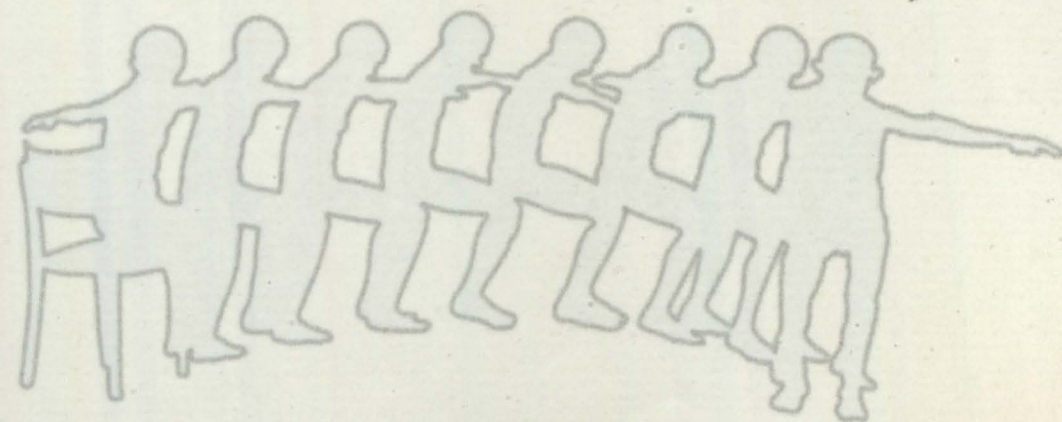


Karolina Woolf

Prostorová plastická tvorba v proměnách koncepcí výtvarné výchovy
Keramická tvorba jako fenomén výtvarného umění a výtvarné výchovy



Dis 211



Ústřední knih.Pedf UK



2592070273

- | | |
|--|--|
| <p>1. Úvod str. 9</p> <p>1. 1. Vymezení pojmu prostorové plastické tvorby (stanovení entity a opozita, odlišení haptické a tektonické tvorby v keramice)</p> <p>1. 1. 1. Pojem prostorová plastická tvorba – historické ukotvení, vymezení pojmu</p> <p>1. 1. 2. Kritéria pro stanovení entity a opozita prostorové tvorby v souvislosti s tvorbou plošnou</p> <p>2. Proměny prostorové plastické tvorby ve výtvarném umění se zvláštním zřetelem ke keramické tvorbě str. 23</p> <p>2. 1. Fyzioplastické a ideoplastické tendence ve výtvarném umění od renesance do přelomu 19. a 20. století</p> <p>2. 2. Moderní sochařství a proměny figurace</p> <p>2. 2. 1. Počátky evropské avantgardy</p> <p>2. 2. 2. Nástup sochařské avantgardy</p> <p>2. 2. 3. Proměny sochařství a jeho postavení ve výtvarném umění</p> <p>2. 2. 4. České výtvarné umění 1918–1939</p> <p>2. 3. Keramická prostorová tvorba, její technologická charakterizace a diferenciac</p> <p>2. 4. Proměny keramické prostorové tvorby druhé poloviny 20. století</p> | <p>2. 4. 1. Keramická tvorba jako součást prostorové plastické tvorby ve výtvarném umění</p> <p>3. Prostorová plastická tvorba jako součást dětského výtvarného projevu str. 47
(sumarizace dosavadních poznatků, formulace otázek, hypotéz, cílů a metod průzkumu)</p> <p>3. 1. Neuropsychologické hledisko</p> <p>3. 2. Psychologické hledisko</p> <p>3. 3. Vývoj dětského plastického projevu</p> <p>4. Prostorová plastická tvorba v koncepcích výtvarné výchovy str. 61</p> <p>4. 1. Prostorová plastická tvorba z hlediska didaktiky výtvarné výchovy</p> <p>4. 2. Prostorová plastická tvorba v koncepcích předmětu od roku 1960 až do současnosti</p> <p>4. 2. 1. Koncepce výtvarné výchovy 1960–1998</p> <p>4. 2. 1. 1. Návrh VÚP v Praze (J. Voseček, V. Poupa)</p> <p>4. 2. 1. 2. Návrh VŠUP a AVU v Praze (J. Uždil, J. Hron, K. Ryvolová)</p> <p>4. 2. 1. 3. Návrh katedry Vv PedF Ústí nad Labem (J. Brožek, J. David, B. Maleček)</p> |
|--|--|

- 4. 2. 1. 4. Koncepce výuky prostorové tvorby profesora S. Kosciieleckého
- 4. 2. 1. 5. Koncepce výtvarné výchovy osmdesátých let až do současnosti
- 4. 3. Analýza současných koncepcí výtvarné výchovy a rámcových vzdělávacích programů z hlediska prostorové plastické tvorby
- 4. 3. 1. Charakterizace hodnotících kritérií
- 4. 3. 2. Učební osnovy výtvarné výchovy Vzdělávacího programu Obecná škola 1993
- 4. 3. 3. Osnovy výtvarné výchovy Vzdělávacího programu Základní škola 1996
- 4. 3. 4. Osnovy výtvarné výchovy Vzdělávacího programu Národní škola 1997
- 4. 3. 5. Alternativní osnovy výtvarné výchovy Vzdělávacího programu Základní škola 2001
- 4. 3. 5. 1. Učební osnovy výtvarné výchovy vypracované autory: T. Komrska, M. Pastorová, P. Šamšula
- 4. 3. 5. 2. Učební osnovy výtvarné výchovy vypracované autory: J. Vančát, L. Kitzbergerová, M. Fulková
- 4. 3. 5. 3. Učební osnovy výtvarné výchovy vypracované E. Linajem
- 4. 3. 6. Rámcový vzdělávací program

- 5. Prostorová plastická tvorba
 ve vysokoškolské přípravě výtvarných
 pedagogů str. 103**
5. 1. Přehled středních a vysokých škol
 s výukou keramické a prostorové tvorby
5. 2. Analýza studijních plánů a programů
 studia učitelství s návrhy
 a doporučeními pro inovaci přípravy
 výtvarných pedagogů v předmětu
 prostorové tvorby (s důrazem na obor
 Učitelství výtvarné výchovy pro SŠ 2. st.,
 ZŠ a ZUŠ).

5. 2. 1. Vymezení cílů výuky prostorové tvorby
5. 2. 2. Kritéria pro posuzování kvality jejího
 zastoupení v koncepcích přípravy
 výtvarných pedagogů

6. Závěr str. 115

1. Průzkum kompetence studentů při
 výuce výtvarné výchovy v předmětu
 prostorové tvorby (reflektivní bilance
 a analýza)
2. Autentická vyjádření studentů
 k publikovaným variantám návrhů
 osnov pro výtvarnou výchovu

3. Kritická analýza didaktické a metodické
 literatury zabývající se keramickou
 tvorbou dětí
3. 1. Didaktická literatura zabývající
 se keramickou tvorbou dětí
3. 2. Literatura zabývající se keramikou a její
 technologí

„Styk s vnějším světem nás nutí. abychom předně získávali a potom rozvíjeli vědomosti, denně obnovované, o vzhledu bytostí a věcí, jejichž existence se více méně mísí s existencí naší. Smysl zrakový spojený se smyslem hmatovým a se smyslem poloh našeho těla vytváří v našem ideovém světě jistá pojetí kontur, rozloh, objemů, výšek nebo hloubek a rozměrů a určuje vzájemné vztahy těchto složek.

Nepředvídaností těchto vztahů odhadujeme zpravidla jejich větší nebo menší závažnost a tento odhad orientuje nás mezi mnohonásobnými plastickými formami života.“

(KUPKA, F.: 1999, s. 59)

Rozvíjení trojdimenzionálního – prostorového – myšlení, které je důležité pro poznávání světa a pochopení osobní identity v něm, je důvodem k častějšímu prosazování prostorové tvorby ve výuce na základních školách. Tato identifikace by měla probíhat na základě tvůrčích aktivit podмінěných poznávací hodnotou celistvosti lidského zážitku. Ohniskem pohledu by mělo být vzájemné doplňování prostorového a plošného vyjadřování, přičemž diferenciací tkví ve vymezení půlů trojdimenzionální a dvojdimenzionální formace. Stává se ale, že při rozlišování obou útvarů ve výuce dochází k omylům, které hovoří o nedostatečném

pochopení či úplné desinterpretaci problému způsobu vyjadřování. Zároveň se ukazuje, že preference plošné tvorby a distance od prostorové tvorby ve výuce je velmi častá. Příčinou se zdá být technologická náročnost prostorové tvorby (v přímé úměrnosti s časovou), která souvisí s výtvarnou přípravou pedagogů.

Hlavním zaměřením mého odborného zájmu i obsahu mé disertační práce je prostorová plastická tvorba, její kvalitativní a kvantitativní zastoupení ve výuce výtvarné výchovy na primárním stupni základní školy. Domnívám se, že souvztažnost kvality a kvantity prostorové tvorby souvisí s pregraduální přípravou studentů – učitelů a s jejich oborovým zaměřením.

Je důležité, že do širokého rozměru nároků na profesi učitele počátečního stupně školy je vřazen i požadavek na dílčí způsobilost k vyučování výtvarné výchovy. Spolu s dalšími kompetencemi pro výuku nejméně sedmi předmětů, které jsou součástí výuky v primární škole, činí roli učitele (studenta tohoto oboru ve vysokoškolské přípravě) nesmírně obtížnou. Jako expertní a náročná může být bez výhrad hodnocena jen tehdy, pokud ji učitel (absolvent studia učitelství) zvládá v plném rozsahu.

Vylučuje-li z důvodu absence svých dispozic nebo negativních postojů angažovanost pro kteroukoliv

činnost ve výtvarné výchově – (v plošném vyjadřování – kresba, malba, grafika, v prostorovém vyjadřování – modelování, objektová tvorba, sochařská tvorba, keramická tvorba), je možné, že se bude dotýkat v první řadě etických norem své profese. Negativně poznamenává nebo bude poznamenávat životní cesty svých žáků. Bude bránit jejich zrání, přispívat k retardaci vývoje jejich výtvarných možností, k redukci šíře jejich prožitků, zkušeností, dovedností, vědomostí a osobnostních proměn. Zní to velmi dramaticky, avšak poznatky týkající se prostorového – trojdimenzionálního myšlení potvrzují nutnost přítomnosti prostorového vyjadřování ve výchově pro duševní rozvoj jedince (viz kapitola 3, Prostorová plastická tvorba jako součást dětského výtvarného projevu).

Koordinace techniky, materiálu, námětu a výtvarného problému ve výuce prostorové tvorby vyžaduje důkladnou profesionální teoretickou, didaktickou a výtvarnou připravenost pedagoga.

Otázka nepochopené nutné rovnováhy obou forem výtvarných vyjadřování (prostorové a plošné tvorby) v rámci výuky výtvarné výchovy byla jedním ze závažných momentů vzniku mé rigorózní práce. Podkladem pro můj názor o nutnosti rovnováhy obou vyjadřování ve výuce výtvarné výchovy jsou příklady z výsledků výzkumů vývojové psychologie a neuropsychologie a příklady z mé

praxe na vysoké škole reprezentované formou průzkumu kompetence studentů prezenčních a kombinovaných studií při výuce výtvarné výchovy se zaměřením na prostorovou tvorbu.

V tomto pojednání o důležitosti trojdimenzionálního vyjadřování bude převažovat především prezenční keramická prostorová tvorba nad ostatními druhy prostorové tvorby, neboť v ní mám přiměřené zkušenosti, kterých využívám ve své akademické profesi.

Chtěla bych přiblížit základní polaritu pro prostorovou a plošnou tvorbu formou kritérií, vymezím zásadní pojmy týkající se dané problematiky a navrhnou teoretické dělení keramické prostorové tvorby.

V historicko-teoretické části se budu věnovat fyzioplastickým a ideoplastickým tendencím v prostorové tvorbě 20. století na pozadí českých a světových kontextů, vývojovým proměnám keramické prostorové tvorby druhé poloviny 20. století až po současnost. V rámci prostorové plastické tvorby v ontogenezi dětského výtvarného projevu přiblížím neurofyziologické a neuropsychologické předpoklady vzniku trojdimenzionálního myšlení.

V metodologické části se zaměřím na prostorovou tvorbu z hlediska didaktiky výtvarné výchovy a její pozici ve vysokoškolské přípravě výtvarných pedagogů.

1. 1. Vymezení pojmu prostorové plastické tvorby
(stanovení entity a opozita, odlišení haptické a tektonické tvorby v keramice)

V závěru zhodnotím průzkum diferenciaci plošné a prostorové tvorby v souvislostech s vysokoškolskou přípravou výtvarných pedagogů.

Ve své doktorské práci operuji terminologií

„Dívej se na věci, které máš na dosah rukou a které si můžeš navíc i ohmatat, aby ses ujistil, jak jsou udělány, ale dívej se i tak daleko, kam vůbec dohlédneš. A tam, kam tvůj tělesný zrak už nedohlédne, dívej se ještě zrakem snu!...“

(MÍČKO, M.: 1971, s. 17)

„Na základě dojmů zrakových a hmatových se vytváří určité pojetí, vzniká uvědomění možného určení a následuje přemýšlivá práce, týkající se kombinací a užití. Užití a vývoj prostředků, jimiž se výtvarně vyjadřujeme, vychází z faktu, že člověk může změnit vzhled hmoty a že tato změna má jistý smysl.“

(KUPKA, F.: 1999, s. 10)

V sochařském řemeslu je každý vizuální vjem potvrzován dotekem sochařových rukou. V práci sochaře je nejnápadnější psychologický rozdíl mezi modelováním a sekáním. Měkký materiál jako je hlína, příliš poddajný a beztvary na vkus některých autorů, slouží ke stavbě zamýšleného tvaru a je tak technikou pohotově přístupnou dětem. Profesionální umělci často hledají výzvu u materiálů jako

běžně užívanou v teorii i praxi našeho oboru, tudíž nedefinují podrobně každý termín. Petitem jsou uváděny poznámky v textu.

je dřevo nebo kámen, které musí být dobyty řezáním a sekáním a které odporují vůli umělce povahou své vlastní fyzické struktury. U sekání existuje zvláštní specifikum, že zamýšlený tvar, například figura, není stavěn, jako je tomu u modelování, ale je z bloku materiálu osvobozován, jako by v něm byl ukryt. Sochařova manuální práce se uplatňuje odebráním toho, co není žádoucí a musí být odstraněno, jedná se o druh „osvobozovací operace“, která s sebou přináší sofistikovaný vztah mezi koncepcí a provedením.

Plochý povrch plátna či kusu papíru nabízí podmínky zcela odlišné od sochařského bloku kamene či kusu dřeva. Je čistý, netknutý, jeho prázdnota klade požadavky na tvorbu z ničeho, což je úkol pro mnohé zastrašující. Zároveň nabízí neomezenou svobodu, naprostý nedostatek protikladu, který může být pokusem pro vzrušující příležitost, se kterou se v životních situacích setkáváme jen zřídka. Jaké jsou tedy zásadní diferencující momenty prostorové a plošné tvorby? Zajímavým názorem na daný problém je Leonardova komparace malby a sochařství.

Leonardo Da Vinci (THE NOTEBOOKS OF LEONARDO DA VINCI, 1998) se ve svém pojednání Comparison of the arts – Painting and sculpture věnuje komparaci mezi malbou a sochařstvím. Pro nás tento vztah znamená pracovně – komparaci mezi plošnou a prostorovou tvorbou. Vyzdvihuje malbu jako umění daleko rafinovanější, náročnější, vyžadující daleko více zručnosti a talentu:

„Painting requires more thought and skill and is a more marvellous art than sculpture, because the painter's mind must of necessity enter into nature's mind in order to act as an interpreter between nature and art; it must be able to expound the causes of the manifestations of her laws, and the way in which the likenesses of objects that surround the eye meet in the pupil of the eye transmitting the true images; it must distinguish among a number of objects of equal size, which will appear greater to the eye; among colours that are the same, which will appear darker and which lighter; among objects all placed at the same height, which will appear higher; among similar objects placed at various distances, why they appear less distinct than others.“

„Malba vyžaduje více přemýšlení a talentu a je uměním daleko nádhernějším než sochařství, protože malířova mysl nutně musí vstoupit do myslí

přírody, aby tlumočila mezi přírodou a uměním... musí rozeznávat mezi barvami, které jsou stejné, přičemž jedna se jeví tmavší a druhá světlejší...“ (THE NOTEBOOKS OF LEONARDO DA VINCI, 1998, volně přeloženo s. 205).

„The art of painting includes in its domain all visible things, and sculpture with its limitations does not, namely the colours of all things in their varying intensity and the transparency of objects. The sculptor simply shows you the shapes of natural objects without further artifice. The painter can suggest to you various distances by a change in colour produced, by the atmosphere intervening between the object and the eye. He can depict mists through which the shapes of things can only be discerned with difficulty; rain with cloud-capped mountains and valleys showing through; clouds of dust whirling about the combatants who raised them; streams of varying transparency, and fishes at play between the surface of the water and its bottom; and polished pebbles of many colours deposited on the clean sand of the river bed surrounded by green plants seen underneath the water's surface. He will represent the stars at varying heights above us and innumerable other effects whereto sculpture cannot aspire.“

Malba je pro něj umění, ve kterém je třeba přesnějšího soudu pro práci s barvou, zachycení atmosféry světla než u sochařství, kde „sochař pouze zachycuje tvary, barvy nerozlišuje v takové intenzitě jako jsou v reálu. Malíř zachytí mlhu, ve které se tvary věcí rozpoznávají stěží, déšť na vrcholcích hor, jež jsou ponořeny do mraků... průhledné potoky a ryby hrající si mezi hladinou a dnem... sochař se ani nemůže pokusit o zachycení hvězd na obloze, jak to dokáže malíř...“ (THE NOTEBOOKS OF LEONARDO DA VINCI, 1998, volně přeloženo, s. 207).

