání stran resp. dvoustran při zachování číslování stran, aby bylo možné učebnicí listovat, přičemž by byl samozřejmě využit i systém hypertextových odkazů. Elektronická učebnice by se nemusela omezovat na černobílé nebo dvoubarevné grafické ztvárnění, ale měla by být zachována grafická podoba neverbální složky textu, tzn. piktogramy, typografie, časové souřadnice atd.

Obrazová databáze by byla dostupná několika způsoby: podle chronologického uspořádání, tj. v návaznosti na tematické okruhy učebnice, podle oborů výtvarné kultury, podle ideových okruhů, tj. ikonografických schémat, žánrů, společenské funkce, výtvarného řešení atd. 2/

Elektronické prostředí je ovšem ideální především pro tvorbu interaktivních programů. Již jsme zmínili možnosti rozboru výtvarných děl. Zde bychom se chtěli zaměřit především na konkrétní návrhy dalších programů. Jednak jsou zde linie příběhů, které umožní sledovat proměny tvarů a míst, vývoj oborů i konkrétních osobností. Nabízejí se ovšem i další linie, které pracovně nazveme linie průvodců. Průvodcem by byla fiktivní nebo konkrétní osoba, která by uživatele provedla buď vybraným místem v konkrétním době

nebo by s ním podnikla cestu časem. Navrhujeme například jako průvodce mladého člověka zhruba ve věku žáků, který je adeptem výtvarného umění a školí se v příslušné instituci. S takovým průvodcem se může žák snadno ztotožnit. Průvodce bude operovat v příslušné době, kde žákovi ukáže svou dílnu, seznámí ho se svým společenským postavením, s požadavky na svou přípravu a získanými kompetencemi, seznámí ho s mistrem a jeho nároky a provede ho po místech, kde žije, kde se baví a kde se setkává se sakrální sférou. Předvede svůj šatník, výbavu domácnosti a předměty, které denně používá. Tentýž průvodce pak může nabídnout i cestu časem nebo prostorem, při které samozřejmě mění jméno i zevnějšek. Neverbální složka prostředí by měla podobu rekonstrukce a zároveň by prezentovala autentické artefakty, včetně odkazů na jejich současné umístění, informací o okolnostech nálezů a v neposlední řadě o jejich rozměrech.

Dalšími průvodci mohou být: popová hvězda, příslušník nejbohatších vrstev, voják nebo zamilovaná dvojice. Nenásilně by takto byla prezentována i sociální a genderová problematika, kdy by současný adept výtvarné tvorby mužského pohlaví zjistil, že ve starém Římě by byl nejspíše řeckým otrokem (jako svobodný Říman by měl naopak lákavou perspektivu dvacetileté vojenské služby), zatímco jeho spolužákyně by zjistila, že umělecké vzdělávání by jí bylo po tisíce let odepíráno a ve vychvalovaných Periklových Athénách by strávila většinu života domácími pracemi a výchovou potomstva. Zamilovaná dvojice by byla diskrétním průvodcem světem platonické lásky i kultivované erotiky. Zapomínat bychom neměli ani na průvodce po současnosti. Těmi by mohli být nadšený umělec, reklamní agent, zasvěcený teoretik, stejně tak jako znechucený kritik.

Velmi užitečnými pomocníky by byli i průvodci z živočišné říše, zejména psi a koně. Ti by mohli provést po celé planetě a chlubit se způsoby, jak je jednotlivé kultury v různých dobách zobrazovaly.

5. 2. Projekt internetových stránek

Zdůrazňovat význam internetu není nutné. Jedná se o nejprogresivnější a nejflexibilnější médium současnosti, které je dostupné přinejmenším na všech středních odborných školách a v knihovnách. Spolu s CD-ROM představuje internet pro tvůrce edukačních médií výzvu, která na své důstojné uchopení v oblasti umělecko-historického vzdělávání teprve čeká a komplexní zpracování problematiky překračuje rámec této práce. Zde se zaměříme na návrh teoretické koncepce stránek věnovaných dějinám výtvarné kultury pro potřeby uměleckého vzdělávání. Odpůrci internetu z řad pedagogů upozorňují na efemérnost a nestabilitu internetových serverů a nedůvěryhodnost řady informací a jejich diletantského zpracování.

Překvapivé byly výsledky, které náš výzkum přinesl pokud jde o práci s internetem v prostředí uměleckého vzdělávání. Využití internetu při svých profesních aktivitách uvedlo jen 55 % respondentů z řad pedagogů, přičemž jen 15 % uvedlo, že s internetem pracují systematicky a 25 % respondentů uvedlo, že o internetových stránkách informují žáky.

V rámci výzkumu jsme se dotazovali absolventů výtvarných oborů, zdali byli během studia na střední o internetových stránkách informováni. Otázka nebyla omezena na vyučovací předmět DVK; zajímalo nás, zda byli absolventi informováni i v jiných vyučovacích

předmětech. Na otázku „Byli jste během studia informováni o internetových stránkách věnovaných výtvarnému umění, dějinám výtvarné kultury a historie?“ (otázka č. 13) jsme získali následující odpovědi:

a/ ano	15 %
b/ minimálně	20 %
c/ vůbec ne	59 %
f/ nevzpomínám si	13 %.

Při vyhodnocování odpovědí jsme porovnávali odpovědi v rámci skupin absolventů ze stejné školy a zjistili jsme, že je mezi nimi značná shoda. Vybrali jsme 5 skupin respondentů, kteří absolvovali školy tradičního uměleckoprůmyslového typu. Ani jeden z nich neuvedl odpověď ano. Naopak všichni respondenti ze skupiny absolventů jedné soukromé školy založené koncem 90. let odpověď ano uvedli. Odpovědi absolventů jsme porovnali s odpověďmi učitelů DVK. Mezi odpověďmi absolventů a učitelů DVK konkrétních škol byly značné rozpory. V některých případech učitelé uváděli, že žáky informovali, ale ani jeden absolvent toto nepotvrdil. Naopak, absolventi jiných škol odpověděli, že informováni byli, přičemž učitel DVK uvedl, že studenty neinformoval (jde o případy, kdy absolventi potvrdili, že tento učitel byl jejich vyučujícím DVK).

Spolehlivost informací získaných od absolventů sice zpochybnili někteří ředitelé a učitelé, se kterými jsme měli možnost o výzkumu hovořit, nicméně velké procento negativních odpovědí svědčí o tom, že práce s internetem nebyla pro respondenty během studia na střední škole samozřejmostí. **3/** Pro autory učebnic DVK by naopak uvádění odkazů na stabilní internetové stránky samozřejmostí být mělo. V umělecko-historickém vzdělávání je internet neocenitelným pomocníkem. Tiskuté texty využívané jako učebnice se potýkají především s problémem nedostatku kvalitních

obrazových ukázek, kterých je právě na internetu k dispozici nepřeberné množství.