Leonardo, který tvořil v obou druzích umění, si ve své úvaze všiml především atmosférických námětů, které jsou pro obě tvorby rozdílné. Rozebíral barvu, světlo, perspektivu, tvar, materiál, strukturu a vytyčoval jasné hranice možností uměleckého vyjadřování mezi oběma uměními. A. Giacometti si kladl podobné otázky s tím rozdílem, že pociťoval barvu jako důležitou součást při prostorové tvorbě:

„Jsou malba a plastika jako vyjadřovací prostředky rovnocenné? Má každý vyjadřovací prostředek svou autonomii, své hranice? Je lhostejné, zda se umělec vyjadřuje malbou nebo plastikou?“

Zdá-li se nesporné, že malíř myslí v barvách a tvarech, nemyslí sochař pouze v tvarech? Alberto Giacometti bez rozmýšlení namítá, že velká sochařská díla jsou barevná a že všechno nelze vyjádřit objemem. Že pro sochaře je nezbytná

barva, má – li socha beze zbytku tlumočit okouzlění, které cítil před realitou. (GIACOMETTI, A.: 1998, s. 11)

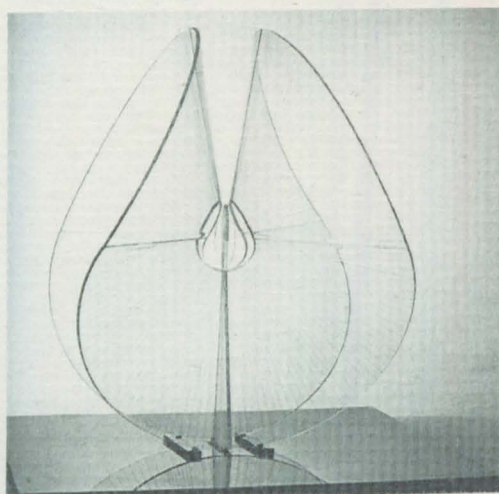
Na rozdíl od obrazů se sochy bez barvy obejdou. Postačí jim přírodní zbarvení materiálu a patina. Přesto se barva k sochám připojovala a znovu připojuje jako přirozená vlastnost tvaru. Návrat barvy do sochařství trval delší dobu a procházel složitějším procesem než prosazení barvy v malířství. Během času barva obhájila svůj podíl i na vytváření trojrozměrných forem, tím se však nepopřely klasické materiály bez polychromie.

(Na fenomén barevné sochy upozornila v roce 1985 výstava v Galerii H v Kostelci nad Černými lesy. Bratři Hůlové rozeslali jednotlivým umělcům zadání, podle něhož se barevnou sochou rozuměl „prostorový útvar, při jehož vytvoření byla barva použita jako jeden ze stavebních prvků, je jeho neodmyslitelnou součástí“. Barevnosti mohlo být dosaženo libovolnými prostředky: polychromií, mořením, aplikací běžných i továrních materiálů (textil, smalt, umělá hmota). Spolu s bratry Hůlovými, Jiřím a Zdeňkem, účastnilo se výstavy 38 vyzvaných umělců různého zaměření. Exponáty zabíraly prostor vnitřní i vnější, upravenou stodolu, dvůr i zahradu. Nebyl sice vydán katalog, avšak existuje dokumentace, fotografie a barevné diapozitivy. Protože autoři odpovídali na zadání, měla jejich díla většinou datum vzniku rok 1985. Výstava byla první tematické připomenutí barevnosti na sochách i v objektech a asamblážích. Druhou výstavu na toto téma uspořádala Galerie hlavního města Prahy ve Vojanových sadech v roce 1988 pod názvem Barevná plastika.)

Barva se do sochařství vrátila, avšak nikoliv v obnově starých technik polychromie. Nemá univerzální slohovou platnost jako v antice nebo středověku. Neodděluje práci sochařovu a malířovu; barevné sochy a sochy-objekty, reliéfy a assembláže vytvářejí sochaři i malíři jako svá vlastní díla. Vytváření barevných tvarů se váže k proměnám stylů, ismů, artů, tendencí a proudů vázaných na představy doby a konkretizovaných autorskými přístupy. (Některými byla barva odmítána, například ve 20. letech konstruktivistů Naum Gabo (Průhledná variace sférického tématu /001) a Antoine Pevsner (Torzo konstrukce 1924 /002) barvu zavrhli jako „idealizovaný povrch věcí“, jako náhodu, která nemá nic společného s vnitřním obsahem tělesa. Zároveň popřeli v sochařství hmotu. Hledali jiný způsob vyjádření než hmotný objem. Objevili ho v konstrukcích z transparentních plastických hmot, které byly zbarveny hrou světelného spektra.)

V 60. letech se barva na klasických i nových materiálech stala fenoménem, v němž našly výraz různé stylové proudy, jak odpovídalo výtvarné diferenciaci. Ani v dalších letech se sochaři barvy nezřekli. Nalézají pro ni odůvodnění ve svých dílech až do bezprostředního současna. Nové materiály podnítily svou barevností a způsobem zpracování nová plastická řešení.

Právě otázka rovnocennosti obou výtvarných vyjadřování (prostorové a plošné tvorby) v rámci výuky výtvarné výchovy, jak jsem se již zmínila v úvodu, bude jedním ze sledovaných aspektů v kapitole 1. 1. 2. Budu se držet kritérií stanovených oběma umělci z rozdílných dob a budou pro mne klíčovými hesly v následujícím textu.



/001



/002

1. 1. 1. Pojem prostorová plastická tvorba – historické ukotvení, vymezení pojmu

Prapůvod prostorové tvorby asi můžeme předpokládat v pravěkém zacházení s kameny či dřevem, jako by představovaly jinou věc nebo bytost. Přisuzovali se jim určité vlastnosti nebo magický charakter, fungovaly jako zástupný symbol za člověka, boha atd. Mohly mít na sobě rysy, které podobu něčeho jiného evokovaly.

Odtud byl už jen krok je přizpůsobovat jejich předobrazům v lidských myslích, ať už změnou polohy (vztyčné menhiry) nebo zásahem do hmoty. Přemístit nalezené do jiných podmínek, i jakkoli jinak upozornit na jeho skryté hodnoty, které si do útvaru člověk promítá, stačí k proměně v umělecké dílo.

Prostorová tvorba se zabývá výběrem a uspořádáním hmoty v prostoru. Každý tvar je tvořen hmotou (dřevo, kamene, sádry, bronz, hlíny...), je sochařským objemem, který má vztah k vnějšímu prostoru. Tento vztah vůči prostoru může být aktivním – pronikání sochařské hmoty do vnějšího prostoru (moderní objektové instalace, impresionistické sochy Rodinovy (She, who was the beautiful Helmet, Maker's wife, 1887, bronz, 50 cm /003) či pasivním, kde je pak výrazná objemová sevřenost, bloková uzavřenost (Michelangelo, Probouzející se otrok /004). Egyptské sochařství (Socha královny Hatšepsovy, Egyptské umění

Střední a Nové říše, 2200 př. n. l., bílý mramor /005). Právě **tvar** je rozhodující pro působení prostorového díla. Slovo **výtvarný** se odvozuje od slova **tvar**, takže se jedná o zásadní pojem pro celé výtvarné umění. V prostorové tvorbě tvar závisí na tektonických možnostech materiálu, plastický projev na vyrovnávání se s hmotou, tvarem a jejich rozložením v prostoru. Tvar je rovněž iluzivně domodelován světlem a stínem.

Prostoru panují **volné sochy**, působící ze všech stran své trojrozměrné existence. Na hranicích vymezeného prostoru – zdech, anebo někdy i úmyslně v prostoru, bývá **reliéf** většinou nahlížen z ánfasu, ale v podstatě je to otázka pohledu. Visí-li reliéf typu mince – tzv. nízký reliéf – na zdi, vyberme si pouze pohled z ánfasu. Ten jediný je pro nás zajímavý. Zaměníme-li minci za Rodinův reliéf Brána pekel (1880–1917, bronz /006), svůj pohled začneme směřovat v rozmezí 180°. A tento fakt platí jak v bronzu, kameni, tak i v keramice.

Pojem **plastika**, jež se používá v keramice i volném sochařství, pochází z latinského slova *plasmare* – modelovat. S pojmem **skulptura** (z lat. slova *sculpere* – tesat, dlabat, rýt) se v keramické tvorbě obvykle neseťkáváme. Je to termín užívaný pro rozdělení sochařské tvorby „na skulptivní (skulptura), která odebírá hmotu (řezbářství, kamenosochařství), a plastické, které modeluje a hmotu přidává



/003



/004



/005



/006

(terakota, štukatérství, kovolitectví)“ (Encyklopedický slovník 1993, s. 1014). Každý způsob plastické tvorby vytváří jiný charakter a působení prostorového díla. Materiál determinuje možnosti zpracování a odrážením světla od povrchu plastiky. Modelovat můžeme z hlíny, z vosku a jiných měkkých materiálů. Keramická hlína se dá sušením a pálením zpevnit a uchovat. Hlína se také používá k vytvoření modelu, podle kterého se zhotoví forma a dílo se odlije z jiného materiálu – ze sádky, kovu nebo třeba syntetické hmoty. Z kamene se sochy tesají nebo vysekávají, při práci ze dřeva sochař může tesat sekerou nebo dlátem, řezat jemnými dlátky či nožem. Nové přístupy k trojrozměrné

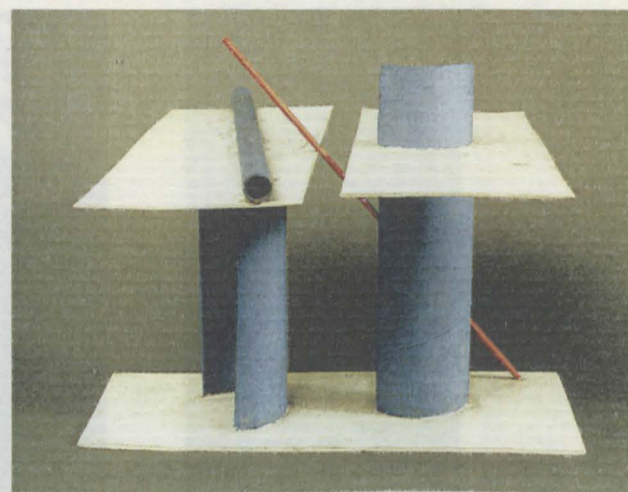
tvorbě, které používaly netradiční materiály, skládané k sobě nesočařským způsobem, si vyžádaly nové označení. Tímto se vžil název **objekt**, dříve používaný pro předměty z muzejních sbírek. Častější je sblížení sochy a objektu, zejména v tvorbě sochařů, kteří se zaměřují na figurální tvar, například Věra Janoušková, Viková Jindra /007, Nepraš Karel, Objekt /008. Rovněž v prostorových konstrukcích mezi oběma kategoriemi není patrný rozdíl, např. Hugo Demartini, Radek Kratina, Malich Karel, Modro-bílo-červená socha-model, 1966, papír, barva, v. 40 cm /009 svými díly náležejí jak barevné soše, tak objektu.



/007



/008



/009

1. 1. 2. Kritéria pro stanovení entity a opozita prostorové tvorby v souvislosti s tvorbou plošnou

„Kontinuita mezi duchem a hmotou má svůj původ ve zvláštním případě transformace jednoho druhu frekvencí do jiného, což je principem transformace energie. Současná věda tvrdí, že se energie ve všech svých formách šíří vlněním a že hmota je pouze zvláštní, velmi hustou formou energie. Realita, kterou je třeba chápat jako určitou formu energie, tedy hmoty, zjevně závisí na způsobech transformace, jež jsou nám k dispozici.“

Jean-Francois Lyotard

(Lyotard, J. F.: O postmodernismu, s. 71, 1993)

Jednotlivé formy umělecké činnosti, jako je kreslení, malování a modelování, si nejsou vzdálené. Všechny pomáhají prohlubovat poznání věcí, které nás obklopují a zároveň je co nejuvědoměleji umělecky vyjádřit. Modelování a plastická zkušenost jsou velmi užitečné při grafickém nebo malířském zobrazování představ. Když se dotýkáme rukou tváře, ovoce nebo knihy, cítíme jejich tvar i se zavřenýma očima, cítíme hladkost oblého povrchu nebo ostrost hrany. Stejně jako v malířství zde mají významnou roli kompozice, linie a tvary, světlo a stín, prostor atd. V čem se však tyto prvky výtvarného jazyka liší v tvorbě plošné a prostorové? Existují některé další prvky, které v jedné kategorii nemají význam, ale v té druhé mají nezastupitelné místo?

V čem spočívá hlavní rozdíl mezi tvorbou plošnou a prostorovou snad není zapotřebí zdůrazňovat. Plocha dvojdimenzionální, prostor trojdimenzionální. Co je však pro tyto dva výtvarné obory typické, co vystihuje jejich podstatu? V malířství je to bezesporu barva, v plastice tvar. Barva přejímá úlohu hlavního stavebního a výtvarně výrazového prostředku. Zvláštní pozornost je třeba věnovat vzájemným barevným vztahům na celé obrazové ploše. Nejdůležitější kategorie u plastického tvaru jsou proporce a konstrukce. Socha totiž vyjadřuje celou pravdivost formy a obsahu bez iluzí barev a bez klamu perspektiv. Malířství a plastika se liší nejen charakterem výrazových prostředků, ale i tvůrčím procesem. Umělec totiž musí vždy respektovat materiál, se kterým pracuje.

Myslím, že nejpřehlednější cesta, jak pojmenovat rozdíly mezi plošnou a prostorovou tvorbou, vede přes prvky výtvarného jazyka. Takovým základním prvkem je bod. Body umístěnými v ploše nebo v prostoru lze v podstatě fixovat výtvarné představy,

Co se týká malby a kresby, čím je bod izolovanější, tím více koncentruje naši pozornost. Mezi dvěma body vzniká napětí, teprve tři body působí rytmicky. Z kompozičního hlediska mívá bod také vyvažující hodnotu. Ve vztahu k jiným výtvarným prvkům, např. k ploše, linii apod... působí bod kontrastně. Protože bod vyznačuje jediné místo

v prostoru, stává se východiskem při zvětšování plastického trojrozměrného díla. Sochař se řídí při práci soustavou bodů, pevně stanovených v prostoru. Bod má v prostorové tvorbě také funkci dekorativní, např. již keramika v době neolitu byla zdobena vpichy.

Linie v malířství a kresbě ohraničuje tvary, je jejich obrysem, konturou, siluetou, tvoří rozhraní barevných ploch. Myslím, že se uplatňuje i v prostorových pracích. U sochy sledujeme její siluety a profily, jejich proměnlivost podle změny stanoviště pozorovatele, podle zorného úhlu.

Dalším prvkem výtvarného jazyka je *plocha*. Je to svébytný prvek, uplatňuje se jako vnější část plného tělesa nebo jako samostatný plášť. Výtvarné působení plochy je závislé na jejím obrysu, proporcích a poloze. Plocha může být v sochařství různě šrafována, plasticky členěna, může mít zrcadlový lesk apod... u malby bývá plocha odlišena barevně.

Tvar vystihuje odlišnost vzhledu předmětů. Bývá často spojen s funkcí. Východiskem pro výtvarníka jsou přírodní tvary, které dále stylizuje, zbavuje je všeho nahodilého. Prostorové tvary mohou být buď uzavřené vůči okolnímu prostoru, nebo otevřené, takže jimi prostor volně prostupuje.

Prostor zpravidla chápeme jako trojrozměrný. Jak tedy vyjádřit na dvojrozměrné ploše obrazu

iluzi reálného prostoru? V průběhu dějin vznikaly ve výtvarném řešení prostoru různé koncepce – egyptské vrstvení dějových pásů, znázorňujících jednotlivé ustupující prostorové plány, lineární metoda gotiky, jevištní prostor giottovský, centrální perspektiva renesance, barokní prostorová expanze do nekonečna, kubistické znázornění, počítající se změnou zorného úhlu a propojení prostoru a plochy pomocí destrukce tvaru atd. Nejrozšířenější ze všech zobrazovacích metod je od dob italské renesance až po dnešek lineární perspektiva. Renesančním dědictvím je také vzdušná perspektiva, která doplňuje perspektivu lineární. Co se týká **světla**, zvláště plastické tvary jsou ve svém účinku závislé na rozvržení světla a stínu.

V prostorové tvorbě musí autor světlo a světelné poměry do svého konceptu zahrnout již v počátcích tvůrčího procesu a musí na ně brát náležitý zřetel.

Důležitá je intenzita, směr, tonalita a měkkost osvětlení, vše dodává objektu jiný charakter, jiný výraz. Světlo může být ale samotným nosným prvkem díla – světelné objekty (Pešánek Zdeněk, model světelně – kinetické plastiky pro budovu Elektrických podniků města Prahy, 1936, kov, umělá hmota, neón, sklo, drát, sádra, barva, v. 110 cm /010), objekty se světelnými efekty a kouřem, apod. Důmyslně můžeme využívat



/010

vlastností světla jako přímočarost, barevnost, bodové a plošné zářiče, atd... Jinou kapitolou pak jsou prvky využívající světlo ke svému vlastnímu výrazu.

Samotná struktura povrchu při různém osvětlení mění také svůj charakter a může mít zásadní vliv na koncepci díla samotného.

V prostorové koncepci můžeme efektivně použít průhledné nebo průsvitné materiály jako jsou plast, plastové folie, skleněné tabule a hranoly atd. Využívá se zde fyzikálních principů světla – odraz, rozptyl, lomení světelného paprsku apod.

V plošné tvorbě

Světlo a světelné podmínky ovlivňují významným způsobem samotné vnímání tvarů, objemů okolního světa vůbec. Díky světlu vnímáme barvy, vidíme tvary, objemy. Světlo se v plošné tvorbě dá chápat nejen jako efektní zdramatizování výjevu, scény, ale také jako symbol naděje, znovuzrození a lepší vize. Pomocí světlých a tmavých ploch modelujeme na papíře, plátně objemy tvarů, prostoru a vlastně celý obraz sám o sobě počítá s přiměřeným osvětlením. V plošné tvorbě se „světelným divadlem“ je jednoznačně příznačná barokní malba se svým temnosvitem, opomenout ale nemůžeme ani impresionisty, kteří vlastně tvořili na základě relativnosti osvětlení krajiny a světla vůbec. Světlo většinou chápeme jako světlá místa,

obrysy, linie na pozadí tmavších partií díla, které jsou neosvětleny a tedy potlačeny. Světlo se v podobě již zmíněných světlých oblastí používá k modelaci objemů např. v grafických technikách (Bílek, Váchal Josef, Doxa a vlastní portrét, barevný dřevoryt, 1921 /011)...