Navrhujeme proto zřídit specializovaný internetový server, který by byl zaměřen na specifické potřeby uměleckého vzdělávání. Obsah i grafické řešení serveru by navazovaly na grafické řešení učebnic se zachováním terminologie, grafické symboliky a strukturováním obsahu tematických okruhů. Součástí obsahu by tematické okruhy řazené chronologicky stejným způsobem jako v tištěné učebnici a na CD-ROM. Verbální složka tematických okruhů by byla redukována na stručné charakteristiky a především by obsahovala odkazy na jiné internetové stránky, které obsahují informace o tématu kapitoly, odkazy na stálé sbírky a aktuální výstavy a specializovanou literaturu k tématu.

Z domácí stránky by vedl výrazný odkaz na **časovou linii** a mapu světa, kde by bylo možné zvolit časový úsek a lokalitu podobně jako na stránkách Metropolitního muzea v New Yorku (www.metmuseum.org), s podrobněji zpracovaným střeoevropským prostorem a územím České republiky.

Další rubrikou by byl **seznam literatury** rozdělený podle obsahu, typologie a úrovně, který by byl průběžně aktualizován, doplněn o recenze publikací, ke kterým by se mohli uživatelé vyjadřovat a přidávat vlastní hodnocení a doporučení (zde by bylo možno zařadit i ankety o nejpoužívanější či nejoblíbenější publikace, rubriku odstrašujících příkladů atp.). Dále pak **seznam muzeí a sbírek** s adresami (včetně internetových) a kontakty a **seznam internetových stránek**. Na seznamu internetových stránek by byly kromě odkazů na umělecké sbírky i odkazy na stránky vzdělávacích institucí, archeologických pracovišť a firem jako jsou designérská studia a firmy vyrábějící kvalitní výrobky podle návrhů designérů i repliky historických výrobků. Jediným zdrojem zajímavých

informací o autentických řemeslných a průmyslových výrobcích jsou internetové aukční síně a stránky specializovaných obchodů, ať již starožitných nebo se současnou produkcí. Internetové stránky specializovaných firem vyrábějící designérské výrobky nabízejí ve svých katalogích stylové řady zaměřené na určitá období nebo na návrhy významných osobností, kde je možné se s produkcí seznámit v širším kontextu, výrobky jsou prezentovány z více pohledů, nechybí ani informace o materiálech a použitých technologiích. Pro práci s internetovými odkazy by byly uvedeny metodické návody (obecné i pro konkrétní stránky), způsob vyhledávání, tj. doporučená hesla a klíčové pojmy i v cizojazyčné podobě.

Doporučujeme rovněž zavedení rubriky pro učitele s metodickými pokyny.

Důležitou a velmi užitečnou službou by bylo zveřejnění úplného seznamu středních odborných škol s výtvarnými obory, odkaz na stránky Národního ústavu odborného vzdělávání, kde je k dispozici seznam všech výtvarných oborů a zařazení seznamu vysokých škol s uměleckými a výtvarnými obory včetně požadavků na znalosti v oblasti dějin výtvarné kultury nezbytných pro přijetí.

Přednosti internetového prostředí lze nejlépe využít ke zveřejňování informací typu aktuálních archeologických objevů a kulturního servisu, ale zejména ke komunikaci s uživateli. Bylo by možno zřídit **poradnu** pro učitele i žáky, kde by na dotazy týkající se např. ikonografie konkrétních děl odpovídali odborníci z řad správců a jejich spolupracovníků. Zde by se mohly objevovat tipy na exkurze (včetně metodiky pro učitele), trasy výletů, diskusní fórum, fotografické fórum. Správce stránek by mohl získat ke spolupráci nejen erudované odborníky z akademického prostředí, ale i učitele DVK, studenty středních škol a absolventy, kteří dále

studují na vysoké škole nebo se věnují odborné činnosti a zástupce sociálních partnerů.

Stabilitu prostředí internetových stránek by byla zajištěna tím, že by byly spravovány akademickým pracovištěm nebo jinou institucí pod záštitou MŠMT, NÚOV nebo některé z univerzit. Oficiálními odkazy (tj. odkazy uvedené správcem stránek) by byly odkazy na stránky důvěryhodných a stabilních institucí, jejichž obsah a kvalita by byly v souladu se vzdělávacími cíly uměleckého vzdělávání. Odkazy na stránky, jejichž kvalitu správce negarantuje, by bylo možné uvádět v rubrice fórum, diskuse, tipy, kde by je mohli uvádět návštěvníci stránek. I v takovém případě by měl správce prověřit jejich obsah a v případě závadnosti jejich zveřejnění stáhnout.

V prostředí elektronických médií je třeba mít na paměti, že text bude určen žákům všech oborů a informace by měly být vyvážené takovým způsobem, aby neupřednostňovaly některé obory na úkor jiných. Rovněž je důležité, aby verbální složka textu byla adekvátní i jazykovým kompetencím žáků nižších ročníků. Oproti klasickým tištěným učebnicím, kde náročnost textu lze přizpůsobit v oddělených dílech věku žáků a postupně jeho obtížnost lze zvyšovat, v elektronickém prostředí je třeba počítat s tím, že internetové stránky budou navštěvovat žáci nižších i vyšších ročníků (to se týká i případných CD-ROM zahrnujících učivo více dílů). Autoři textů by měli tuto okolnost vzít na vědomí.

Je pravděpodobné, že informace o učivu vyšších ročníků budou žáci nižších ročníků vyhledávat rovněž, nehledě na to, že pomocí hypertextových odkazů a linií *příběhů* na ně budou přímo odkazováni. Je pochopitelné, že prezentace učiva vyšších ročníků nemůže být vždy adekvátní kognitivním kompetencím žáků nejnižších ročníků, kteří budou při vyhledávání přecházet z období starověku nebo středověku např. do 20. století. Pokud však budou

pomocí odkazů na didaktické linie postupovat v čase do oblastí, které se vymykají jejich vědomostem, měly by tyto linie být zpracovány tak, aby byly i části textu pojednávající o dosud neprobraných skutečnostech pro žáky nižších ročníků dostatečně srozumitelné. Rozhodne-li se například student prvního ročníku sledovat linii příběhu tvaru a zvolí např. antickou řeckou amforu, měl by na své cestě být vždy schopen rozumět komentáři. Dospěje-li ke klasicismu, měl by být upozorněn na termín *klasicismus* a jeho odlišný význam od termínu *klasický*, pokud je mu nabídnuta ukázka kameninové amfory firmy Wedgwood, měl by být upozorněn na specifiku materiálu a způsob výroby, který se ve starověku nepoužíval a na skutečnost, že se jedná o produkt související s průmyslovým designem se stručnou charakteristikou podstaty designu. Pro žáky nižších ročníků bude vstup do oblasti učiva vyšších ročníků dobrou přípravou, která jim umožní snazší anticipaci dalšího učiva a přispěje vnímání kontinuity vývoje výtvarné kultury.