Úloha světla v malířství se měnila podle dobového výtvarného názoru. Osvětlení zprádu ve středověkém malířství posiluje plošný ráz obrazu. Renesanční osvětlení objektů ze strany zdůrazňuje prostorové působení světla. Barokní malířství využívalo jeho dramatického účinku apod.

Barva v sochařství nezaujímá tak důležité postavení, i když některé sochy mohou být polychromované. Zásadní význam má však barva v **malbě**. Barva je jeden ze základních komunikačních prvků ve výtvarném projevu vůbec. Dokáže oslovit pouze jako barevná plocha stejně jako jednotlivé odstíny v modelaci objemů. Barvy dělíme na studené, ty by na plošné tvorbě měly být spíše v pozadí, a teplé, které působí správným dojmem v předních plánech obrazu. Tohoto jevu si všímali již mistři antického starověku, ale do naprosté dokonalosti tento jev dokázali využívat až v malířství renesance a baroku. Barva jako samotný výtvarný projev dokáže působit i formou symbolu, klíče k pochopení díla samotného. Díky kontrastu



barev můžeme vnímat např. kresebný projev nebo souvislosti a vztahy mezi barvami samotnými např. Mondrian, Kompozice s červenou, žlutou a modrou /012 aj. Změna osvětlení dokáže změnit tonalitu barvy, nemá ale příliš smysl, leda by osvětlení bylo interaktivní s divákem.

Myslím, že u **prostorové tvorby** má barva jiné poslání. Hlavní důraz je kladen na tvar, materiál a práci s ním. Někdy ale může být samotná barva objektu nebo ještě lépe jeho části hlavním tvůrčím záměrem upoutat pozornost diváka. Naopak leckdy musíme barvu materiálu přizpůsobit naší koncepci díla. Barva u prostorových objektů soch, plastik, skulptur, objektů dokáže snadno evokovat pocity a působit na emoční stránku psychiky. Tak například mléčně bílý mramor na Rodinových sochách (Rodin August, The Danaide, 1889–90, 36,7 cm /013) působí dojmem čistoty, nevinnosti, upřímnosti, temně hnědý bronz na Gutfreundových plastikách (Gutfreund Otto, Don Quijote, 1912, bronz, v. 38 cm /014) pak těžkopádností, vážností tématu a úctou. Osvětlení, pokud není záměrně barveno, příliš nemění barevnost a její funkce je tak zachována. U přirozených materiálů, které se dále více neošetřují, je navíc poměrně větší stálost barev než na plošném projevu (nemluvíme o plošné tvorbě s kovy).

Barvy na nás působí psychologicky, jsou nositeli nejrůznějších informací, opticky ovlivňují vnímání prostoru a teploty, pomocí barev dosahujeme výtvarného kontrastu.

Volba formátu obrazu a měřítko sochy souvisí se stanovením správných proporcí.

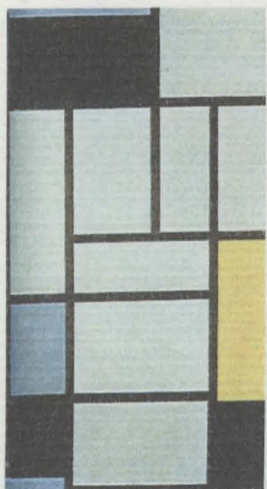
Rytmus, jako další prvek výtvarného jazyka, závisí na pravidelnosti krevního oběhu a dýchání. Rytmus je člověku přirozený a nejlépe mu vyhovuje. Můžeme o něm uvažovat při barevné kompozici v malířství, v plastice se pak může objevit např. opakováním shodných a rozdílných prvků.

Symetrie nám usnadňuje vnímání a orientaci. Je to vyváženost a rovnováha jednotlivých složek díla, ať již plošného nebo prostorového. Přísná symetrie působí staticky, naproti tomu asymetrie působí dynamicky.

Kontrast je protikladem, opakem, vyjádřením rozdílu a odlišnosti. Patří k nejvýznamnějším principům tvorby a opět se uplatňuje jak v malířství, tak v sochařství.

V čem se však plošná a prostorová tvorba rozchází a liší, je **kompozice**.

Malířská kompozice je rozhodujícím způsobem ovlivněna plošným nebo prostorovým pojetím obrazu a volbou způsobu znázornění prostoru. V kompozici se uplatňují všechny výše jmenované



/012



/013



/014

prvky výtvarného jazyka. Důležitou roli zde hraje také dějová složka, zvláště u kompozice figurální. Naproti tomu východiskem sochařské kompozice je řešení problému vhodného začlenění plastiky v architektonickém či přírodním prostředí, na podstavci, v interiéru apod. S tím také souvisí, zda bude socha komponována pro jeden pohled nebo bude vícehledová.

Jednotlivé body při řešení kompozice jsou pak návaznost přechodu z jednoho prostorového plánu do druhého, vztahy mezi objemem a prázd-
nem, prostorové průniky, protínající se plochy, tvarová rytmizace, členitost nebo uzavřenost tvaru apod.

Struktura

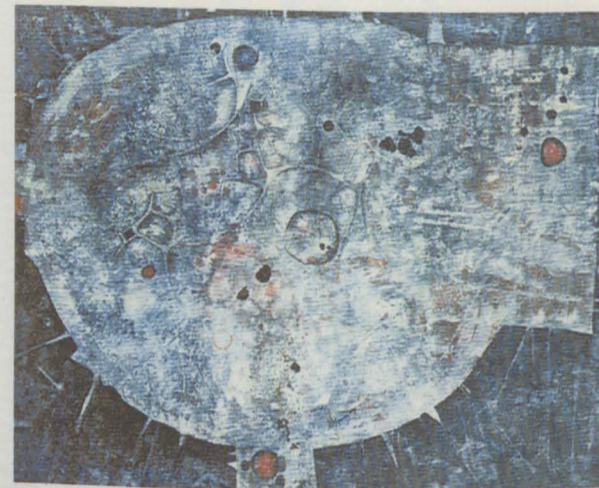
U plošné tvorby má struktura jako výtvarný prvek vícero funkcí.

V naturalisticky provedené tvorbě může sloužit jako prostředek pro navození dojmu z nějakého povrchu, struktury živých i neživých předmětů. U abstraktní tvorby pak tento prvek může samostatně fungovat jako nosný prvek celého díla. Některá díla mohou dokonce na kontrastu struktur být založena např. Medek Mikuláš, Velká hlava malých nezbedností, 1960, kombinovaná technika, plátno /015, dadaismus, atd. Jindy mohou sloužit pouze jako „tapeta“ či pozadí obrazu (Klimt Gustav,

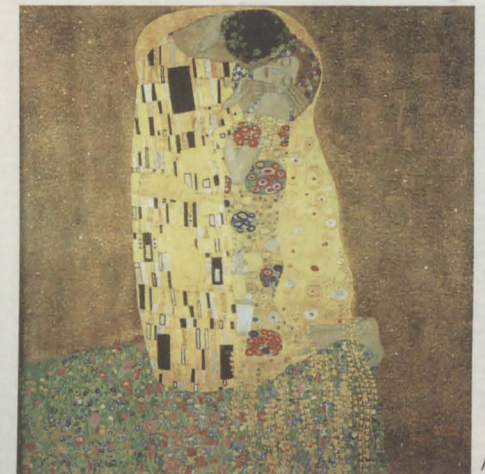
Polibek, 1907 /016). Struktura vzniká tvůrčím procesem, při kterém dochází k překrývání čar, linií, skvrn a bodů, ploch a rastrů, nebo opačným procesem, kdy se naopak materiál odebírá a na povrch vystupují spodní vrstvy např. Šimotová. Dojem ze struktury se příliš nemění, není ovlivňován vnějšími vlivy, jako jsou osvětlení, úhel pohledu, vzdálenost apod.

Prostorové vyjádření nabízí rozvoj estetického podání a celkovou koncepci objektu. Struktura se stává plastickou, věrohodnější a podává přesnější obraz zamýšleného povrchu. Velký význam při prostorové modelaci povrchu má osvětlení a jeho parametry. Při šikmém osvětlení se prohlubují stíny, což dodává povrchu větší plasticitu.

Prostorové řešení také nabízí různé variace s osvětlením, jeho intenzitou a barevností. Můžeme vytvářet rovněž kontrast dvou či více strukturovaných ploch, které právě díky osvětlení nabudou jiné plastičtější a kontrastnější formy. K modelování struktury můžeme vhodně použít např. otiskování přírodních i umělých materiálů a nástrojů, odstraňování materiálu provádíme k tomu určenými většinou ostřím či očkem opatřenými nástroji. Někdy může vzniknout problém při opravě nevhodně odebraného materiálu. Náprava větší chyby je záležitostí často velmi zdlouhavou a někdy jen těžko odstranitelnou, např. u tvarování ze dřeva či kamene...



/015



/016

K vytvoření potřebné struktury objektu často použijeme přímo materiál, jímž má povrch formulovat autenticitu. Takto můžeme tvořit např. z proplétaných větví a větviček, z textilu, provazů, nebo naopak z umělých a těžko napodobitelných materiálů.

Tvar

Plošné vyjadřování

„Kresba není tvar, je to způsob, jak tvar vidět.“
(DEGAS, E.)

V plošném výtvarném projevu se snažíme o co nejuvěrnější přiblížení ideálním proporcím, správné kompozici, dodržení přesné modelace objemů, světla a stínů. Vlastně jde o transformaci prostorových objektů či prostorů na průmětnu v našem případě papír, plátno. Nutná je pečlivá studie transformovaného předmětu, studie jeho objemů, proporcí, perspektivy. V plošném provedení je sebemenší nedostatek ve tvaru jasně viditelný. Tvar a jeho modelaci vnímá pozorovatel stále ze stejného pohledu, i nedostatečné nebo nesprávné tvarování objemů se „nemůže nikam schovat“.

Na osvětlení je třeba myslet už při samotném procesu tvorby, objekt resp. tvar musí být vhodně nasvícen, aby byly potlačeny jeho nedostatky nebo

naopak vyzdvihnuty jeho přednosti. Na výsledném tvaru už divák nehledá nedostatky, pokud při procesu tvorby byly záměrně potlačeny. Správným a ideálním tvarem se zejména zabývali umělci renesance a vrcholného baroka. Významným faktorem při modelaci tvarů sehrálo osvětlení modelu.

U prostorového vystižení tvaru musí umělec počítat vždy s faktem, že jeho dílo bude vnímáno ze všech stran, tudíž pohled z jakéhokoli úhlu by měl skýtat nějaký estetický či výtvarně zajímavý tvarový moment – průhled, linie, zajímavý tvar, struktura. Jednotlivé pohledy ovšem nemají zastírat dílo jako celek. U modelace tvaru prostorových objektů je přímo úměrná struktura materiálu nebo jeho opracování. Při jemném broušení můžeme modelovat tvar do nejjemnějších detailů – Rodin (Rodin August, Myšlenka, 1896, mramor detail /017), Michelangelo, atd. Naopak záměrně deformovaný rukopis autora nástrojem může dát vzniknout dílům jedinečně expresivním a spontánním – Gutfreund Otto (Don Quijote, 1912, bronz, v. 38 cm /014). Správná modelace a členitost tvaru je v prostorové tvorbě cílem číslo jedna už od samotného vzniku tohoto druhu umění v pravěku. Tvarem jako takovým se mimo mnoha dalších zabývali např. H. Moore, H. Arp, atd.



Tedy bod, linie, plocha, tvar, světlo, barva, rytmus, symetrie, struktura a kompozice jsou vybranými kritérii pro sledování diferenciacce mezi plošnou a prostorovou tvorbou. Nejsou to kritéria absolutní, podléhají osobnímu pohledu na problematiku

2. Proměny prostorové plastické tvorby ve výtvarném umění se zvláštním zřetelem ke keramické tvorbě

Souvislosti

V posledních deseti letech procházela prostorová plastická tvorba v koncepcích výtvarné výchovy u nás i ve světě dynamickými proměnami souvisejícími jak s proměnami současného výtvarného umění, tak s těmi, jež přináší pluralitní společnost. Abychom chápali tyto proměny v patřičné souvislosti s výtvarným uměním a výtvarnou výchovou, je třeba si ujasnit historické mezníky trojdimenzionálního vyjadřování v umění

2. 1. Fyzioplastické a ideoplastické tendence ve výtvarném umění od renesance do přelomu 19. a 20. století

Fyzioplastické umění zobrazuje formy převzaté z přírody – postavy lidí a zvířat a předmětné formy (proto též „zobrazující“ nebo „figurativní“ umění). Druhým pólem je bezpředmětné – abstraktní či ideoplastické umění s formami vytvořenými z představ. Abstraktními tvary lze vyjádřit věci, které nejsou vidět, představy, které leží za hranicí jevů.

(„ideoplastické umění – tvorba vyjadřující ideje, představy i city umělcova nitra, umění abstraktní, dříve také nazývané schématické, na rozdíl od figurativního, obrazivého či fyzioplas-

rozdílnosti obou tvoreb. Jsou to prvky výtvarného jazyka, které by měly být používány výtvarnými pedagogy a studenty výtvarné výchovy. Měly by být také pro ně podnětem pro zamýšlení se nad specifikou jednotlivých kritérií v té určité tvorbě.

vůbec. Jelikož keramická tvorba je vyjadřovací formou trojdimenzionálního – prostorového vyjadřování, bude jí náležet rovnocenná pozornost na poli historického přehledu stejně jako tvorbě prostorové. Kulturní, sociální, ekologické a umělecké trendy přelomu tisíciletí – minulého století ovlivňovaly prostorovou plastickou tvorbu v jejích rozličných formách, které si nesly svou genetickou výbavu již z dávné minulosti.

tického umění, které zobrazuje realitu vnějšího světa“ Blažiček, O., Kropáček, J.: 1991)

Přechod od fyzioplastického k ideoplastickému pojetí umožňuje lidská schopnost upravovat a zjednodušovat přírodní tvary. Snaha po zdůraznění jednoho a potlačení druhého vede ke stylizovaným tvarům. Geometrická stylizace je výsledkem zvýraznění hran a tvrdých zlomů, zaoblením vznikají měkké organické tvary. Úpravou proporcí a rozměrů vznikají deformované tvary, např. štíhlé

a protáhlé nebo naopak sražené robustní figury. Od stylizace pak zbývá už jen krůček k abstraktním tvarům vytvořeným „nezávisle“ na přírodních jevech („nezávisle“ proto, že i naše představivost pramení z reálného světa, který nás obklopuje a a priori formuje i náš vnitřní svět).

V průběhu staletí se střídaly různé estetické požadavky a normy, všechny se ale v zásadě shodly v hledání jednoty v mnohosti, rovnováhy, symetrie a přesných proporčních vztahů. Řád, trvalost a věčnost byly znovu a znovu se vracejícím krédem. V touze po nadosobním, trvale platném plastickém tvaru se stanovovala obecná měřítko a pravidla určující představu o ideálních proporcích a kráse – kánony. Kánony se uplatňovaly zejména v umění tzv. klasických období, která se vyznačovala úsilím vytvářet formy sice odvozené z přírody, ale dokonalejší než příroda sama. Konkrétní podoba byla zcela v pozadí zájmu o ideální, krásný tvar – výsledkem byly až příliš dokonalé němé sochy bez výrazu, přesná dokonalost na úkor životnosti výjevů.

Renesance a její k životu obrácené myšlení znamenalo jednoznačný příklon k realistickému zobrazení. Renesanční snaha po ovládnutí formy se vyznačuje zcela novou koncepcí postavenou na pozorování živé skutečnosti, studiu anatomie lidského těla a skutečných rysů živé tváře. Antický ideál

krásné formy byl v renesanci obohacen zájmem o duševní výraz. Odhlédnutí od ideálních vzorů a obrácení se k živému člověku dalo vzniknout mnohem přesvědčivějším a živějším dílům. Oproti gotice znamenalo renesanční umění přechod od velkých symbolů a metafyzických koncepcí k zobrazování smysly vnímatelných, bezprostředně uchopitelných, konkrétních věcí. V reliéfech se objevuje nové umění perspektivy, které ještě zvyšuje iluzi reality a vyvolává představu skutečného prostoru.

Renesanční ornamentika přinesla nový směr, který se vyvíjel zcela protichůdně k renesanční důvěře v rozum a smysly, zakládal se totiž na nelogičnosti a fantastičnosti forem. Typickými motivy jsou tzv. grotesky pojmenované podle jeskyní (grottae) objevených v rozvalinách, kde se našly zbytky alexandrijského dekoru. Jeho iracionální, fantastický ráz je odvozený z orientu (přes Řím a středověké barbary). Na dalším šíření grotesek měli zásluhu především benátská umělci. Grotesky spojovaly způsobem oblíbeným ve středověku úponky tvořené drobnými živočichy nebo lidskými postavami a vytvářely podivné kombinace. Tato tradice se smísila s klasickými vzory (jejichž je pro svůj bizarní ráz přesným opakem) a objevila se pak v „arabeskách“ v 18. století. Groteskními motivy se zdobily například fantastické vázy neobvyklých tvarů.

Snaha k přiblížení se dokonalosti děl velkých renesančních umělců jako byl Michelangelo a napodobování těchto vzorů vedla k ustrnulým schémátům, která byla později označena jako „maniera“ – odtud název nové tendence – manýrismus.

Manýristické přesvědčení, že umění je svými možnostmi a prostředky dokonalejší než příroda, ale vytvořilo nová pravidla tvorby a výraznou stylovou individualitu. Úsilí o kompoziční a tvarovou rafinovanost a eleganci se projevilo deformací tvarů, protahováním postav šroubovitým pohybem. Příkladem je socha Merkura od Giambogni, jenž si vytyčil za cíl vytvořit sochu, která překoná hmotnost mrtvé hmoty a vzbudí dojem rychlého letu vzduchem – socha se dotýká země jen špičkou nohy. Důležitým rysem manýristického sochařství byl také požadavek na vícehledovost (Giambologna, Únos Sabine).

Barokní umění bylo odrazem složité situace ve společnosti 17. století – i ono bylo nejednotné – v sochařství se promítly tři odlišné umělecké tendence. Barokní realismus mířil zpět k pravdivosti v umění – zaměřil se na přesný popis skutečnosti. (Realismus tvarů vévodí např. dílům českých sochařů J. J. Bendla a F. M. Brokoffa.)

Barokní klasicismus navázal na renesanční tradici s ideálem krásné formy – držel se klasických schémat a řádu.

Sochařství radikálního baroka naopak opustilo ideál tvarově vyrovnané krásy – tělo mělo být především výrazem duševního stavu a hlubokého náboženského citu. Postavy se zmítají v dramatických gestech, v jejich tvářích se zračí mystická extáze (G. L. Bernini – Vidění sv. Terezie, M. B. Braun, Vytržení sv. Luitgardy). Výbušný pohyb kypící hmoty a neklidné rozevláté obrysy otevírají kameně výjevy do okolního prostoru.

Baroko je vrcholným uměním teatrální výzdoby. Dekorativní plastika se v barokní architektuře uplatňovala mnohem víc než v renesanci. Nakupení motivů a rozbujelost tvarů totiž ještě umocňovaly závratně vířivý pohyb zprohýbaných stěn, říms, balkonů a balustrád. Motivy plastické dekorace byly v jádře převzaty z renesance, ale tvarově přetvořeny tak, aby zvyšovaly tvarové napětí a rytmus a rytmus iluzivně tvořených prostorů. Používaly se motivy figurální (karyatidy), rostlinné (akanty, úponky) i lineární (pásky, filigrány...).

Vyčerpání barokních forem zpestřil nový výzdobný sloh – rokoko. Charakteristickým znakem tohoto „zdrobnělého baroka“ byla nepravidelnost a vzdutý pohyb připomínající mořské vlny. V bohaté štukové výzdobě se objevují rozmanité tvary – nepravidelné

rostlinné motivy, potrhané mušle, typické jsou asymetrické ornamentální kartuše ve tvaru překroucené mořské lastury s obrysy zdviženými do chocholu. Střídání přírodních a abstraktních ornamentů splývá v hýřivé přezdobenosti.

V 19. století se vystřídaly čtyři diametrálně odlišné přístupy ke skutečnosti. Přísně rozumový klasicistní přístup čerpající z antické estetiky kladl důraz na promyšlený řád. Napodobování antických vzorů vedlo ke schematičnosti a chladné strnulosti figurálních výjevů. Sochy působí nepřirozeně a unyle. Je docela příznačné, že nejvíc se uplatnily na náhrobních plastikách a pomnicích.

Proti akademismu se zdvihl romantický přístup hledající náměty v divoké přírodě, snech a představách. Z neklidné politické situace pronikla

i do umění vzpoura proti zažitým konvencím (samotné téma revolty je zachyceno v sousoší F. Ruda, Odchod dobrovolníků na triumfálním oblouku.).

Zatímco realismus se snažil o naprosto pravdivé zobrazení všední skutečnosti v její konkrétní podobě, impresionistický přístup chtěl zachytit prchavé dojmy a neopakovatelné okamžiky. Z této rozmanité umělecké půdy v druhé polovině 19. století vyrostlo dílo A. Rodina, které mělo zásadní vliv na vývoj moderního sochařství. Za svou realistickou sochu Kovový věk byl obviněn, že odlil postavu z živého modelu. Inspiroval se i impresionismem, ale neomezoval se pouze na zrakový vjem. Pomocí prchavých gest se snažil vyjádřit obraz vnitřního citového života člověka.

2. 2. Moderní sochařství a proměny figurace

2. 2. 1. Počátky evropské avantgardy

První světová válka se stala rozhodujícím mezníkem rozdělujícím první polovinu 20. století na dvě výrazně odlišné vývojové etapy.

V prvních desetiletích 20. století dochází k dalším podstatným proměnám přístupu člověka ke světu. Věda spěje k zásadním myšlenkovým obrátům (1905): Einsteinově teorii relativity, která nahrazuje dosavadní mechanistické pojetí přírodních zákonitostí, a Freudově teorii lidské psychiky, otevírající tajemný „svět“ podvědomí a snů. Ve výtvarné kultuře přinášejí nové myšlenky tvůrci nazývaní uměleckou avantgardou.

Charakteristickými znaky, které profilují první vývojovou etapu moderního umění je maximální osvobození tradičních výrazových prostředků a pročištění formového aparátu při zachování tradičních materiálů a výtvarných technik.

August Rodin sehrál rozhodující úlohu pro nástup moderního sochařství. Jeho dílo je velkolepou syntézou evropského sochařství minulosti (antiky, renesance a baroka) a jejího kvalitativního přehodnocení.

„Antická plastika hledá logiku těla. Rodin hledá jeho psychologii“

(GSELL, P.: 1997, s. 24).

Pro modernu vůbec je charakteristický psychologismus, obrací se do nitra člověka, pohyb a otázka jeho zobrazování se stává hlavním problémem sochařství. „Bytí nějaké bytosti má pro druhé vždy něco uzavřeného, ve svém nejhlubším jádru nepochopitelného. Avšak její pohyb má něco, co se k nám dostává nebo za čím můžeme jít.“ (GSELL, P.: 1997, s. 40) Proto psychologická tendence formuje obraz celého těla, přidržuje se jeho pohybu, Rodin Auguste, (Nijinski, 1912, bronz /018) duševní hnutí vyjadřuje tělem, jeho záchvěvy, ohýbáním a napínáním a svíjením. Moderna chápe duši jako dynamiku a pohyb. Pohyb a jeho zobrazování se tedy stalo hlavním tématem sochařství.

Objevují se dvě varianty reakce na Rodinův odkaz. Velikost Rodinova génia zpomalila – ač to zní paradoxně – vývoj sochařství na počátku 20. století. Všichni sochaři – pokud nechtěli ustrnout v akademismu – museli překročit Rodinův stín. Tato reakce probíhala ve dvou proudech: racionálně formovém (nový klasicismus) a výrazově symbolickém (expresionismus).

Nový klasicismus

Maillol a Bourdelle reagovali na Rodinovu analýzu tvaru důrazem na její opak: syntetický tvar zredukovaný na svou stereometrickou podstatu.



I když oba sochaře spojuje potřeba přísného řádu architektonicky stavěných hmot, je mezi jejich projevem zřetelný rozdíl.

Aristide Maillol klade důraz na vnější architektonickou skladbu plných vypouklých objemů, jejichž statická vyváženost je dovršením odkazu klasického řeckého sochařství.

Bourdelle Antoine (Válečník s dírou v paži, 1896) /019 staví na vnitřní architektonické konstrukci hmot, objemy seřezává do ploch nebo uplatňuje vydutý tvar. Tak ve spojení s dynamičností dosahují jeho sochy až expresivní dramatičnosti.

U nás počátkům nového klasicismu předcházela tradiční proud – secesní symbolismus, který se u nás udržel i po roce 1905 a do konce prvního desetiletí (J. Mařatka, Vlna, bronz, 1903 /020; S. Sucharda; B. Kafka, Somnambula, bronz, 1906 /021; L. Šaloun). Po výstavě a přednáškách Bourdella v Praze roku 1909 nastupuje nový klasicismus. Osobitý přístup českých sochařů k francouzské inspiraci demonstrují

především práce Jana Štursy, Utopená kočka, vosk, 1904 /022 a O. Španiela.

Expresionismus

V protikladu k francouzskému novému klasicismu byl německý expresionismus spjat s tradicí gotického mystického expresionismu, s formální oproštěností lidové plastiky i sochařství přírodních kultur (africké sošky a masky). S nimi je spojen i vliv sochařského díla P. Gaugaina. Podstatou expresionismu je úsilí o maximální výraz.

Ernst Barlach dokázal spojit naléhavou výrazovost německého mystického expresionismu a strohou prostotu lidové plastiky s osobitou stylizací tvaru s důrazem na linii.

Wilhelm Lehmbruck se od Barlacha odlišuje nejen rozmanitějším rejstříkem výrazové stupnice, ale především originální symbiózou německé expresivity s francouzským smyslem pro přísný řád, blízký zejména Maillolovi.



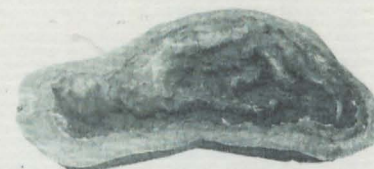
/019



/020



/021



/022

2. 2. 2. Nástup sochařské avantgardy

Mladá generace sochařské avantgardy – nastupující před rokem 1910 – odmítá odkaz nového klasicismu přesto, že výsledky její reformy jsou radikálním domyšlením, ale i přehodnocením impulsu Maillola a Bourdella.

Průkopníci moderního sochařství

Brancusi Constantin (studoval u Rodina), Pták v prostoru, leštěný bronz, 1919 /023, rezolutně odmítl sochařský tvar napodobující hmotnou realitu a dospěl k maximálnímu zjednodušení tvaru až k jeho prapodstatě. Stejně originálně zasáhl do vztahu sochy a okolního prostředí. (To se stává přímou součástí jeho bronzových plastik jako důsledek zrcadlového efektu jejich vyleštěného povrchu.)

Alexander Archipenko také odmítá tvar napodobující běžnou zrakovou zkušenost. I on zjednodušil tvar na tři základní prvky: objem (vypouklý tvar),

V meziválečném období sochařství srovnává krok s malířstvím a dostává se tak z jisté míry závislosti, která se projevovala v etapě počátků evropské avantgardy. Pro tuto změnu byly rozhodující dva aspekty:

1. Rovnoměrný podíl sochařství a malířství na avantgardním vývoji výtvarného umění v tomto

„antiobjem“ (vydutý tvar) a „antitvar“ (dutina). „Antitvar“ jako vnitřní prostor sochy byl největším přínosem pro další vývoj sochařství (kubismus, futurismus, Moore, Hepwothová atd.).

Sochařský kubismus

Východiskem sochařského kubismu bylo kubitické malířství a vliv Brancusiho a Archipenka. (Sochařský kubismus vyvolal obdobnou reakci jako jeho malířská varianta – futurismus a kubofuturismus.)

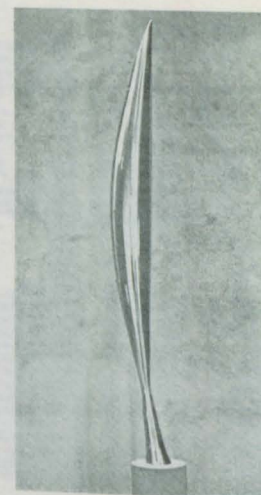
Kubismus znamenal zásadní rozchod s koncepcí porenasančního sochařství radikálním přehodnocením vztahu mezi jevovou skutečností a uměleckým dílem. Výsledkem byla svoboda výtvarného (tvůrčího) myšlení nezávislého na dosavadní konvenci sochařské formy.

Mezi stěžejní představitele patří Pablo Picasso, Henri Laurens, Jacques Lipchitz, Gutfreund Otto, Úzkost, 1911, sádra, v. 150 cm /024.

období. Rozhodující roli zde sehrál především konstruktivismus, který jako ryze sochařský směr vzniká nezávisle na malířství a řeší specificky sochařské problémy.

2. Přejít od plastiky nebo skulptury k objektu. Dosavadní typy volných soch – plastika, která vzniká přidáváním hmoty čili modelováním

2. 2. 3. Proměny sochařství a jeho postavení ve výtvarném umění



/023



/024

a skulptura vyznačující se ubíráním hmoty tesáním (kámen) či řezáním (dřevo) – jsou v této vývojové etapě doplněny objektem. Ten je vytvořen sestavením z již hotových prvků nebo výběrem jediného předmětu (ready-made). Objekt zahrnuje širokou škálu technik od asambláže přes otisk, ready-made, akumulaci atd. Objekt se stává společným jmenovatelem obou vývojových proudů meziválečného období a diferencuje se mezidadaistickým, konstruktivistickým a surrealistickým objektem. Např. Openheim M., Snídaně v kožešině, objekt /025, Zívr L., Srdce inkognito, kombinovaná technika /026.

V tomto období tedy dochází ke kvalitativní proměně koncepce výtvarného vyjádření.

Dadaismus se surrealismem (S. Dalí, J. Miro, J. Arp) na jedné straně a konstruktivismus s geometrickou abstrakcí na straně druhé se staly póly, mezi nimiž se pohybuje vývoj umění meziválečné doby. Jejím přínosem je další uvolnění uměleckého projevu jako důsledek nekompromisního boje proti konvencím. Ve srovnání s předchozí vývojovou etapou se uvolňují další pouta umění, a to nejen v rovině materiálních prostředků a výtvarných technik, ale i otevřením hranic mezi jednotlivými druhy nejen výtvarného umění, ale umění vůbec, až po negaci malířství a sochařství v jejich tradičním významu. To ve své podstatě znamená další kvalitativní proměnu koncepce výtvarného vyjádření.



/025



/026

2. 2. 4. České výtvarné umění (1918–1939)

Závažná proměna společensko historické situace po 1. světové válce se projevila ve specifických vývojových tendencích českého moderního umění.

České umění ve dvacátých letech se dělilo na:

a) Sociální civilismus

(1. polovina 20tých let)

– značné zjednodušení tvaru, záměrný naivismus a dekorativnost

– národní a civilizační optimismus, zobrazování reality všedního dne se silící sociální notou

(O. Gutfreund, J. Lauda, K. Pokorný)

b) Počátky české avantgardy

(2. polovina 20tých let, 30tá léta) –

východiště v kubismu nachází pro svou ojedinělou tvorbu O. Gutfreund.

Dochází k přehodnocení vlivu Archipenka a Brancusiho: Stefan B., *Dívka s absintem*, pálená hlína, 1924 /027, Wichterlová H., *Pupen*, mramor, 1932 /028 – vzhledem k výrazné převaze tradičního (nový klasicismus) a absenci dadaistických i konstruktivistických tendencí se v českém sochařství 20tých let neprosadilo organické prolínání s malířstvím.

Ve třicátých letech se projevuje výrazně expresivní a symbolický charakter českého sochařského surrealismu (Makovský V., *Dívka s děckem*, bronz, 1933 /029, L. Zívr).

Originální projev využívající kinetické energie světla – Z. Pešánek je opovzdí českého konstruktivistického a kinetického sochařství.

Třetí tendencí české meziválečné tvorby je posílení tradice nového klasicismu (žáci J. Štursy: B. Benda, K. Lidický, K. Dvořák).

Přelom padesátých a šedesátých let představuje v českém umění velký mezník, který jednak uzavírá etapu socialistického realismu, jednak vytváří předpoklady, jež budou určovat jeho podobu až do současnosti. Většina autorů, kteří se tehdy jako začínající osobnosti prosazovali, stále pracuje a mnozí z nich se stali evropsky uznávanými osobnostmi.

Konec druhé poloviny padesátých let vytvořil předpoklady pro úspěšný vstup českého sochařství na evropskou scénu v následujícím desetiletí.

Informelní proud zdaleka nepokryl celé spektrum českého výtvarného umění. Stal se výjimečným, časově limitovaným fenoménem, který svým proklamátorům neposkytl start k další, progresivnější zaměřené tvorbě. Mimo okruh Informelu pracovalo mnoho umělců, zejména sochařů, kteří sice zdánlivě vycházeli z konzervativních premis, nicméně ty jim daly vhodné pole k rozvíjení vlastního projevu v období, kdy již Informel vyčpěl. Většina hlavních představitelů českého poválečného sochařství prodlužovala tradici moderního figurálního projevu.



Mnozí z nich prošli po druhé světové válce ateliérem Josefa Wagnera na pražské Uměleckoprůmyslové škole (Vladimír Janoušek, Věra Janoušková, Miroslav Chlupáč, Palcr Zdeněk, Dvojice, barevný osinkocement, 1957. /030, Olbram Zoubek, Eva Kmentová, Vladimír Preclík či Zdena Fibichová). Josef Wagner, který si na rozdíl od Makovského uchoval svobodné uvažování, seznámil své žáky se vším, co mu připadalo pro jejich růst důležité: Ottou Gutfreundem a meziválečným sochařstvím vlastní generace. Lidskou postavu, která zůstala jejich hlavním výrazovým prostředkem, chápali jako kontinuálně promodelovaný celek. Nejprve

se přidržovali organického tvarosloví, zvolna koncem padesátých let geometrizovanému. Právě vztah k abstrakci, i když kubizované, poskytl diferenciaci postojů. V sochařství nešlo o intuitivní formulování nového symbolu, ale o pohyb od alegorie, požadované často v nejrůznějších zadáních, k čisté formě jako hlavnímu nositeli uměleckého výrazu, nezatíženému již psychickými obsahy. Veškeré významy tkvěly ve tvaru samotném, zatímco námětem byl většinou ženský akt. Volbu motivu ovšem podmiňovaly i vnější okolnosti, které přivedly autory jak k dynamickým mnoha pohledovým plastikám, tak k vyjádření osamělosti.



2. 3. Keramická prostorová tvorba, její technologická charakterizace a diferenciac

„Le principe le plus important est de bien arranger les matieres. D'après ça le style se prononce. d'après ça vous pouvez juger, si c'est un oeuvre d'un bon ou un mauvais artiste.“

(GSELL, P.: 1997)

„Hlavní zásada zní: správně seskupit hmoty. Na tom se projeví styl, podle toho můžete posoudit, zda dílo pochází od dobrého nebo špatného sochaře.“

(překlad citace K. W.)