Pokud se po stejné linii vydá žák čtvrtého ročníku, měl by teoreticky termíny *klasicismus* a *design* bezpečně znát. I pro něho však může tato linie představovat efektivní opakování a nižší náročnost textu pravděpodobně nebude vnímat jako podceňování svých kompetencí.

Poznámky

1/ Není nám známo, že by v současné distribuci byl k dispozici CD-ROM v češtině s komplexně zpracovanými dějinami výtvarné kultury nebo dějinami výtvarného umění. K dispozici je *Výtvarné umění - multimediální encyklopedie* J. Baleky (**BALEKA 1998**), který pro oblast umělecko-historických textů nepředstavuje výraznější přínos.

2/ Tento způsob prezentace nabízí CD-ROM *Artopedia 2* (**KASAN, KASAN 2003**).

3/ Na otázku v dotazníku, která zjišťovala, zda respondenti navštěvují internetové stránky v době, kdy vyplňovali dotazník (**otázka č. 15**), odpovědělo 49 % respondentů ano, 24 % respondentů ne a 27 % respondentů se nevyjádřilo.

4 ZÁVĚR

Vyučovací plány na středních odborných školách s výcvikem a umělecko-historickými obory ve vyučovacím předmětu Dějiny výtvarné kultury (DVK) vyučování nepřední tvorbou. Z těchto textů je pouze jeden určen přímo pro tento vyučovací předmět. Jedná se o text: Dějiny výtvarné kultury 1 – 4 autorů Z. Krápa, která je v DVK na výtvarných oborech nepoužívaným textem. Tato řada nemá schválenou položku MŠMT a není rozložena na seznamu učebnic pro střední odborné školy a z důvodů jejího představení jsou závazných doporučení a není kulturním projektem rozpracována v souladu s platnými učebními dokumenty. Další texty, jež lze využít v DVK pokrývají významnou část učebních a odborných škol téměř na všechny obory učebnic. Na seznamu schválených učebnic pro střední školy je pouze jedna učebnice zaměřená na umělecko-historické učivo, jde o text: Průvodce výtvarným uměním, která není určena pro výtvarné obory středních odborných škol. Jedná se o kvalitní učebnici, která je v menší míře v DVK rovněž využívána. Významnou roli v DVK mají především poznámky také zviditelněné učitele při vyučování.

Po zavedení Rámcových vzdělávacích programů (RVP) a Školních vzdělávacích programů (ŠVP) bude rozšířen učivo a koncepce DVK v kompetenční škole v závislosti na všech změnách a struktuře studijních oborů a lze očekávat, že vliv na obsah a podobu předmětu budou mít i požadavky soudních partnerů. Předtím jako přesvědčení, že je potřebné přezkoumat podmínky pro tvorbu nových učebnic DVK, jež by vyšší by byly možné na všech středních odborných školách, na kterých se DVK bude vyučovat. Tyto učebnice by svým charakterem odpovídaly požadavky nového kurikula a zároveň prezentovaly obsah umělecko-historické školy.

6. ZÁVĚR

V současnosti jsou na středních odborných školách s výtvarnými a uměleckořemeslnými obory ve vyučovacím předmětu Dějiny výtvarné kultury (DVK) využívány nejrůznější typy textů. Z těchto textů je pouze jeden určen přímo pro tento vyučovací předmět. Jedná se o řadu Dějiny výtvarné kultury 1 – 4 autora B. Mráze, která je v DVK na výtvarných oborech nejvyužívanějším textem. Tato řada nemá schvalovací doložku MŠMT a není zařazena na seznamu schválených učebnic a z didaktického hlediska má řadu závažných nedostatků a není kurikulárním projektem zpracovaným v souladu s platnými učebními dokumenty. Další texty, jejichž využití v DVK potvrdil výzkum mezi učiteli a absolventy škol, nemají až na jediný charakter učebnic. Na seznamu schválených učebnic pro střední školy je pouze jedna učebnice zprostředkující umělecko-historické učivo. Jde o řadu Průvodce výtvarným uměním, která není určena pro výtvarné obory středních odborných škol. Jedná se o kvalitní učebnici, která je v menší míře v DVK rovněž využívána. Významnou roli v DVK hrají především poznámky žáků z výkladu učitele při vyučování.

Po zavedení Rámcových vzdělávacích programů (RVP) a Školních vzdělávacích programů (ŠVP) bude rozsah učiva a koncepce DVK v kompetenci škol v závislosti na jejich zaměření a strukturu studijních oborů a lze očekávat, že vliv na obsah a pojetí předmětu budou mít i požadavky sociálních partnerů. Přesto jsme přesvědčeni, že je potřebné připravit podmínky pro tvorbu nových učebnic DVK, jejichž využití by bylo možné na všech středních odborných školách, na kterých se DVK bude vyučovat. Tyto učebnice by svým charakterem splňovaly požadavky nového kurikula a zároveň prezentovaly obsah umělecko-historické složky

vzdělávání co nejkomplexněji, tak aby umožňovaly získat co nejširší přehled o všech vývojových etapách a kulturních okruzích. Rozsah kmenového učiva bude stanoven tak, aby bylo možné ho probrat během čtyřletého studia v plné míře, pokud bude předmět vyučován podle dosavadní hodinové dotace dle v současnosti platných učebních osnov varianty 2 (11 hodin týdně za studium). Zároveň jsme si vědomi toho, že na řadě škol může po zavedení ŠVP dojít k redukci hodinové dotace a rovněž se budou lišit učební plány předmětu. Učebnice by proto měly být zaměřeny především na celkovou charakteristiku vývoje dějin výtvarné kultury, charakteristiku tematických celků, historické a geografické souvislosti (aniž by učebnice DVK nahrazovaly učebnice dějepisu), s výraznějším zastoupením oblastí užitého umění a designu a analýzy uměleckých děl. I v případě, že na jednotlivých školách bude obsah učiva DVK redukován nebo přizpůsoben specifickým požadavkům na kompetence žáků, budou učebnice hrát důležitou roli při samostatném studiu žáků a jejich přípravě na další studium a profesní uplatnění jako reprezentativní průvodce celými dějinami výtvarné kultury. Zvýšená pozornost by u nových učebnic měla být věnována didaktickým aspektům jejich tvorby, vzhledem k tomu, že učitelé DVK jsou absolventy různých typů vysokých škol a nemají k dispozici propracovanou didaktiku vyučovacího předmětu.