V prvé řadě je důležité si uvědomit mnohotvárnost keramické hlíny jako hmoty. Přes citlivé zpracování s ní lze pracovat velmi širokým způsobem. Keramika nese jasně a čitelně jakékoliv stopy práce, zacházení s ní, v tom je její specifický a velký umělecký potenciál. V diametrálně odlišném vyznění jejího zpracování, či v rozdílnosti východisek, přístupů, postupů a cílů (výtvarných i řemeslně technických) od volné plastiky. Tento potenciál se objevuje od architektonicky budovaného hmotového vyznění, přes plastickou práci jako s hliněnou plastikou, až po zpracovávání detailu povrchu od otisků prstů, různých rastrů a materiálů k přiznané formě vlastní hlíně, zdůrazněné vnitřní kvalitě. Kontrastem takto zpracované struktury je pak povrch neupravený, pouze se stopami po ohni, upraveným přírodními hlinkami, engobami, barvítky, ke

glazurám, se strukturou až k dokonale jednotnému, slinutému, případně lesklému povrchu, popírajícímu hliněný původ. Tyto všechny fáze dávají hlíně jedinečný výraz, který je její silnou stránkou.

Keramická prostorová tvorba

Je tak vymezena oblast keramické tvorby, jež vstoupila do oblasti umění. Někdy si uchovává ještě svoji funkčnost (většinou spíše ne), ale vždy se jedná o trojrozměrnou práci, originální kus jasně nesoucí umělecký záměr (pracuje s obsahem, formou, vyzněním v materiálu, formuluje: rozměr, materiál, povrch...). Díky mnohotvárnosti keramické hlíny nelze s přesností vyjádřit všechny aspekty, způsoby a postupy, jakými vzniká keramická plastika. Pokusím se v této kapitole o rozdělení podle přístupů. Různé cíle, přístupy a postupy (umělecké, řemeslné i technologické) závisí na každém jednotlivém tvůrci. Práce s keramikou je ale vždy, narozdíl od klasického volného umění (zvláště třeba koncept-art, konceptuálního umění), podmíněna technologickým zpracováním. Pracuje se s materiálem, s hlínou, vodou (barvou) a ohněm. Tyto tři rozdílné elementy, z nichž nelze jeden vynechat, ale každý se dá uchopit a využít jinak, dávají keramice různorodé možnosti pro vyjádření, vůči jiným technikám ať uměleckým či řemeslným.

Keramická plastika má dva původce: Za prvé je odvozena od sochařů, kteří kromě svých sochařských prací systematicky inklinují k práci s keramickým materiálem, sochařské keramické tvorbě. Za druhé od keramiků, kteří se snaží vymánit řemeslné předurčení keramiky jako výrobku keramického materiálu a snaží se nacházet v keramice její specifické jádro. Otázka je, kteří z nich byli pro vývoj keramiky v uměleckém odvětví důležitější, stále jsou ale často chápáni, pro odlišnost přístupů, kterými řeší problematiku keramické tvorby, jako konkurenční strany.

Keramická tvorba je jednoznačně jedním z mnoha způsobů vyjadřování v prostorově plastické tvorbě. Keramika zachází s hlinou, která sušením a pálením získává pevnost. Po hlině člověk sáhl, sotva jeho prsty nabyly citlivosti. Našel v ní poddajný a tvárný materiál, nebránil se jako kámen. V mnohých lidských kulturách se objevuje mýtus o vzniku člověka z hlíny.

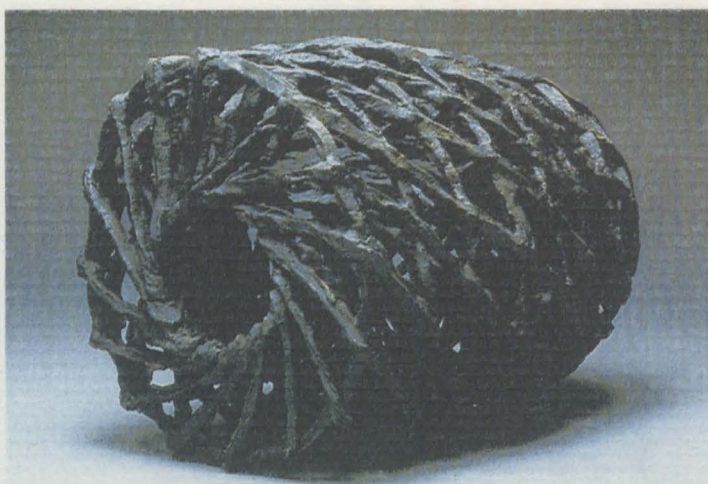
Existuje nespočet variant odlišných složení hlíny s různými vlastnostmi. Barvu ovlivňují kysličníky kovů a kvalitu různé druhy jílu, smíšené s křemitým pískem, na jehož množství závisí stálost kvality hlíny zejména při pálení, kdy může pukat, kroutit se a rozpadat.

Plastické vlastnosti hmoty zjistí odborník pohledem a hmatem. Volba materiálu odpovídá požadavkům na výraz díla. V keramice se dá výraz

hmoty měnit povrchovou úpravou. Kromě výběru druhu hlíny, který určuje vyznění svou barvou a hustotou, ovlivní vzhled díla způsob zpracování, jako hnětení volnou rukou, špachtlí, nejrůznější otisky a zásahy do měkkého či schnoucího povrchu, točení na hrncářském kruhu nebo vytváření litím (pak záleží na zpracování formy) a nanášení rozličných materiálů na povrch: lesklé glazury, engoby, břechky z barviv a hlíny pod glazuru nebo barvítka na povrch glazury.

Sochařský způsob, který odpovídá **haptickému** přístupu, vytahuje části z jednoho kusu hlíny a z toho je také dále formuje spolu s celým tvarem. Keramický přístup, který odpovídá **tektonickému**, postupuje od modelování jednotlivých částí, které se posléze řádně připojí podle záměru k sobě. Obě metody se užívají při tvorbě keramiky. Tektonický způsob se v keramice objevuje také v podobě spojování objektu z vypálených částí. Mohou se poskládat volně, zapadnout do sebe díky svému tvaru, mohou se připevnit dráty, provázky apod. (Grosseová Elžbieta, 2002 /031, M. Páral, Pauzer K., Šavláková, pálená hlína, laminát, barva, v. 160 cm, 2000 /032.

Při svém mapování keramického terénu jsem se v ZUŠ Bajkalská u učitele Mgr. J. Nevana setkala právě s rozlišováním sochařského a keramického způsobu modelování. Ne často si vyučující tento rozdílný přístup uvědomují.



/031



/032



/033

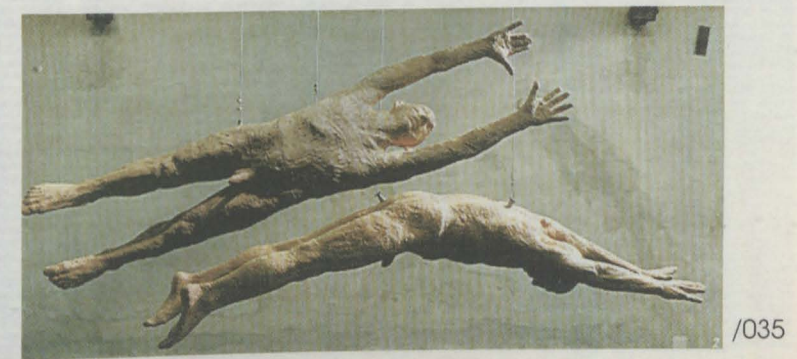
Podle odlišného přístupu ke keramice jsem rozdělila keramickou plastickou tvorbu do šesti přístupů:

1. Volně modelovaná plastika, kde je keramika využita sochařsky, jako modelovací hlína, používá sochařský výraz, hlavně ve zpracování povrchové modelace, Šárka Radová, Šťastná Petra, Chlapci Elisovi /033. (Petra Šťastná je výjimečně invenční sochařkou; její kompozice „Chlapci Elisovi“ jsou symbiózou poznání vyspělého sochařství, znalosti materiálu a technologie.). Víková Jindra, Bez konce, porcelán, raku, 2001 /034 (patří do generace umělců, kteří v sedmdesátých letech objevují v keramické tvorbě nové výrazové a technologické možnosti. Pro autorku to především znamenalo možnost spojení malby a objektu a zároveň využití materiálu v jeho krajních možnostech. Od počátku ji zajímal figurální motiv, který se u ní objevuje v propojení surrealistické imaginace a dadaistické hříčky. Její práce mají vždy osobní hlubší podtext, který vypovídá o vzájemných vztazích, lidské touze a dialogu s okolím). Manina Zdeněk, Cesta, hlína, v. 160–200 cm, 2000, /035, Zemánek Bohumil, Oldřich Vodomil, glazovaná kamenina, 1972 /036. **Bohumil Zemánek** – věnuje se sochařství i keramice. Využívá absurdností a humoru při ztvárňování lidského těla v technice keramiky. Důraz na podobnost měkkosti a tvárnosti hlíny a našeho těla – kypění, přetékání, deformace je pro autora více než fyzický proces, přirovnává ho k výstražnosti procesu duševního. Zahraniční

autoři Ridehalgh Helen, Torzo VII, 60 cm /037, Bound Charles, Chaos se vždy přikloní k řádu, hlína, 1998 /038, Flynn Michael, Obscénnost a pravda, v. 12 cm, 1997 /039, Heller Sabine, Odpolední spánek, terracotta, 1994 /040, Dionyse Carmen, Svatý muž, 63 cm, 1999 /041.

Historická souvislost asociace – MICHELANGELO /042, RODINŮV NIJINSKI, Vojáci Čínské armády, Dynastie Qin císař Shihuang /043.

2. Projekce umělecké tvořivosti hledající výraz v materiálu, vlastní estetiku samotné keramiky, **archetypální** tvary, hledá přirozené zacházení s hlinou – přírodní, (Žofka Milan, /044, Civilizace, Grosseová Elžbieta /045, Vlna tsunami, 2002, šamot, Wernerová Jitka /046, Brána, Jitka Wernerová se zabývá povrchovou úpravou objektů a tyto v tradičním chápání pojednává grafickým dekorem, evokujícím až secesní vzor. V plastice „Brána“ a „Věž“ je v konečném výsledku dekorativnější, Fibichová Zdena, Křik, 1987 /047, Róna Jaroslav, Sarkofág, pálená hlína, 1990 /048, Rudavská Mária, Prostor ve větru, terrakota, drát, v. 34, 1993 /049. Zahraniční autoři: Kecskemeti Sándor, Poslední večeře, hlína, 1992 /050, Waller Jane, Ležící bohyně plodnosti, míchaná neglazovaná kamenina s hlinou, 1981 /051, Kuizenga Henk, Válečníci, bílá hlína a dřevo v. 100 cm, 1990, /052, Curneen Claire, Stojící figury, porcelán, v. 63, 1999 /053,





/036



/037



/038



/039



/040



/041



/042



/043



/044



/045



/046

Thompson Kate, *Fetální figura*, kamenina, 1999 /054, Henderson Ewen, *Stojící rybí forma*, v. 107 cm /055, Barcelo Miquel, *Věž z lebek s rohem*, v. 70 cm, 1997 /056. V díle Barcelo „Věž z lebek s rohem“ je svět chápán z hlediska symbolů, věcí tak jak existují ve svém původním stavu, věc vzor. V uměřené kultivované formě, vymezené racionalistickou stavbou a kvalitou matérie. Jednoduché prostředky, objemy netříštěné jednotlivostmi, krása v dokonalosti přirozené struktury. Forma jasně definovaná skrývá nedefinovatelný obsah.

3. Množení prvku – instalace, J. Viková, *Gromley Antony*, Pole, terracotta, 35 000 postav, v. 10–30 cm /057, Sakurai Yasuko, *Otisky chodidel*, keramika, 1998 /058, Abakanowicz Magdalena, *Syndrom*, pálená hlína, 1982 /059, Blackwell Tania, *Pasáž*, instalace, keramika, 70. C. Munguia, /060, Hučková Lucie, *Modlitby*, instalace, šamot, 2001 /061.

4. Fragmentální a objektová plastika, používající tektonického přístupu v tvorbě nebo v kombinaci s hlínou další materiály jako dřevo, kov... K. Pauzer (**Karel Pauzer** studoval u J. Kavana na VŠUP, věnuje se grafice a sochařství, keramice a restaurování. Jeho tvorba je vnímána jako rozmnožování artefaktu, jenž umožňuje divákovi s dílem manipulovat, je možné ho rozebrat a znovu skládat v nový celek, do nového díla. Jde o možnost nechat okolí přetvářet vlastní umělecké dílo v nové, tentokrát už ale cizí. Pauzer tak

jakoby předkládá své dílo jen jako pouhou stavebnici. Části jeho plastik odpovídají několika různým představám současně, došel k variabilitě tvarů, které mají schopnost na sebe vzájemně navazovat. Jejich forma je odvozena z přírodních tvarů.). Kavanová Stanislava, *Omezený prostor*, kombinovaná technika /062, Švankmajer Jan, *Masochistická alchymie*, objekt, 1996 /063, Novotná Jana, *Křeslo*, šamotová hlína, dřevo, kov, 1994 /064, Larocque Jean-Pierre, *Stojící figura*, kamenina s engobami 1998 /065, Mohwald Gertraud, *Hlava*, hlína, porcelán, papír, 1999 /066, Jeck Doug, *Spunk*, keramika a kombinovaná technika, 1996 /067, Brown Christie, *Zdroj*, hlína, 1998–99 /068, Gaynor Dale, *Šamanova helma IV*, hlína a kombinovaná technika /069.

Historická souvislost = fragmentace U RODINA, Rodin August, *Svatý Jan a tři ruce*, sádra, 1910 /070.

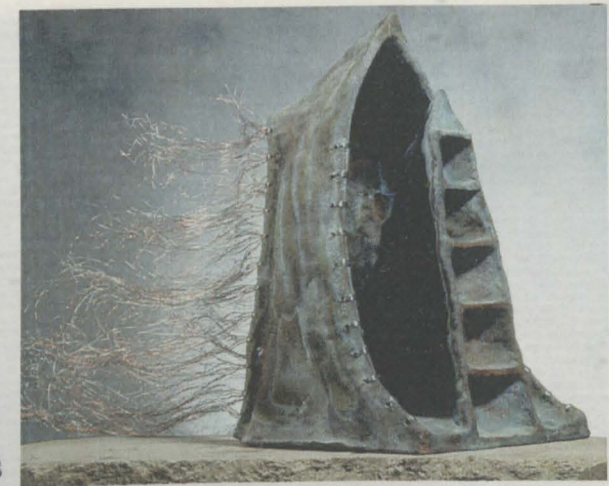
5. Objektová – užitá – předměty užitě keramické tvorby (konvice, vázy, mísy, talíře, hrnky...), jejichž užitková funkce byla transformována, neboť je umělci zasadili do jiných kontextů. Worm D., Jelínek I. /071, Voulkos P., talíř, kamenina, 52 cm /072, Casanovas C., *Centanys*, mísa, 1 m /073, Grayson Perry (vyhrál Turnerovu cenu v Londýně – 2003, jež je určena mladým britským umělcům. Perry tvoří keramické nádoby – objekty, kde centrem jeho zájmu je jejich pomalování či kresba v duchu komixů /vyskytují-li se na vázách



/047



/048



/049



/050



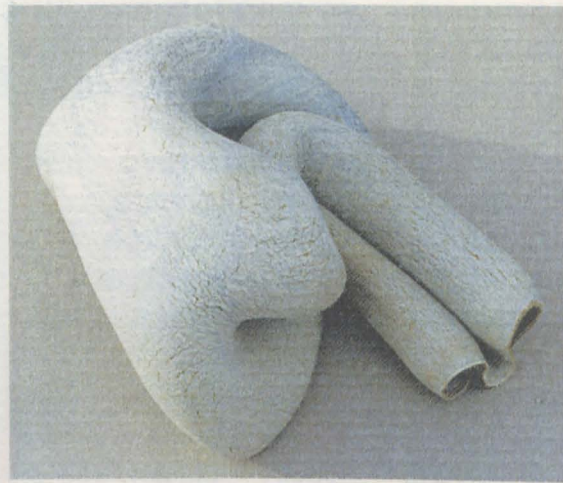
/051



/052



/053



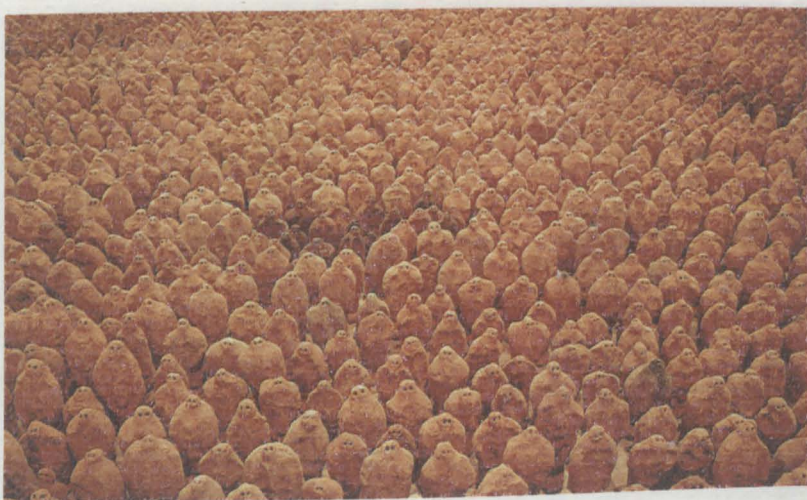
/054



/055



/056



/057



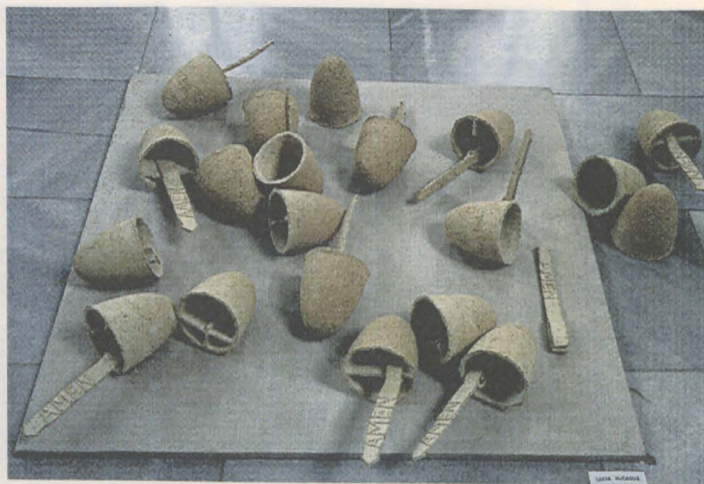
/058



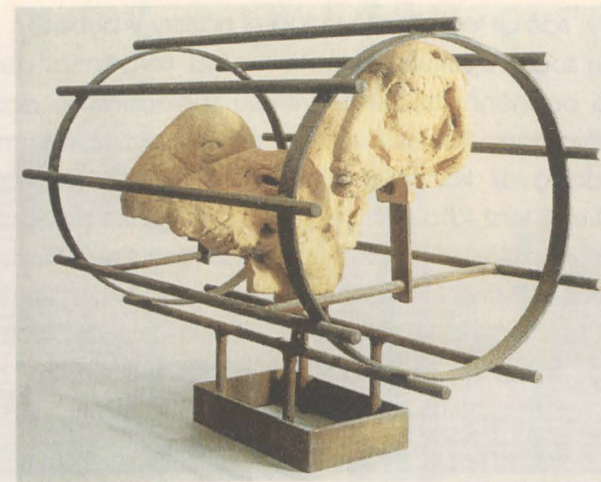
/059



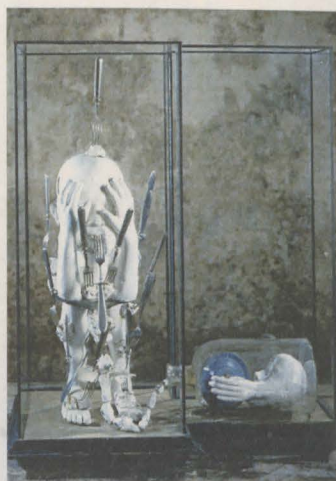
/060



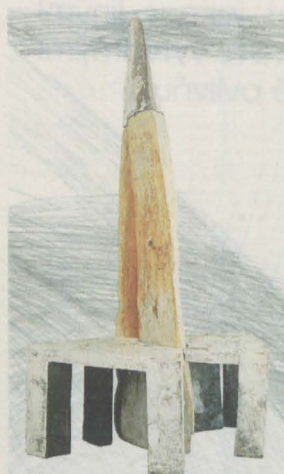
/061



/062



/063



/064



/065



/066



/067



/068



/069



/070

postavy, sdělují leckdy své vulgární názory v bublině/. Náměty mu jsou sociální šokující témata – násilí, terorismus, pedofilie... Perryho ocenění rozpoutalo velkou společenskou debatu na poli výtvarném /jak se ostatně stává každým rokem, neboť cenu dostávají kontraverzní mladí umělci/. Perry je prvním keramikem, jenž tuto cenu vyhrál. Trnem v oku byly právě kontraverzní náměty, jež zdobí keramické vázy, které kromě malby nevynikají zvláštními řemeslnými kvalitami.). „Umění je povoláno k tomu, aby odhalilo pravdu ve formě smyslového uměleckého útvaru.“ „Může to činit kladením nebo negováním, ale také odhalováním a kritikou.“ (HEGEL, G. W. F.: ESTETIKA, 1966, s. 67. 89)

6. Malba na sochu – Viková J. /073, Ostermann M., Velký skok, glazovaná kamenina, 33 cm /074, Fernie L., Pocta Luise Bourgeois, 1999, mixovaná média /075, Takamori A., Figurální skupina,

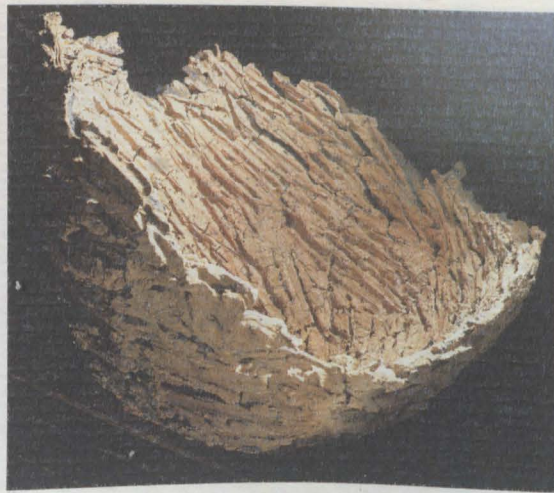
2000, kamenina /076, Eglin P., figura /077, Frey V., Rodinný portrét, kamenina, v. 213 cm /078, De Saint Phalle Niki /079.

Všech sedm základních přístupů se prolíná, někdy záměrně tvoří kontrast, je vyzdvížena jejich protikladnost, jindy se doplňují. Zároveň bych chtěla podotknout, že vybrané příklady děl posloužily při demonstraci dělení keramické prostorové tvorby, nikoliv však jako vyhranění individuální tvorby umělců, neboť ta se neustále vyvíjí a někteří umělci se „přelévají“ z jedné skupiny do druhé, třetí...

Keramická tvorba stále rozšiřuje ustálená pravidla, může s hlínou zacházet jako s jinými materiály a prostupovat se s ostatními výtvarnými technikami, se kterými se vzájemně ovlivňují.



/071

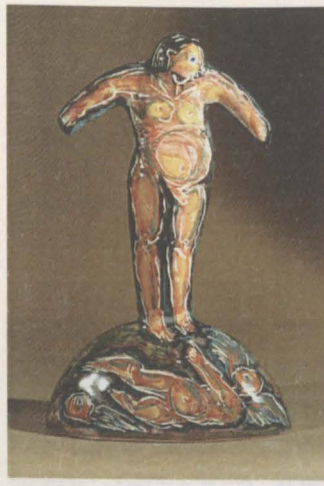


/072



/073

První polovinu 20. století
vzhledem k tomu, že se po



/074



/075



/076



/077



/078



/079

2. 4. Proměny prostorové keramické tvorby v druhé polovině 20. stol. až po současnost

Chci vyjádřit to, co ve mně je, formou; mám pevný program. Program je: vyjadřovati to, co cítím a vidím a co mne dojíká, ale transponovati. /Deník I. 29. 12. 1910 ve Dvoře Králové/

(GUTFREUND, O.: 1989)

Keramika je pojem, který u většiny lidí vyvolá asociaci tzv. užitého předmětu, či dekorativního objektu. Přitom tento obor prošel stejnou cestou jako celé moderní umění, které dávno rezignovalo na užítkovost či materiál. Zaujati keramikou byli nejen Gauguin /080, Picasso či Miró /081, kteří používali keramickou hlínu ke svým sochařským nápadům nebo jako užitkovou keramiku, na kterou projektovali své malířské invence. Keramika vždy citlivě sledovala trendy své doby.

Položme si zásadní otázku: Proč keramická tvorba pokulhává za volným uměním? Kde hledat odpověď? V samotných tvůrcích, v keramické hmotě, v navyklé kategorizaci umění do jednotlivých oborů, v orientaci společnosti k užítkovosti a dekorativnosti, či naopak k tzv. vysokému umění?

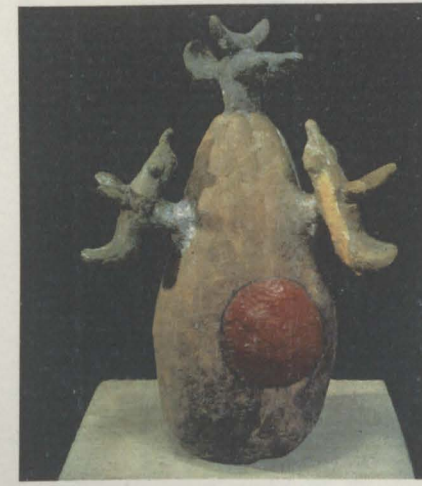
Lze bez nadsázky konstatovat, že uměleckým vrcholem byla pro českou keramiku šedesátá léta. V této době se dostalo tomuto oboru velkých společenských ocenění jak na domácích, tak na

světových kolbištích. Pálená hlína postoupila do kategorie umění. Vlivem zvýšeného zájmu o autorskou keramickou tvorbu, jejího uplatnění v architektuře ve formě keramických plastik, interiérových a exteriérových reliéfů však paradoxně došlo k uměleckému útlumu. 60. léta překročila limity ryzí utilitarity řady oborů. Tehdy umělci objevili také keramiku jakožto nové médium a pro mnohé se dokonce stala významnou součástí jejich práce (J. Miro /081, J. Dubuffet). Změnila se nová filozofie vývoje keramiky, kdy se už nelpí na řemeslných dovednostech, ale řemeslo zde prostupuje do umělecké tvorby. Keramika se osvobodila od konvenčních postupů a forem. Názorně to můžeme vidět u Američana Petera Voulkose, který značně ovlivněn Willemem de Kooningem, Jacksonem Pollockem – modifikoval tvary nádob, měnil je v objekty.

Od 60. let nastalo radikální přehodnocování vztahů k tradicím a hodnotám keramiky v tvorbě sahající od volné sochařské keramiky až k individuálně pojaté dekorativní a užitkové keramice. Celkové vyznání naší keramiky se pohybovalo jak ve volné, tak v užitkové tvorbě. Příkladem toho může být **Pravoslav Rada**, který sice získal na pražské mezinárodní výstavě v r. 1962 zlatou medaili za soubor keramiky varné, ale v dalším období se zabýval keramikou figurální.



/080



/081

○ Výtvarníci různými způsoby pracovali s možnostmi keramického materiálu, ve kterém objevili novou techniku a výrazovou formu, jež se projevila zejména v emotivních a myšlenkově vyjádřených dílech. Kromě emotivního vyjadřování autorů sem spadá rovněž prolínání soudobé keramiky se sochařskou a malířskou tvorbou (J. Viková).

Kritérium pro keramickou tvorbu sedmdesátých a osmdesátých let představovala estetika a dekorativismus. Česká architektura byla izolována od vysokých stavebních technologií, výtvarné umění sloužilo spíše jako artefakt zdobící, doplňující, a všeobecná touha po „krásném“ a „líbivém“ dospěla k výsledku ručně zhotoveného dekorativismu a estetismu z dostupného materiálu. Toto silné období společenských zakázek, způsobené nedostatečnou nabídkou všeobecného trhu, období rozšířené společenské poptávky, které podporovalo zájem o „cokoli keramického“, nás deformovalo řadu let. Pod uvedeným tlakem se formovali do tzv. dekorativismu i samotní tvůrci. Sami snížili svou vlastní latku životních hodnot a přijali společenskou hru na poptávku za jednotku uměleckého úspěchu. Současná ekonomická orientace společnosti tomuto omylu dokonce nahrála. Ve snaze o přežití se postupně k těmto „umělcům dekorativistům“ začali přidávat i tvůrci

další, žel i ti, kteří zmíněné předrevoluční období přestáli se ctí. Tržně se začaly chovat i galerie, které podlely ekonomii a poptávce trhu...

Pro obecný vývoj **70. let** byl tedy příznačný ostych před experimentem a nepřekračování hranic dekorativnosti. Tento odraz je ovlivněn i tím, že mnozí významní tvůrci nemohli v 70. letech prezentovat svou tvorbu ve veřejných prostorách. V té době stále více dominovala dekorativní produkce určená pro architekturu. Důsledkem byl již zmíněný trend bezproblémové líbivosti. Ale i navzdory této síle, zde působily osobnosti, objevující nové dimenze keramiky, např. **Zdena Fibichová**, jejíž torba zastupovala nejen technické a řemeslné principy keramické tvorby, ale rovněž zařadila keramickou plastiku mezi žánr výtvarného umění.

Koncem **70. let** se již začali prosazovat tvůrci zakládající novou kontinuitu keramiky a aktuálním vývojem současného výtvarného umění. K nim patří např. Jindra Viková se svou osobitou poetikou a malířským přístupem (Významná česká autorka Jindra Viková je v mém výběru zastoupena plastikou „S břevnem“ a kolekcí „Hlava I – III“. Plastika „S břevnem“ je klasickou ukázkou keramické modelace plastiky, kdy stylizaci tvaru spolu předurčuje materiál; je symbiózou keramické stavby hmoty a malířské invence autorky. V kolekci hlav Viková pracuje s porcelánovým tenkostěnným plátem, který staví do prostoru jako výsek malířského plátna pomocí žeber a posléze jej

malířsky pojednává. Jedná se o ryze malířskou seberealizaci při níž autorka cíleně využívá keramickou hmotu jako plášť.) nebo Hana Purkrábková. Nejsou to však už jen keramici, kteří přinášejí nové podněty. Jmenujme např. sochaře Karla Nepraše s jeho objekty či zoomorfní plastiky Karla Pauzera.

Pozitivní roli nepochybně sehrálo za dobu své existence také mezinárodní sympozium keramiky v Bechyni (od r. 1966), uskutečněné v roce 1987, kdy bylo zřetelně patrné, že hranice mezi užitou tvorbou a výtvarným keramickým projevem se vzájemně prostupují a doplňují. Hlavní význam výstavy spočíval především v tom, že znamenala širokou konfrontaci soudobé keramické tvorby. Úsilí keramiků v hledání a nalézání nových technologických postupů se soustřeďovalo na aplikace povrchových úprav a experimentování s glazurami a barvou.

90. léta jsou zastoupena celou řadou výtvarných osobností, které mají své osobité pojetí v keramické tvorbě a svým podáním přispívají k rozmanitosti tohoto oboru. Jmenujme místa konání těchto soustředění, jako je v nezastupitelné míře již zmíněná Bechyně, Louny; v Praze je to především Mánes, dále galerie U prstenu a U kamenného zvonu (Výstava **U kamenného zvonu** (1994) znovu uvedla širší záběr české keramiky – od užité až po objekty. Mezi autory

s osobitým přístupem se tu představili **Petra Šťastná**, dále např. již zmiňovaná **Jindra Víková** nebo tvorba **Michala Škody**.), a Český Krumlov. Český Krumlov, dnes město mezinárodních výstav keramické tvorby, byl poprvé v roce 1992 svědkem kompletní přehlídky české keramické tvorby a prezentace umělců – keramiků z celých Čech a Moravy, v roce 1994 byla vedle salonu uspořádána první výběrová výstava české keramické tvorby, jež v témže roce přerostla do výstavy mezinárodní; zde již bylo možno konfrontovat českou keramickou tvorbou s tvorbou autorů ze sedmnácti států světa. Pro již silně zakořeněný stav tržní orientace společnosti a tedy i samotných tvůrců, byl v následujícím roce ponechán umělcům prostor představit se na již čtvrtém ročníku „Salonu české keramické tvorby – Český Krumlov 1995“, avšak současně došlo k zpřísnění kritérií pro výběrovou výstavu české keramické tvorby. V srpnu 1995 pořádala agentura druhý ročník „Mezinárodní výstavy keramické tvorby – Český Krumlov 1995“. Výstava se stala prestižní přehlídkou tvorby českých a zahraničních umělců, její základ tvořily exponáty účastníků Mezinárodního sympozia v Lounech.

Sklonek 20. a počátek 21. stol. nám nejen v této tvorbě ukazuje řadu směrů a cest, jak pracovat s keramikou, jak ji doplňovat o jiné techniky a jejich kombinace. Neustále zde na sebe působí mnoho rozličných nápadů a tvůrčích potenciálů. Pro zajímavost zmiňme jména jako M. Páral, S. Kavanová, **V. Návrat**, **E. Grosseová**, P. Jedlička /082 (**P. Jedlička**



využívá pro své plastiky odlitku portrétu, domodelovává jej, deformuje průniky, avšak jako profesní malíř plastiku doplňuje dalšími materiály a konečného účinku docíluje malbou za studena. Jeho objekty jsou prostorovou realizací malíře, chápaního keramickou hmotu jako dostupný konečný prostorový materiál...

Sochařskou orientaci v současné keramické tvorbě potvrzují již samotná jména autorů: Karel Nepraš, Ivan Jelínek, Martin Ceplecha, Jaroslav

Róna, Jiří Laštovička, Dalibor Worm, Šárka Radová, Jana Šlechtová, Stanislava Kavanová, Vojtěch Návrat, Petr Svoboda, Daniela Kosová, Elžbieta Grosseová, Milan Žofka, Hana Exnarová, Markéta Škopková.

Jména českých autorů Martina Kosa, Ludmily Kovářkové, Heleny Loudové, D. Worma a Michala Škody jsou spojována se svébytnými objekty, jež zastupují transformované užité umění,

2. 4. 1. Keramická tvorba jako součást prostorové plastické tvorby ve výtvarném umění

Domnívám se, že devadesátá léta české keramické tvorby byla novou revolucí české keramiky. Velkou zásluhu na prosazování prostorové keramické tvorby jako rovnocenného uměleckého vyjádření si vysloužila Agentura českého keramického designu nejen na naší půdě, ale i v zahraničí. Vyvolává-li samotný keramický materiál v symbióze se znalostí technologického postupu touhu umělce k seberealizaci a provokuje-li jej k zpracování, proč bychom měli na tuto lidskou činnost nadále nahlížet jako na „keramiku“ a na tvůrce jako na „keramika“? V oblasti umění jsem ochotna uznat určité doznívající argumenty, které dosud zařazují některé materiály do kategorií

3. Prostorová plastická tvorba jako součást dětského výtvarného projevu (sumarizace dosavadních poznatků, formulace otázek, hypotéz, cílů a metod průzkumu)

Výtvarné podněty, které nás obklopují, vnímáme již v raném dětství a reagujeme na podstatné rysy v linii, tvarech, světle, barvách, struktuře, aniž bychom si uvědomovali jejich vzájemné vztahy. „U dítěte v nejranějším věku neexistuje ještě časoprostorová síť, která je základem myšlenkového zpracování vjemů u dospělého člověka. Pokud jde o vztahy prostorové, které jsou chápány dříve než vztahy časové, je sice rozeznávání směrů, velikosti a tvaru dokonalé už ke konci třetího roku; tato prostorová orientace týká se však jen bezprostředního okruhu, v kterém se dítě v dané chvíli pohybu-

pomocných a konečných. Ještě v nedávných letech bylo pohlíženo na sádku jako na modelové stadium či na polyester jako na materiál levný a nedůstojný sochařství. Dnes však již zdaleka není podmiňujícím znakem umění materiál či materiálovost, a přesto jsme stále připraveni dělit umění do jednotlivých kategorií na základě použitých materiálů a tyto kategorie pak dělíme na umělecké a méně umělecké, jež potom dělíme na ještě méně umělecké a víceméně méně umělecké...