Součástí projektu tvorby nových učebnic by se měly stát i specializovanější učebnice zaměřené na dějiny jednotlivých oborů zpracované podle stejných zásad jako kmenová učebnice.

Při tvorbě nových učebnic je nezbytná spolupráce týmu autorů složeného z odborníků z oblasti dějin výtvarné kultury, pedagogiky, grafického designu a informačních technologií, aby byla zajištěna odborná úroveň, didaktická vybavenost a ergonomické zpracování textů.

U učebnic DVK je nezbytná prezentace značného množství neverbálních informací, kterou nelze, podle našeho názoru, v dostatečné míře zabezpečit v podobě tištěné publikace. Navrhujeme proto propojení tištěných učebnic s elektronickými médii, zejména s CD-ROM, které by umožnilo studium z tištěného textu a zároveň práci s příslušným obrazovým doprovodem, který by koncepčně navazoval na tištěný text a byl zpracován stejným autorským týmem jako tištěná učebnice. Zároveň navrhujeme vytvoření elektronické verze učebnice.

Důležitou složkou edukačního prostředí umělecko-historického vzdělávání by byly rovněž specializované internetové stránky navazující svým obsahem, strukturou a pojetím na tištěné učebnice a elektronické nosiče, rozšířené o interaktivní programy, odkazy a on-line služby. Oblasti elektronických médií je třeba v umělecko-historickém vzdělávání na středních odborných školách věnovat větší pozornost a zajistit, aby se práce s internetem stala nedílnou součástí přípravy učitelů a žáků výtvarných oborů.

Pro další fázi výzkumu navrhujeme rozšířit oblast našeho zájmu na zahraniční učebnice obdobného zaměření a didakticky zaměřené tištěné i elektronické texty vytvářené tuzemskými a zahraničními institucemi, jakými jsou umělecké sbírky, výzkumná pracoviště, školy a nadace.

LITERATURA

- ADLEROVÁ, Alena:** České užité umění 1918 – 1938. Praha, Odeon 1983.
- ARNHEIM, Rudolf:** Zamyšlení nad výtvarnou výchovou. Praha, INSEA 1997.
- ASSMANN, Jan:** Kultura a paměť, Praha, Prostor 2001.
- BARTKO, O., FILA, R., REIŠTETTEROVÁ, Z.:** Výtvarná příprava. Bratislava, SPN 1986.
- BARTLOVÁ, Milena (ed.):** Pop History. Praha, NLN 2003.
- BAUER, Alois:** Dějiny výtvarného umění. Olomouc, Rubico 1998.
- BELTING, Hans:** Konec dějin umění, Praha, Mladá fronta 2000.
- BERG, Thomas, BRÖHAN, Torsten:** Design Classics 1880 – 1930. Taschen 2001.
- BERTRAND, Yves:** Soudobé teorie vzdělávání. Praha, Portál 1998.
- BLÁHA, Jaroslav, SLAVÍK, Jan :** Souřadnice dějin výtvarné kultury, Jinočany, H+H 1992
- BLÁHA, Jaroslav, SLAVÍK, Jan:** Průvodce výtvarným uměním V. Praha, SPL-Práce 2000.
- BLÁHA, Jaroslav:** Estetická výchova pro střední školy. 2. díl. Praha, Scientia Medica 2001.
- BLAŽÍČEK, Oldřich, J., KROPÁČEK, Jiří:** Slovník pojmů z dějin umění. Praha, Odeon 1991.
- COX, Michael:** Vykutálené výtvarné umění. Praha, Egmont 2004.
- ČERNÁ, Marie :** Dějiny výtvarného umění. Praha, Idea Servis 1999.
- DE MORANT, Henry:** Dějiny užitého umění. Praha, Odeon 1983.
- DOHNAL, Robert:** Vyprávět příběhy. Jaké učebnice dějepisu potřebujeme? in: Dějiny a současnost 5/2004, s. 8-11.
- DOSTÁL, František:** Dějiny umění I., II. Praha, SPN 1960.
- DYTRTOVÁ, Kateřina:** Interpretace umění ve výtvarné výchově. Ústí nad Labem, PF UJEP 2002.
- Filozofické aspekty výtvarné výchovy. Ústí nad Labem, PF UJEP 1992.
- FIELL, C., FIELL, P.:** Design of the 20th Century. Taschen 1999.
- FISCHER, Robert:** Učíme děti myslet a učit se. Praha, Portál 1997.
- FONTANA, David:** Psychologie ve školní praxi. Praha, Portál 1997.
- GAVORA, Peter:** Výzkumné metody v pedagogice. Brno, Paido 1996.
- GAVORA, Peter:** Žiak a text. Bratislava, SPN 1992.
- GOMBRICH, Ernst, Hans :** Příběh umění. Praha, Odeon 1992.
- HALL, James:** Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění. Praha, MF 1991.
- HAUFFE, Thomas:** Design. Brno, Computer Press 2004.

- HAUSER, Přemysl:** Texty v učebnicích, jejich historie, povaha a funkce. in: Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace. Praha, UK 1996, str. 17 – 20.
- HAZUKOVÁ, Helena, ŠAMŠULA, Pavel:** Didaktika výtvarné výchovy I. Praha, UK 1991.
- HENDL, Jan:** Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha, UK 1997.
- HESKETT, John:** Industrial Design. London, New York, Thames and Hudson 1997.
- HORÁČEK, Radek:** Galerijní animace a zprostředkování umění. Brno, CERM 1998
- HRABAL, Vladimír, MAN, František, PAVELKOVÁ, Isabella:** Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1984.
- CHVATÍK, Květoslav:** Strukturální estetika, Praha, Victoria Publishing 1994.
- JŮZL, Miloš a kol.:** Dějiny umělecké kultury I. Praha, SPN 1990.
- JŮZL, Miloš a kol.:** Dějiny umělecké kultury II. Praha, SPN 1996.
- KECOVÁ, Magdalena:** Dějiny umění. Ostrava, Ateliér Milata 1995.
- KESNER, Ladislav:** Muzeum umění v digitálním věku. Praha, Argo a NG v Praze 2000
- KESNER, Ladislav:** Vizuální teorie. Praha, H+H 1997.
- KLÍMA, Milan:** Cestou za uměním, Liberec, Junák 1999.
- KLIVAR, Miroslav:** Estetika nových umění. Praha, Svoboda 1970.
- KOLESÁR, Zdeno:** Kapitoly z dějin designu. Praha, VŠUP 2004.
- KOUBA, Luděk a kol.:** Výzkum tvorby a využití didaktických prostředků pro školy základní a střední 2. Praha, SPN 1986.
- KUBIČKA, R., ZELINGER, J.:** Výkladový slovník – malířství, grafika, restaurátorství. Praha, Grada Publishing 2004.
- KULKA, Jiří.:** Estetické vnímání a estetická výchova. In: Estetická výchova 10, 1984, č.6, s. 297 - 8.
- KULKA, Jiří:** Esteticko-psychologické otázky přípravy uměleckého zážitku. in Estetická výchova 9, 1986, č.5, s. 265 - 6.
- KULKA, Jiří:** Psychologie umění. Praha, SPN 1990.
- KULKA, Tomáš:** Umění a kýč. Praha, Torst 1994.
- KUSÁK, Alexej, RABAN, Josef, KLIVAR, Miroslav, ŠMÍDEK, Jaroslav:** O užitém umění. Praha, Čs. Spisovatel 1960.
- LAMSEROVÁ, Jana:** Didaktika výtvarné výchovy IV. Praha, SPN 1990.
- LOSENICKÝ, Bronislav:** Klíč k modernímu výtvarnému umění. Klatovy, Galerie Klatovy – Klenová 1993.
- LURKER, Manfred:** Slovník biblických obrazů a symbolů. Praha, Vyšehrad 1999.
- MALIVA, Josef:** Doteky s uměním a časem I. Brno, FVU VUT 1996.
- MALIVA, Josef:** Doteky s uměním a časem II. Brno, FVU VUT 1996.
- MALIVA, Josef:** Hodiny s výtvarným uměním českých zemí. Nárys umění od pravěku do poloviny 20. století. Olomouc, UP 1996.

- McLUHAN, Marshall:** Člověk, média a elektronická média. Brno, Jota 2000.
- McLUHAN, Marshall:** Jak rozumět médiím. Praha, Odeon 1991.
- MICHL, Jan:** Tak nám prý forma sleduje funkci. Praha, VŠUP 2003.
- MLADÝ, Karol:** Tvorba a výroba učebnic. Bratislava, SPN 1988.
- MRÁZ, Bohumír:** Dějiny výtvarné kultury. Praha, SPN 1987.
- MRÁZ, Bohumír:** Dějiny výtvarné kultury 1. Praha, Idea Servis 2002.
- MRÁZ, Bohumír:** Dějiny výtvarné kultury 2. Praha, Idea Servis 2001.
- MRÁZ, Bohumír:** Dějiny výtvarné kultury 3. Praha, Idea Servis 2000.
- MRÁZ, Bohumír:** Dějiny výtvarné kultury 4. Praha, Idea Servis 2002.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan:** Studie z estetiky. Praha, Odeon 1966.
- NAKONEČNÝ, Milan:** Motivace lidského chování. Praha, Academia 1996.
- ODEHNALOVÁ, Alena:** Vybrané kapitoly z dějin kultury. Brno, CERM 1997.
- ODEHNALOVÁ, Alena:** Vybrané kapitoly z dějin kultury XX. století. Brno, CERM 2001.
- OCHOA, George, COREY, Melinda:** Dějiny umění v datech. Praha, Knižní klub 1997.
- PALATA, Oldřich:** Historie uměleckoprůmyslových škol a učilišť Libereckého kraje. In: Symposium uměleckoprůmyslových škol Libereckého kraje 2004. Liberec 2004.
- PAVELKA, Jiří, POSPÍŠIL, Ivo:** Slovník epoch, směrů, skupin a manifestů. Brno, Georgetown 1993.
- PELIKÁN, Jiří:** Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha, Karolinum 1998.
- PEŠKOVÁ, Jaroslava:** Role vědomí v dějinách. Praha, NLN 1998.
- PFLIDERER, Rudolf:** Ikonografie a atributy světců. Praha, Unicornis 1992.
- POLANECKÝ, Jaroslav:** Z čeho studovat dějiny výtvarné kultury. Ústí n. L., FUUD UJEP 2004.
- POLANECKÝ, Jaroslav:** Střední umělecké školy a jejich specifická role v našem vzdělávacím systému. In: Glassrevue 32/2005.
- POLANECKÝ, Jaroslav:** Výtvarná kultura jako soubor hodnot. in Ergo 1/01, Ústí nad Labem 2001, str. 87 - 93.
- PROKOP, Vladimír:** Kapitoly z dějin výtvarného umění. Sokolov, O.K.-Soft 2005.
- PRŮCHA, Jan:** Hodnocení obtížnosti učebnic. Praha, VUOŠ 1984.
- PRŮCHA, Jan:** Moderní pedagogika. Praha, Portál 1997.
- PRŮCHA, Jan:** Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média. Brno, Paido 1998.
- PRŮCHA, Jan:** Učení z textu a didaktická informace. Praha, Academia 1987.

- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří:** Pedagogický slovník. Praha, Portál 2003.
- RILEYOVÁ, Noël:** Dějiny užitého umění. Praha, Slovart 2004.
- RYBÁČEK, Karel, STEŇKO, Ladislav:** Tvaroznalství pro sklářské a keramické obory. Praha, SNTL 1987.
- SLAVÍK, Jan:** Didaktika výtvarné výchovy III. Praha, SPN 1990.
- SLAVÍK, Jan:** Hodnocení v současné škole. Praha 1999.
- SLAVÍK, Jan:** Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). 1. díl. Praha, PedF UK 2001.
- Slovník biblické kultury. Praha, EWA Edition 1992.
- Slovník řecko-římské mytologie a kultury. Praha, EWA Edition. 1993.
- SMETÁČEK, Vladimír.:** Čtivost textů pro děti. Albatros, Praha 1973.
- SPOUSTA, Vladimír:** Krása, umění a výchova. Brno, MU 1995.
- SPOUSTA, Vladimír a kol.:** Vádemékum autora odborné a vědecké práce. Brno, MU 2000.
- SÝKORA, Miloslav:** Učebnice - její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů. Praha, EM-Effect 1996.
- SYROVÝ, Petr:** Dobrodružství architektury. Praha, ABF 1999.
- ŠAMŠULA, Pavel:** Obrazárna v hlavě 1.,2., Praha, Práce 1996.
- ŠAMŠULA, Pavel, ADAMEC, Jaromír:** Průvodce výtvarným uměním I, II. Praha, SPL-Práce 2000.
- ŠAMŠULA, Pavel, BLÁHA, Jaroslav:** Průvodce výtvarným uměním III. Praha, SPL-Práce 2000.
- ŠAMŠULA, Pavel, HIRSCHOVÁ, Jarmila:** Průvodce výtvarným uměním IV. Praha, SPL-Práce 2000.
- ŠRÁMEK, Rudolf:** Funkce vlastních jmen v učebním textu. in Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace. Praha, UK 1996, str. 134 – 136.
- TROJAN, Raoul, MRÁZ, Bohumír:** Malý slovník výtvarného umění. Praha, Fortuna 1996.
- Universální lexikon umění. Praha, Knižní klub 1996.
- UŽDIL, Jaromír:** Výtvarný projev a výchova. Praha, SPN 1978.
- VANČÁT, Jaroslav:** Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech. Praha, Sdružení MAC 2003.
- VANČÁT, Jaroslav:** Tvorba vizuálního zobrazení. Praha, UK 2000.
- VALENTA, Milan:** Koncepce a tvorba učebnic. Olomouc, PedF UP 1997.
- VÁVRA, Jiří:** Od impresionismu k postmoderně. Dějiny vizuálního umění. Olomouc, Nakladatelství Olomouc 2001.
- V dialogu s uměním (sborník). Brno, MU 1994.
- VOLEK, Jaroslav:** Základy obecné teorie umění. Praha, SPN 1968.
- VYGOTSKIJ, L.,S.:** Psychologie umění, Praha, Odeon 1981.
- ZHOŘ, Igor:** Klíč k sochám. Praha 1989.
- ZVĚŘINA, Josef:** Výtvarné dílo jako znak. Praha, Obelisk 1971.

Dokumenty a prameny

Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha 2001.

Celostátní přehled středních škol a vyšších odborných škol pro školní rok 2006/2007. Učitelské noviny č. 42-43, 22.11. 2005

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82-41-M/06 Výtvarné zpracování kovů a drahých kamenů. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha 2006, zdroj: www.nuov.cz.

Standard středoškolského odborného vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha 1997.

Střední odborné školy s výtvarnými a uměleckořemeslnými studijními obory (stav k 1. 11. 2004). Národní ústav odborného vzdělávání, Praha 2004.

Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic. Čj. 18519/2005-20 s účinností od 1. ledna 2006. Praha 2005.

Seznam učebnic a učebních textů pro střední školy, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha 2006, zdroj: www.msmt.cz.

Učební dokumenty. Studium žáků a dalších uchazečů, kteří splnili povinnou školní docházku. Kmenový obor: 8241M výtvarná a uměleckořemeslná tvorba.

Schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dne 25. července 2000, čj. 23 268/2000-23 s platností od 1. září 2000.

Učební osnova předmětu DĚJINY VÝTVARNÉ KULTURY DVK 82006101.

Vydalo Ministerstvo školství České socialistické republiky dne 10. července 1984, čj. 10 707/84-35 s účinností od 1. září 1984 počínaje 1. ročníkem.

Vzdělávání, podnikání a zaměstnanost v uměleckoprůmyslových oborech v Libereckém kraji. Liberecký kraj 2006.

Zákon ze dne 24. září 2004 č. 561 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (ŠKOLSKÝ ZÁKON).

Další zdroje:

BALEKA, Jan: Výtvarné umění – multimediální encyklopedie. CD-ROM, Voznice, LEDA 1998.

KASAN, Jaroslav, KASAN, Ondřej: Artopedia 2. CD-ROM. Hořovice, Terasoft 2003.

witcombe.sbc.edu/ARTHLinks.html

www.glassrevue.cz

www.metmuseum.org

www.moma.cz

www.msmt.cz

www.nuov.cz

www.thebritishmuseum.ac.uk

RESUMÉ

Disertační práce **Učebnice dějin výtvarné kultury pro výtvarné a uměleckořemeslné obory středních odborných škol** (Didaktická analýza textů) se zaměřuje na problematiku didaktických textů určených pro umělecko-historickou oblast odborného vzdělávání, která je v současnosti realizována ve vyučovacím předmětu dějiny výtvarné kultury (DVK).

Střední umělecké vzdělávání má na území České republiky dlouhou tradici a vyučovací předmět dějiny výtvarné kultury je důležitým odborným teoretickým vyučovacím předmětem, jehož cílem je poskytnout žákům ucelenou orientaci v oblasti vývoje společnosti a výtvarné kultury od jejího vzniku až po současnost a rovněž poskytnout teoretické zázemí pro jejich aktivní působení v oblasti výtvarné tvorby.

Práce sleduje tři hlavní cíle:

1. Provést analýzu v současnosti platných učebních dokumentů a připravovaných rámcových vzdělávacích programů.
2. Zjistit, jaké dosud vydané texty jsou ke studiu DVK vhodné a které z nich jsou v DVK využívány na středních školách s výtvarnými obory. Porovnat obsah, strukturu a didaktickou vybavenost těchto publikací s učebními dokumenty a s požadavky na kvalitní učebnice.
3. Navrhnout teoretické zásady pro tvorbu nových učebnic DVK a uvést konkrétní návrhy na výběr jejich obsahu, strukturu a formy prezentace.

Součástí práce je prezentace výsledků výzkumu mezi učiteli DVK a absolventy středních odborných škol, který zjišťoval využití textů, jejich hodnocení respondenty a využití internetu.

Systematický výzkum učebnic DVK není na žádném pracovišti prováděn a texty, které jsou v DVK nejpoužívanější, jsou výsledkem práce individuálně pracujících autorů zaměřených především na odbornou stránku problematiky. Součástí práce je proto návrh na zapojení odborníků z oblasti dějin výtvarné kultury, pedagogiky, grafického designu a informačních technologií do tvorby koncepce nových učebnic v součinnosti s Národním ústavem odborného vzdělávání. Nové učebnice by měly být výsledkem spolupráce týmu pod vedením editora (editorů), který zajistí, že učebnice budou v souladu s novou koncepcí kurikula středního odborného vzdělávání, budou mít vysokou odbornou úroveň a parametry kvalitní moderní učebnice.

Značná pozornost je v práci věnována oblasti elektronických médií, jejichž využití v oblasti umělecko-historické přípravy žáků výtvarných oborů je dosud nedostatečné a neodpovídá současným technickým možnostem.

RESUME

The thesis "School Textbooks of History of Visual Culture for Secondary Art Schools (Didactic analysis of texts)" is focused on the area of visual culture textbooks for professional secondary art education. The secondary art education in the territory of Czech Republic has a long tradition since the middle of 19th century and art history tuition realized in the school subject History of Visual Culture presents a considerable part of professional training of future artists, artisans and craftsmen. The main aim of the school subject is providing students with a complex and systematically structured knowledge of visual culture evolution, art trends and tendencies from the very beginning until the present days. This knowledge will be essential theoretical background for students' professional activities in the field of visual creation.