Oprošťme se tedy od onoho strnulého, rigidního členění umělecké tvorby a budme ochotni přiznat keramické hmotě sochařskou renesanci, již právě prožívá.

je, k reálnému chápání prostorových vztahů mezi jednotlivými prostředími, ve kterých se dítě ocitá...

(PECHAR, J.: 1992, s. 14).

Proto je ve výtvarné výchově podstatné, abychom tento prostor a orientaci v něm dítěti přibližovali již od prvních okamžiků, kdy se dítě pohybuje na poli našeho působení. Nejvhodnější se pro tento úkol stává právě prostorová tvorba, při níž dítě snadněji vnímá a začíná rozumět objektovým vztahům, svojí pozici vůči nim a naopak.

Soubor těchto schopností je nazýván prostorovou inteligencí, avšak existuje poměrně málo ověřených údajů o tom, jak se tento soubor schopností vyvíjí u dětí. Na úvod je třeba se zmínit o neuropsychologi-

ckém a psychologickém hledisku, která jsou pro prostorovou inteligenci nezbytným začátkem existence.

3. 1. Neuropsychologické hledisko

S pochopením důležitosti prosazování prostorové tvorby ve výuce úzce souvisí její biologické základy a předpoklady v člověku. Výzkumy v oblasti mozku jsou velice rozsáhlé, neboť je to ten nejtajemnější orgán v lidském těle. Na úvod jsem zařadila biologický popis činnosti mozku a dalších nervových funkcí souvisejících s prostorovou představivostí. Navazuji popisem zajímavých příkladů výzkumů o uspořádání prostorových funkcí v mozku a zvláště pak výzkumu studií jednotlivců, u kterých došlo k poškození mozku, důsledkem čehož je ovlivněno i prostorové myšlení.

Neuropsychologické zřetele

„Třírozměrné vnímání je „přímé“, tj. bezprostřední a všechny ostatní formy poznání světa a i svět jsou odvozeny z těchto bezprostředních zkušeností.“

(GIBSON JAMES)

Jak trojrozměrné vnímání probíhá? Čím je ovlivňováno? Prostorovou inteligencí? Záhada této problematiky souvisí se cerebrální ontogenezí prostorové plastické tvorby.

Podle F. Cricka (CRICK, F.: 1997) mozek zpracovává odlišné druhy informace v paralelních, poněkud odlišných proudech. To mluví pro separátní zkoumání způsobů, jimiž rozlišujeme tvar,

pohyb, barvu apod., byť tyto procesy do jisté míry vzájemně souvisejí.

Začněme zkoumáním tvarů. Pro mozek je jistě užitečné, dokáže-li rozlišit obrysy. Proto tak reagujeme na obrázky tvořené pouhými čarami. Je doloženo, že jisté mozkové oblasti lépe odpovídají na jemné nuance, jiné reagují na podrobnosti, které už tak jemné nejsou, a další na větší prostorové proměny. Pokud byste rozlišovali pouze je, byl by váš svět rozmazaný a v porovnání s tím, jak jej běžně vidíte, nezaostřený. Psychologové mluví o „prostorové frekvenci“. Vysoká prostorová frekvence odpovídá jemným podrobnostem, nízká prostorová frekvence zase prostorovým změnám vyobrazení, které probíhají v hrubších stupních.

Za normálních okolností nám ve výkladu pozorovaného jevu pomáhají prostorové frekvence obou druhů, jak vysoké, tak nízké.

Jedním z nejobtížnějších problémů, před nímž mozek stojí, je získání informace o hloubce z pouhého dvourozměrného zobrazení. Potřebuje to nejen ke zjištění, jak daleko jsou věci od pozorovatele, ale i k určení všech tří rozměrů každého předmětu. V tom jsou výhodou dvě oči. Tvar objektu však je často rozlišitelný i okem jedním, stejně jako při zkoumání fotografie. Jaké podněty mozek využívá, když rozlišuje ve dvourozměrném obrázku hloubku? Jedním z nich

je stínování sledovaného předmětu dané úhlem dopadajícího světla.

Dalším vysoce přesvědčivým vodítkem je určení „tvaru z pohybu“. Jestliže je tvar nehybného předmětu rozlišitelný obtížně (často proto, že chybějí některá vodítka k jeho trojrozměrnému určení), může zde napomoci nevelké pootočení. Obrázek složitěho modelu molekuly tvořeného koulemi a spojkami bývá při promítnutí na plátno v průběhu přednášky obtížně pochopitelný. Jakmile je model předveden v pohybu, jsou jeho tři rozměry jasné na první pohled.

Trojrozměrné vidění nepostačuje k tomu, aby-
chom trojrozměrně viděli každý předmět. Chcete-
li rozlišit blízké předměty od vzdálených, musíte
vidět trojrozměrně celý prostor.

David Marr, mladý Angličan, jenž se zabýval
zkoumáním mozku, vytvořil obecné schéma
popisující široký rámec procesu vidění. Domníval
se, že hlavním úkolem vidění je získat reprezentaci
tvaru. Jas, barvu, uspořádání povrchu atd.
považoval ve vztahu ke tvaru za druhotné.
Přirozeně přejal názor, podle něhož si mozek
vybuduje symbolickou reprezentaci zrakového
světa tak, že mnohé z jeho stránek, které jsou v sí-
nici implicitně, převede do explicitní podoby.

Co se týče dalších studií prostorových funkcí
mozku podle H. Gardnera (GARDNER, H.: 1999),

závěry dlouhodobého výzkumu hovoří jasně
a přesvědčivě. Levá mozková hemisféra se
v průběhu evoluce stala dominantním centrem
řečových funkcí, zatímco funkce prostorové a
vizuálně-prostorové našly své sídlo v hemisféře
pravé, a to především v její zadní části.

Pravá hemisféra je pro prostorové funkce rozho-
dující. Schopnosti jako je orientace v terénu,
rozpoznávání známých předmětů, tváří a prostředí,
rozeznávání drobných detailů, a mnoho dalších
funkcí vychází právě z pravé hemisféry.

Zranění pravé hemisféry bývá také příčinou
fenoménu omezeného vnímání. Takto postižení
lidé téměř (někdy vůbec) nezaznamenávají levou
polovinu prostředí, které je obklopuje. Mívají pak
velké problémy s prováděním úkolů (i běžné denní
činnosti), u nichž je třeba sledovat obě poloviny
prostoru.

Důkazy o uspořádání prostorových funkcí
v mozku pocházejí ze tří linií výzkumu. Nejdůležitější
z nich jsou klinické studie jednotlivců, u kterých
došlo k poškození mozku, ať už to bylo způsobeno
mrtvicí nebo nějakým jiným úrazem. Existuje bohatá
dokumentace o tom, že léze pravé temenní oblasti mají za
následek zhoršení zrakové pozornosti, omezují schopnost
pochopit uspořádání prostoru a orientovat se v něm, snižuje se
tvorba představ a dochází i k poškození paměti. Obtíže, které
se ve jmenovaných oblastech projevují, jsou přímo úměrné

rozsahu poškození. Pokud se k pravostrannému poškození přidá ještě drobná léze na levé straně, dochází k naprostému zhroucení prostorových funkcí postiženého člověka. (Gardner, 1999).

Druhá linie výzkumu je velmi podobná. Je založena na rozbořech výkonů lidí s jednostranným poškozením mozku ve standardních testech prostorových schopností. Nelson Butters a jeho kolegové (Butters, N., Barton, M., Brady, B. A., 1970) z Bostonského lékařského institutu pro válečné veterány poskytli přesvědčivé důkazy o tom, že lidé s postiženou pravou polovinou mozku mají velké obtíže při transformování vizuálních souborů a nejsou schopni předvídat, jak tyto soubory budou vypadat, podíváme-li se na ně odjinud. Nedokážou číst z mapy nebo se orientovat na neznámém místě, nedokážou si zakódovat a zapamatovat vizuální a prostorové informace.

Milánskému vědci Eduardu Bisiachovi a jeho kolegům (Bisiach a kol., 1981) se podařilo zaznamenat u pacientů s poškozením pravé hemisféry fascinující soubor potíží v oblasti představivosti. Z Bisiachova výzkumu vyplývá, že pacienti, u nichž se projevuje nedostatečná schopnost vnímat levou polovinu prostoru, mají stejným způsobem poškozené i vytváření představ. To znamená, že si dokážou představit pravou polovinu předmětů nebo scenerií, levá polovina však v jejich představách chybí (prokazovali to na příkladu Náměstí Duomo Square v srdci Milána).

Tento příklad je rovněž uváděn F. Crickem (CRICK, F.: 1997) a hovoří o tzv. jednostranném opomíjení nebo opomíjení v poloprostoru (neglect, hemineglect).

Posledním zdrojem poznatků o roli pravé hemisféry při zpracovávání prostorových informací je výzkum normálních jedinců. Pokusným osobám se předkládají podněty, které v jednom případě působí jen na pravou stranu zorného pole (tedy na levou mozkovou hemisféru), v druhém případě jen na stranu levou (na pravou mozkovou hemisféru), a zadávají se jim přitom rozmanité úkoly. I v tomto výzkumu se potvrzuje, že pravá hemisféra je pro řešení problémů důležitější než hemisféra levá, ačkoli výsledky získané z výzkumu normálních jedinců nejsou tak průkazné jako výsledky výzkumu lidí, kteří utrpěli nějaký úraz mozku.

Zdá se, že máme poměrně jasnou představu o roli, kterou při řešení prostorových úloh hraje pravá hemisféra.

Prostorové funkce ve své jednodušší podobě vycházejí z činnosti poměrně primitivních smyslových receptorů, zjednodušený popis říká, že „kožní mechanoreceptory jsou Paciniho tělíska, citlivá na rychlý posun kůže. Ruffiniho tělíska, jež rozlišují postupné napínání kůže, a Merkelovy disky, které rozlišují vtlačování (indentaci). V mechanoreceptorech probíhá transdukce, proměna mechanické energie na nervové vzruchy (akční

potenciály). Informace z mechanoreceptorů společně s informacemi propioceptivního systému (receptory jsou například ve šlachách a v kloubních pouzdrech) vedou osová vlákna gangliových

neuronů v zadních míšních kořenech. Po přepojení informace stoupají systémem zadních míšních provazců do jader zadních provazců v prodloužené míše.“ (KOUKOLÍK, F.: 2003, s. 95)

3. 2. Psychologické hledisko

V této části se budu zabývat otázkou prostorové inteligence, jež je pro nás, výtvarné pedagogy, velmi podstatným faktorem při rozvoji dětských výtvarných schopností. Vycházím ze studií uvedených H. Gardnerem (GARDNER, H. 1999) a J. Piagetem (PIAGET, J., INHELDER 1997).

„Základem prostorové schopnosti, z níž vycházejí všechny ostatní aspekty, je schopnost vnímat určitou formu. Kvalitu této schopnosti můžeme zjistit, když necháme danou osobu vybrat danou formu z více možností nebo když zadáme úkol překreslit určitý tvar. Vlastní kreslení je náročnější než jen výběr správné možnosti a obtíže v oblasti prostorové inteligence často odhalíme právě při překreslování tvarů.“

(GARDNER, H. 1999, s. 197)

Právě ve svých lekcích prostorové tvorby se snažím studenty (2., 3. ročník denního studia pro základní umělecké školy a 2. ročník rozšiřujícího studia základních škol – jejich charakteristiku uvedu v kapitole průzkumu) vést k vnímání a rozlišování forem. Prvotní rozlišení se týká prostorových a plošných vyjádření. Ač na první dojem úkol jednoduchý a jasný, v případě plošných reliéfů a plastických papírových koláží se studenti potýkají s problémem zařadit je do příslušné tvorby. Ve

výše uvedené Gardnerově citaci nemohu souhlasit s tvrzením, že obtíže v oblasti prostorové inteligence často odhalíme právě při překreslování tvarů. Přece při výtvarné přípravě žáka či studenta se dá vytrénovat právě kreslení zátiší, perspektivy či portrétu, tedy rozpoznávání a následné zaznamenání forem. Tudíž jeho tvrzení zřejmě platí pouze pro děti či osoby absolutně netknuté výtvarnou výchovou, kdy nejsou připraveny či vedeny k takovému cíli.

Dostaneme-li za úkol manipulovat s formou či objektem a představujeme-li si, jak se situace změní se změnou úhlu pohledu nebo jak bude předmět vypadat, když ho otočíme, ocitáme se plně v oblasti prostorové inteligence. Transformační úkoly bývají náročné, protože musíme různými směry „mentálně otáčet“ složité tvary. Jeden z předních badatelů zaměřených na prostorovou inteligenci Roger Shepard (Shepard, Cermak, 1973) prokázal, že doba, kterou potřebujeme k zjištění, zda jsou dvě tělesa identická, je přímo závislá na tom, o kolik stupňů musíme otočit jedno těleso, aby bylo ve stejné poloze s tělesem druhým. Pojmenovat přetáčená tělesa a vystihnout slovně jejich postavení je velmi obtížné, snazší je vyřešit úkol pomocí inteligence prostorové. Většina lidí úkoly tohoto typu řeší tak, že otáčí myšleným tělesem o potřebný úhel tak, jako kdyby měli před

sebou těleso reálné. Při řešení variací forem a jejich kompozice v prostoru se studenti tázali, zda umělci vidí svá budoucí prostorová díla v přesně určené kompozici a tvarech. Citovala jsem Giacomettiho: „Když plastiku předem vidím, hotovou – jak je to skoro u všech moderních sochařů, trojrozměrná věc se formuje v obraznosti a postupně ji člověk vidí v odpovídajícím materiálu i rozměrech... Léta jsem dělal jen plastiky, které jsem viděl v duchu hotové; omezoval jsem se na to, že jsem je reprodukoval v prostoru, aniž jsem se ptal, co mohou znamenat... Nikdy se mi nezjevilo nic v podobě obrazu, málokdy si něco představuji kresbou. Pokusy, k nimž jsem se dal občas svést, udělat vědomě obraz, nebo dokonce plastiku, vždycky selhaly.“ (GIACOMETTI, A.: 1998, s. 12. 67). Se studenty jsme se pak snažili najít odpověď pomocí jejich vlastní zkušenosti při prostorových etudách. Vedla jsem je k přesné představě, se kterou pak vlivem náhody mohli manipulovat. Někteří však potvrdili, že teprve až při vymodelování modelu si svoje dílo plně jasně představí. Zde se projevila individuální míra prostorové inteligence.

Existenci prostorové inteligence a její nezávislost prosazoval i jeden z prvních psychometriků L. Thurstone (1947), který vyhradil prostorovým schopnostem pevné místo mezi svými sedmi primárními faktory intelektu. Mnoho psychologů pracujících s

testy inteligence přispělo k Thurstoneovu závěru, že prostorové schopnosti se od ostatního myšlení něčím liší, různé osobnosti si však různě představují jejich rozsah i uspořádání (Smith, 1964). Thurstone sám rozdělil prostorové schopnosti na tři složky: na schopnost rozpoznat totožnost předmětu, který vidíme z různých úhlů; na schopnost představit si pohyb nebo změnu ve vnitřním uspořádání určité konfigurace; a na schopnost přemýšlet o prostorových vztazích, které jsou závislé na orientaci těla pozorovatele. A. A. H. El-Koussy (1955), další významná osobnost, rozlišoval mezi prostorovou inteligencí dvojrozměrnou a trojrozměrnou, u nichž rozeznával ještě statický a dynamický aspekt.

Fakt, že můžeme rozlišovat mezi prostorovou inteligencí dvojrozměrnou a trojrozměrnou je zcela markantní při retrospektivě jednotlivé tvorby (prostorové versus plošné) různých umělců. Michelangelovo či Picassovo nadání pro malbu i sochařství, je jasným důkazem, že museli vlastnit oba druhy prostorové inteligence nebo naopak umělci jednoznačně vyhranění pro malbu či sochařství oplývali pouze jedním. „Vždycky se pokouším zjistit, co nemohu vyjádřit jinak než malířskými prostředky a co jinak než sochařskými. A to je velmi složité, Člověk se může mýlit, když chce dělat mermomocí plastiku, a bylo by potřeba malovat!“

(GIACOMETTI, A.: 1998. s. 22)

Domnívám se však, že se dá se studenty rozvíjet pochopení podstaty obsažené v dvojrozměrné či trojrozměrné prostorové inteligenci, za předpokladu jejich výtvarného nadání. Neboli nedostatek dvojrozměrné či trojrozměrné prostorové inteligence se dá překonat do té míry, že student bude schopný rozeznávat mezi oběma druhy, bude se mezi nimi pohybovat, tedy tvořit. Perspektiva, kompozice, budování objemu pomocí barvy světlem mají svá pravidla, kterým se dá naučit.

V předcházejícím textu jsme se seznámili s tím, že se prostorová inteligence skládá z většího počtu volně souvisejících schopností. Za všechny můžeme jmenovat schopnost rozpoznat stejnou formu, schopnost transformovat jednu formu do formy druhé nebo rozpoznat, že k takové transformaci došlo, schopnost vytvářet mentální představy a pak tyto představy transformovat a schopnost grafického záznamu prostorových informací. Je docela pravděpodobné, že tyto operace jsou vzájemně nezávislé a mohou se jednotlivě rozvíjet nebo poškodit. Podobně jako v hudbě, v níž se setkáváme s rytmem i melodií zároveň, i jmenované prostorové schopnosti se vyskytují společně. Dá se říci, že k sobě patří jako členové jedné rodiny a že použití jedné prostorové schopnosti zároveň posiluje i schopnosti ostatní.

Prostorové schopnosti se uplatňují v mnoha

různých typech prostředí. Jsou velmi důležité pro orientaci na různých místech – může to být orientace v pokoji, ale také na moři. Potřebujeme je při rozpoznávání předmětů i prostředí v takové podobě, v jaké jsme se s nimi už setkali, i v situaci, kdy se něco z původního stavu změnilo. Prostorové schopnosti využíváme i při práci s jakýmkoli grafickým znázorněním – tedy dvojrozměrnou či trojrozměrnou verzí části reálného světa či jiným symbolickým zobrazením skutečnosti, jako jsou mapy, diagramy nebo geometrické tvary.