The thesis follows three main aims:

- 1 - Analysis of current curricular documents and newly issued documents.
- 2 - Research of textbooks and other types of publications with a visual culture historical content published by Czech authors for the educational purposes and comparing publications' content, structure and didactical equipment to the curricular documents.
- 3 - Proposal of theoretical elaboration of the new textbook project including bringing particular examples of content selection, structure and presentation.

The thesis includes presentation of results of a research exploring using of texts and their evaluation among teachers and graduates of secondary art schools.

The systematic research of visual culture textbooks is not currently implemented at any institution. Most of the visual culture history texts used in art educational environment are published by individually working authors who pay attention to art history topics rather than to didactic issues. The thesis points out the fact that the project of new textbooks should be elaborated by a team of experts from various branches such as visual culture history, didactics, graphic design and information technologies lead by editor. The team is supposed to collaborate with national institutions and academic environment and the editor will ensure quality of texts and an adequate response to national educational standards. Electronic media should be an integral part of visual culture history tuition and therefore the project of new textbook should include elaboration of using existing electronic presentation of visual culture and production of didactic texts in electronic form.

PŘÍLOHY

Příloha I - Dotazník pro učitele dějiny výtvarné kultury

Příloha II – Dotazník pro studenty FUUD UJEP

Jaroslav Poláček
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Fakulta umění a designu
Katedra dějiny a teorie umění
Velká Hradebná 13
400 01 Ústí nad Labem
tel: 728 740062 e-mail: polacek@post.cz

1/ Jméno, příjmení a titul:

2/ Škola, ve které pracujete:

3/ Střední škola, kterou jste absolvoval/a:

4/ Vysoká škola, kterou jste absolvoval/a:

5/ Obor VŠ studia:

6/ Pedagogická praxe:

7/ Jak dlouho vyučujete DVK?

8/ Pokud vyučujete jiné výukové předměty, uveďte která:

Dotazník pro učitele dějiny výtvarné kultury

Vážená kolegyně, vážený kolego,

dovoluji, abych se na Vás obrátil s prosbou o pomoc v mé výzkumné práci. V současné době dokončuji disertační práci věnovanou textům využívaným ve vyučovacím předmětu dějiny výtvarné kultury na středních uměleckých školách a tvorbě nových učebnic DVK.

Chci Vás proto požádat o část Vašeho vzácného času a o vyplnění tohoto dotazníku. Jeho vyplnění Vám nebude, doufám, dlouho trvat a prokážete neocenitelnou službu nejen mně, protože informace získané od Vás jsou mimořádně důležité pro vytvoření koncepce tvorby nových učebnic a učebních textů. Jedním z cílů mé činnosti je vytvořit aktualizovanou databázi dostupných tištěných i netištěných textů použitelných pro studium dějiny výtvarné kultury a její zveřejnění na internetových stránkách. Výsledky mé dosavadní práce jsou k dispozici v publikaci Z čeho studovat dějiny výtvarné kultury, kterou vydala Fakulta užitého umění a designu UJEP v Ústí nad Labem.

Prohlašuji, že veškeré získané údaje budou využity výhradně pro výzkumné účely, zpracovány statistickým způsobem a bude zachována naprostá diskrétnost a anonymita. Pokud si nepřejete uvést své jméno, uveďte prosím ostatní údaje týkající se Vašeho profesního působení. Svě odpovědi prosím zašlete v elektronické podobě nebo obvyklou poštou na níže uvedené adresy pokud možno do konce ledna 2006.

Děkuji Vám za pochopení a spolupráci.

Jaroslav Polanecký
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Fakulta užitého umění a designu
Katedra dějin a teorie umění
Velká Hradební 13
400 01 Ústí nad Labem
tel.: 728 740 062 e-mail: jpolaneck@post.cz

-
- 1/ Jméno, příjmení a titul:
 - 2/ Škola, ve které pracujete:
 - 3/ Střední škola, kterou jste absolvoval/a:
 - 4/ Vysoká škola, kterou jste absolvoval/a:
 - 5/ Obor VŠ studia:
 - 6/ Pedagogická praxe:
 - 7/ Jak dlouho vyučujete DVK?
 - 8/ Pokud vyučujete i jiné vyučovacím předměty, uveďte které:

9/ Podle které varianty vyučovacích osnov DVK vyučujete?

a/ varianta 1: od 2. ročníku bez integrované dějepisné látky navazující na dějepis v 1.roč.

b/ varianta 2: od 1. ročníku s integrovanou dějepisnou látkou

10/ Ve kterých ročnících vyučujete DVK?

11/ Využíváte v DVK učebnici nebo jinou tištěnou publikaci, která plní funkci učebnice?

Je myšlen tištěný text, který je k dispozici Vám a všem studentům a který zprostředkovává obsah studia.

a/ ano

b/ ne

12/ Následující otázky vyplňte v případě, že učebnice využíváte. Pokud učebnice nevyžíváte, přejděte na otázku č. 20.

13/ Kterou publikaci využíváte? V případě více publikací uveďte na prvním místě hlavní studijní text pro studium předmětu.

a/

b/

c/

14/ Jakou roli má tato publikace při výuce DVK?

a/ Je pro studenty primárním a hlavním zdrojem informací o obsahu vyučovací látky.

b/ Slouží pouze jako doplňkový zdroj informací pro studenty a primárním zdrojem informací jsou zápisky z vyučovacích hodin.

c/ Slouží Vám jako zdroj informací o učivu.

d/ Používáte ji při plánování výuky.

15/ Pracujete se studenty s publikací při vyučovacích hodinách?

a/ výjimečně nebo vůbec ne

b/ příležitostně

c/ vždy nebo pravidelně

16/ Vybíral/a jste publikaci Vy nebo někdo jiný?

a/ já

b/ kolega nebo předchůdce

c/ vedení školy

d/ jiná osoba

17/ Jaké jsou podle Vašeho názoru přednosti publikace? Pokud využíváte dvě nebo více, prosím odlište je.

18/ Jaké jsou její nedostatky?

19/ Upozorňujete na tyto nedostatky studenty?

20/ Pokud učebnici v DVK nepoužíváte, jaké texty využívají studenti ke studiu?

a/ poznámky z vyučovacích hodin

- b/ doporučenou odbornou literaturu
- c/ texty vytvořené vyučujícím
- d/ jiné (uvedte)

Společné otázky:

- 21/ Vytváříte sami vlastní texty pro studenty? Myšleny jsou texty obsahující nejen verbální, ale i obrazovou složku.
- a/ ano
 - b/ ne
 - c/ příležitostně
- 22/ Pokud ano, v jaké formě texty studentům poskytujete?
- a/ v tištěné (rozmnožované) podobě (skripta apod.)
 - b/ v elektronické podobě (CD, internetové stránky)
 - c/ v tištěné i elektronické podobě
 - d/ jiným způsobem
- 23/ Vyučujete v rámci DVK i dějiny užitého umění a designu a oboru, na který je Vaše škola zaměřena?
- a/ ano, systematicky
 - b/ jako doplněk dějin umění
 - c/ minimálně nebo vůbec ne
- 24/ Jaké texty v takovém případě využíváte? U publikací uveďte názvy a jména autorů.
- 25/ Navštěvujete internetové stránky týkající se dějin výtvarné kultury?
- a/ ano, internet je samozřejmou součástí mé práce a cenným zdrojem informací
 - b/ příležitostně
 - c/ zřídka nebo vůbec ne
- 26/ Pokud ano, jaké kvalitní internetové stránky můžete doporučit?
- 27/ Jsou studenti na škole informováni o internetových stránkách Vámi nebo Vašimi kolegy?
- 28/ Pracujete s internetem přímo při výuce DVK?
- 29/ Používáte nějaké další netištěné materiály vztahující se k DVK, které se dají získat v distribuci? Nejsou myšleny soukromé záznamy nebo materiály vzniklé pro interní potřebu školy.
- a/ ano
 - b/ ne
- 29/ Pokud ano, uveďte o jaký typ nosiče se jedná. Pokud se jedná o tituly dostupné v distribuci v ČR, uveďte konkrétní názvy a vydavatele a Vaše hodnocení od 1 do 5:
- a/ CD-ROM

b/ DVD

c/ VHS

30/ Stručně popište, jakými způsoby získáváte obrazový materiál pro výuku DVK a jak ho prezentujete při vyučování.

Máte-li jakékoliv postřehy a připomínky ohledně publikací a dalších materiálů v jakémkoliv médiu, které jsou dostupné a využitelné v DVK (upozornění na materiály mimořádné kvality a zajímavosti, odstrašující příklady, vlastní texty apod.) uveďte je, prosím, zde nebo kdykoliv na výše uvedenou adresu.

Ještě jednou Vám děkuji za čas, ochotu a námahu.

Jaroslav Polanecký

Příloha II

Dotazník pro studenty FUUD UJEP

Vážené studentky a studenti, dovoluji mi obrátit se na Vás s prosbou o anonymní vyplnění dotazníku, který umožní zjistit, s jakými učebními texty a studijními materiály jste pracovali na středních školách.

Vaše odpovědi pomohou výzkumné práci, která má za cíl analyzovat texty používané v předmětu dějiny výtvarné kultury (DVK) na středních uměleckých školách. Tento výzkum bude zahrnut do disertační práce, která se zaměřuje, kromě jiného, i na tvorbu nových materiálů a zkvalitnění výuky. Vaše odpovědi budou využity výhradně k výzkumným účelům a zpracovány anonymně především formou statistiky.

Prosím Vás tedy o trochu vašeho vzácného času a doufám, že odpovíte s věcností a odpovědností sobě vlastní a umožníte mi tak získat nezbytné informace pro mou práci.

Děkuji za spolupráci.

Jaroslav Polanecký

1/ Na které střední škole jste studoval/a? Uveďte přesný název školy a místo.

Počátek studia na SŠ:

Rok absolvování:

2/ Kolik vyučujících DVK jste v průběhu studia měli?

3/ Váš vyučující DVK (v případě více než jednoho prosím odlište) - lze zakroužkovat více možností:

a/ vyučoval i jiné teoretické předměty - uveďte jaké:

b/ byl především výtvarník

c/ byl specializovaný odborník

d/ žádná z možností (upřesněte).

4/ Jaký byl váš hlavní a závazný učební text (učebnice, skripta apod.)?
U publikací uveďte přesný název a autora.

5/ Používali jste učebnici(e) při vyučování?

A/ výjimečně nebo vůbec ne

B/ příležitostně

C/ vždy nebo často.

6/ Vyhovoval vám tento text svým pojetím, strukturou a obsahem?
V případě více než jednoho textu odlište.

a/ ano

b/ ne

c/ nemohu se vyjádřit.

7/ Jaké byly přednosti textu? V případě více než jednoho odlište.

- 8/ Jaké byly nedostatky textu? V případě více než jednoho odlište.
- 9/ Byla ve škole Žákovská knihovna?
a / ano
b/ ne
c/ nevím.
- 10/ Využívali jste ji?
- 11/ Doporučoval vám vyučující další studijní materiály, odbornou nebo jinou literaturu? Pokud si vzpomenete, uveďte jaké.
a/ ano
b/ ne
c/ nevzpomínám si.
- 12/ S obrazovými ukázkami jste byli seznamováni pomocí
a/ diap projekce
b/ videoprojekce
c/ televizním okruhem s kamerou
d/ digitální projekce
e/ jiných prostředků.
- 13/ Kromě obrazových ukázek vyučující v hodinách používal (zakroužkujte i více možností):
a/ mapy
b/ atlasy dějin
c/ hudební materiály
d/ jiné materiály - uveďte jaké
e/ nic z uvedeného
f/ nevzpomínám si.
- 14/ Byli jste na škole informováni o internetových stránkách věnovaných výtvarnému umění, dějinám výtvarné kultury a historie?
a/ ano
b/ minimálně
c/ vůbec ne
f/ nevzpomínám si.
- 15/ Navštěvujete podobné stránky? Pokud ano, uveďte jaké.
- 16/ Z jakých textů jste se připravovali ke zkouškám na VŠ?
- 17/ S tím, co umíte ze střední školy v oblasti dějin umění
a/ si vystačíte i na VŠ
b/ máte solidní základy
c/ se máte hodně co učit
d/ začínáte téměř nebo úplně od nuly.
- 18/ Můžete doporučit publikace, se kterými máte dobré zkušenosti?

19/ Můžete uvést odstrašující příklady publikací, se kterými jste přišli v průběhu studia do styku?

20/ Postrádáte nějaký typ publikací, které by vám usnadnily studium?

a/ ano- uveďte jaký

b/ ne

c/ nemohu se vyjádřit.

21/ Máte nějaké zajímavé postřehy či připomínky?

Ještě jednou Vám děkuji za čas a pozornost, kterou jste věnovali odpovědím na mé otázky.