Další dva typy prostorových schopností jsou abstraktnější a je velmi těžké je nějak definovat. První z nich zahrnuje různé typy siločar, se kterými se setkáváme na plošných i prostorových objektech. Mám tu na mysli napětí, vyváženost a kompozici, které patří mezi charakteristické vlastnosti malířského či sochařského díla a se kterými se setkáváme i v přírodě (můžeme jmenovat oheň či vodopád). Tyto stránky uměleckého díla zásadně ovlivňují jeho působivost a jsou pro umělce i recipienty velmi důležité.

Poslední typ schopnosti – nalézat metaforickou podobnost ve zcela různých jevech je odvozen od prostorové inteligence. Mnoho vědeckých teorií je založeno na „obrazech“ (Darwinova vize stromu života nebo Freudovo nevědomí podobné skryté části ledovce).

Většina lidí považuje podobné obrazy jen za pomůcku myšlenek, někteří vědci však jdou dál a považují vizuální a prostorovou představivost za primární zdroj myšlení. Výmluvným zastáncem tohoto názoru je psycholog umění Rudolf Arnheim (1969).

Ve své knize *Vizuální myšlení* Arnheim tvrdí, že nejdůležitější myšlenkové operace jsou odvozeny přímo z našeho vnímání světa, v němž má zásadní úlohu zrakové vnímání, jež je zdrojem a oporou kognitivních procesů. „...smysly vnímají své okolí prostřednictvím pozoruhodných mechanismů, které jsou téměř totožné s operacemi známými z psychologie myšlení, ...skutečně tvůrčí myšlení v jakémkoli oboru poznání se odehrává v naší představivosti.“ Podle Arnheimova názoru je význam jazyka v tvůrčím myšlení téměř zanedbatelný: pokud si neumíme vytvořit představu určitého procesu nebo pojmu, nemá se naše přemýšlení o co opřít. Existuje však i jiný obecnější pohled, podle kterého vizuální či prostorová inteligence obohacuje vědecké i umělecké myšlení, nemá však tak významné postavení, jaké jí připisuje Arnheim.

Jean Piaget (PIAGET, INHELDER, 1997) uskutečnil několik výzkumů, které se vývojem prostorového chápání u dětí zabývaly. Je autorem prvního obecného popisu vývoje prostorové inteligence.

Piaget pochopitelně považoval prostorovou inteligenci za nedílnou součást celkového logického růstu, k němuž sbíral údaje v různých vědeckých oborech. Podle Piageta začíná cesta k pochopení prostoru senzomotorickým stadiem, které začíná už v kojeneckém věku. Ústřední roli hraje vývoj dvou prostorových schopností: dítě se učí sledovat dráhu pohybujících se předmětů a orientovat se v nejbližším okolí. Na konci senzomotorického stádia – a tedy i raného dětství – si dítě začíná vytvářet mentální představy. Podle Piageta vzniká schopnost tvorby mentálních představ na základě raných zkušeností dítěte, a to jak vizuálních, tak senzomotorických. Prostorová inteligence dítěte vzniká na základě aktivního působení dítěte na svět.

Důležitým zlomovým bodem je počátek stádia konkrétních operací, který se kryje s nástupem dítěte do školy. Rychle se rozvíjí jeho schopnost aktivní prostorové manipulace s představami a objekty. Díky schopnosti vrátit mentální operaci zpět si dítě nyní umí představit, jak vidí určité objekty člověk, který se na ně dívá z jiného místa, nebo jak vypadá určitý objekt, když jím pootočíme. „Kterákoli věc je dána v našem vnímání vždy v různém aspektu. Vidíme ji z různých stran, na jiném místě, v jiném osvětlení, vidíme ji také různým způsobem pozměněnou. Zůstává-li pro nás přítom

1. Výchova dítěte prostřednictvím praktického projevu

touž věcí, je tomu tak proto, že tyto různé aspekty a stavy téže věci spojujeme vztahy, při jejichž odhalování hraje závažnou roli naše vlastní aktivita: víme, že pohledy na tutéž věc z různých stran jsou pohledy na tutéž věc, poněvadž stačí, abychom pohybem změnili své stanoviště, a jeden aspekt je vystřídán druhým. Víme, že věc, kterou nacházíme v jiné poloze, zůstává touž věcí, poněvadž ji sami umíme přemístit z jedné polohy do druhé. Dovedeme si představit, že změny, které jsme sami s to přivodit, si mohou podobným způsobem vyvolat i druhé lidské bytosti, a postupným vývojem našeho abstraktního myšlení dospíváme i k představě změn, které nejsou vyvolány vůlí žádné lidské bytosti, ale pouze působením přírodních zákonů." (Pechar, 1992, s. 14) „Výtvarná výchova nemůže být vedena v rozporu s psychofyzilogickými možnostmi člověka. Je však třeba v širší míře rozvíjet předpoklady, jaké člověk má pro lepší, správnější pozorování, usměrňovat pozornost posluchače na různé výtvarné hodnoty a umožnit mu psychické uvolnění pro svobodné tvořivé vyjadřování.“

(KOSCIELECKI, S.: 1968, s. 27)

Prostorová inteligence se však stále rozvíjí jen v rámci konkrétních situací a událostí. Až v období puberty se s nástupem stádia formálních operací objevuje i schopnost představit si abstraktní prostor nebo formální zákony, které v prostoru platí. Po desátém roce začíná dítě chápat podstatu geometrie, dokáže nacházet vztahy mezi světem figurálních představ a slovních tvrzení a uvažovat o důsledcích různých druhů transformace.

Podle Piageta se dítě v oblasti prostorové inteligence vyvíjí postupně: začátek najdeme v cíleném pohybu kojence v prostoru, v batolecím věku vzniká schopnost tvoření statických mentálních představ, školní dítě se teprve učí s těmito statickými představami manipulovat a v období puberty pak objevuje vztahy mezi prostorovými útvary a slovní výpovědí. Prostorová orientace dítěte se sice rozvíjí rychle, avšak převedení těchto znalostí do jiné inteligence či jiného symbolického kódu je pro dítě po dlouhou dobu úkolem velmi nesnadným. (PIAGET, INHELDER, 1997)

3. 3. Vývoj dětského plastického projevu

„Přirozený všelidský základ dětského výtvarného projevu existuje, je však už od nejčasnějších let modifikován duchovním i hmotným prostředím, v němž dítě vyrůstá. Výtvarný projev získává v průběhu školní docházky parametry pedagogického vlivu, jenž ve svém celku nemůže být náhodný.“

(UŽDIL, J.: 1974, s. 75)

K popisu vývoje plastického projevu dětí jsem vycházela především z výzkumů ze sedmdesátých let provedených manželi Buhlerovými, S. Bergmanem, F. Konitzerem, L. Gančevovou a V. Lowenfeldem a J. Ostenovou (VÝTVARNÁ VÝCHOVA A TVOŘIVOST, 1965). Všichni tito vědci se shodují v diferenciaci vymezených typů: *typ syntetický*, zvaný rovněž *typem*, který modelovací hmotu spojuje, a *analytický*, označovaný jako *typ*, jenž ji člení. J. Ostenová zkoumala, zda je třeba chápat tyto typy jako fáze, které jsou podmíněné vývojem, nebo zda mají být pojímány jako výraz příslušnosti jedince k různým typům osobnosti.

Manželé Buhlerovi, na rozdíl od Piageta, který pochopení prostoru člení do senzomotorického stádia v kojeneckém věku a počátek stádia konkrétních operací ve věku pěti až šesti let, člení vývoj dětského plastického projevu na čtyři stádia: První stádium – čtyři až pět měsíců staré dítě, druhé

stádium – věk dítěte dva, dva a půl roku, třetí stádium – tři až čtyři roky, čtvrté stádium – pět až šest let. O prvním stádiu vývoje plastického projevu soudí K. a Ch. Buhlerovi toto: V pěti až šesti měsících dítě předměty nejprve jen prostě uchopí. Manipulovat s nimi začne až ve věku dvou a půl až tří let. Gančevová mluví o tom, že věci mají kvality určující styk s nimi a ty že jsou celostně citově prožívány. V částečném rozporu s Ch. Buhlerovou jsou pozorování ročních dětí J. Ostenové. Předmět (plastelínu) uchopily, třely jím po podložce, pozorovaly jej, něco z hmoty odrýply, ukazovaly to matce. Pozvolna s ním tedy začaly manipulovat, potom předmět odložily nebo zahodily.

Druhé stádium vývoje začíná ve věku dvou (dvou a půl) let a končí až ve čtvrtém roce. Objevuje se nový způsob chování. Náhodné odtržení kousku plastelíny vyvolalo záměrný sled úkonů: od nepravidelně roztroušeného lepení malých kousků plastelíny přešly děti k šnúrovitému řazení podél hrany prkénka až k úplnému zaplnění plochy. Jednoduchý, plošný způsob tvoření může sloužit i k vědomé předmětné výpovědi.

Ve *třetím stádiu*, jak konstatovali Bergmann a Konitzer, si tříleté až čtyřleté děti všímají nahodilých tvarů a dávají jim jména. Je těžké rozhodnout, zda můžeme tyto nestrukturní plastiky z jednoho kusu pokládat za předmětné modelování.

Po „před-předmětné“ nestruturní plastice z jednoho kusu, která je dítětem pojmenována, následuje *čtvrtá fáze*: záměrné předmětné modelování. Počáteční předmětné plastiky jsou víceméně strukturní práce z jednoho kusu.

Tato fáze celostního strukturního modelování je vystřídána – nejdříve ve věku, kdy dítě dozrává ke školní docházce, nejpozději při nástupu do školy – *fází syntetického modelování*, při kterém je hmota spojována z částí. Střídání fází může být náhlé, bez přechodných smíšených forem, nebo se přechod děje pozvolna. Vedle členěných plastik z jednoho kusu jsou vytvářeny formy více nebo méně strukturní a na ně jsou nasazovány dílčí části. Ke konci pozdního dětského věku vytvářejí děti bohatě členěné plastiky, jejichž povrch a dílčí tvary jsou strukturní a

které byly po hrubém zformování v základním složení tvořeny synteticky.

Syntetický a analytický postup tvoření je podle Ostenové podmíněn vývojově a není projevem individuálního tvůrčího typu člověka založeného buď hapticky (hmatově), nebo naopak vizuálně, jak se domníval Lowenfeld. Syntetický způsob formování odpovídá vývojové fázi středního dětského věku do puberty. Analytický nebo také strukturní způsob plastického vytváření vyhovuje mladistvým.

Shrnutím výzkumů můžeme konstatovat, že proces plastického vytváření je určen stupněm duševního a výtvarného vývoje modelujícího. Jeví se jako vyrovnávání jedince s okolím a podléhá proměně podmíněné vývojovými fázemi.

4. Prostorová plastická tvorba v koncepcích výtvarné výchovy

4. 1. Prostorová plastická tvorba z hlediska didaktiky výtvarné výchovy

Podle uvedených výzkumů je tedy zcela jasné, že prostorová tvorba pochopení vztahů mezi námi a věcmi – objekty usnadňuje. A nejen to. Je zcela nezbytná pro individuální rozvoj jedince. Prostorová tvorba uvádí do pohybu řetězec činností v procesu chápání tak, jak to plošná tvorba nedokáže.

Zařadíme-li si malbu do plošného vyjadřování a sochařství do prostorového, pak ve všech ohledech podle Leonarda (kapitola 1. 1) se kresba a malba jeví jako daleko náročnější pro práci s dětmi. V prostorové práci se nebudou muset potýkat s perspektivou, či barevnými škálami. Světlo s nimi bude spolupracovat, bude jim pomáhat stavět tvar. Proč se tedy přes relativní snadnost tvorby v prostoru dává neustále ve školách přednost tvorbě plošné? Proč, když je vědecky prokázáno (viz kapitoly předešlé), jak je rozvíjení prostorové inteligence nutné pro celkový duševní rozvoj dítěte? Plošné vyjádření je nejběžnějším vyjadřovacím prostředkem ve školách. Děti kombinují různé techniky, využívají nezvyklé pomůcky, učí se svobodně realizovat řešení námětu a zkouší různé způsoby jejich podání. Vše ovšem probíhá

v maximální čistotě a technické nenáročnosti práce dětí a přípravy vyučujícího. Učitel i rodiče jsou spokojeni, že jsou děti čisté. Není nic snadnějšího na přípravu hodiny výtvarné výchovy než bílá čtvrtka a námět zážitku z prázdnin. Prostorová tvorba by byla komplikovanější především pro pedagoga. Příprava materiálu, znalost prostorových technik, nápaditost v alteraci materiálů pro prostorovou tvorbu je ale zřejmě zásadní překážkou.

A přesto je pro děti „základem vědění smyslový svět, něco, co můžeme zažít, a dítě od začátku zkouší dávat formu tomu, co zažívá. Tvar, který tato forma zaujímá, je stejně tak omezen, jako umožněn médiem, které má dítě k dispozici, a se kterým umí pracovat.“ (ARNHEIM, R.: 1991, s. 5). Dětské představy „nemohou být plně charakterizovány jen svým odstupem od objektu, který představují. Musí být chápány jednak ve vztahu ke zkušenosti, kterou reprezentují, jednak k materiálu, v němž jsou vyvedeny. Zobrazení představuje něco jako strukturální ekvivalent zkušenosti.“ (UŽDIL, J.: 1988, s. 71)

Možnost pracovat s modelovací hmotou či jiným výtvarným materiálem, umožňuje hmatový prožitek, který dotváří celkový vjem a zážitek dítěte. Nehledě na poznatky v psychologii vnímání, kdy, pokud dítě uskutečňuje poznání svou

vlastní činností, a tedy i hmatem, může si zapamatovat až dvojnásobek než při pouhém vizuálním vjemu.

Prostorové zpracování námětu, na rozdíl od plošného, nutí děti ke zkoumání vzájemných vztahů materiálů, účinky jejich tvaru, velikosti, plasticity a vzájemných proporcí, nabízí možnost využití kontrastu tvarů, opakování prvků apod.

Schopnost výtvarného myšlení a cítění umožňuje dítěti hledat slova k pojmenování a vyjádřit vizuální zážitek, dítě vycítí podle výběru výrazových prostředků atmosféru výtvarného díla a může hodnotit odlišnosti svých prací od ostatních, může vypovídat o svém vztahu ke světu a vnímat umělecká díla z různých pohledů. Citlivým vedením

pedagoga, který otvírá dialog, děti dostávají prostor pro svobodný výtvarný názor. Učitel je iniciátorem výtvarných činností, hledá vhodné náměty, motivace, připravuje podmínky pro zajímavé zpracování témat s širokou nabídkou materiálů a technik. Podněcuje jejich samostatnost a s maximální důsledností ponechává dětem prostor pro jejich spontánní výtvarný projev. Výsledek těchto prací není proto vždy hodnotný z estetického hlediska, což není ani cílem výtvarných činností, důležitější je hloubka prožitku dítěte, nakolik bylo námětem ovlivněno a jak dokázalo ztvárnit svou představu při poznávání světa. S výše uvedeným názorem se ztotožňoval i polský pedagog S. Kosciellecki.

4. 2. Prostorová plastická tvorba v koncepcích předmětu od roku 1960 do současnosti

4. 2. 1. Koncepce výtvarné výchovy 1960–1999

Pro vhodné posouzení zastoupení prostorové plastické tvorby v koncepcích předmětu je v první řadě důležité si uvědomit, jak se vyvíjely koncepce výtvarné výchovy a v jakém historicko společen-

Rok 1999 se zapsal do historie naší výtvarné výchovy výrazným písmem. Podruhé v jejích moderních dějinách (mladší z nás dokonce poprvé) jsme byli svědky situace, kdy bylo vypracováno a bylo zveřejněno více alternativních návrhů koncepcí a osnov předmětu pro základní školy. Poprvé se tak stalo v roce 1968/69, podruhé pak v roce 1999. Poprvé však po dlouhé době byla reálná naděje, že alternativní návrhy předložené k veřejné diskusi budou jako alternativní schváleny a realizovány. Výjimkou bylo prosazení osnov výtvarné výchovy pro gymnázia autorů J. Bláhy a J. Slavíka, které se spojeným úsilím mnoha předních osobností české výtvarné výchovy podařilo schválit jako alternativní již v r. 1987.

Podívejme se alespoň na některá fakta, která tato „poprvé“ a „podruhé“, vzdálená třicet let, spojují i odlišují.

Na sklonku šedesátých let se v souvislosti s novými tendencemi a potřebami společenského vývoje hledaly nové koncepce člověka, jeho rozvoje, vzdělání a výchovy. Východiskem těchto tendencí byly nové celosvětové strukturální jevy a proměny

ském ovzduší vznikaly, přežívaly či zanikaly. Tím bude jasněji vyznačena půda, z které prostorová tvorba čerpala potřebné živiny pro svoji existenci.

kulturní, společenské a politické. Ty se – přes mnohá přetrvávající omezení politická – jako důsledek celkového dílčího uvolnění ve druhé polovině 60. let a součástí tendencí tzv. „pražského jara 1968“ zprostředkovaně promítly i do české výtvarné výchovy.

Proměny světa i proměny výtvarné výchovy byly předznamenány proměnami výtvarného umění. Pop-art, happening, environment, objektové umění a další tendence narušovaly nejen rigidní normy socialistického realismu, ale i zkostnatělé tendence „kreslení podle názoru“ a „správného zobrazování“, přetrvávající v české výtvarné výchově z 50. let. Na zhodnocení dosud čeká záslužná práce, kterou pro seznamování učitelské veřejnosti s proměnami světového výtvarného umění vykonal v 60. letech časopis Estetická výchova. Připomeňme jen, že např. v ročníku 1968–69 byl uveřejněn cyklus Tváří v tvář modernímu umění, v němž se čtenáři mohli seznámit s aktuálními tendencemi pop-artu, nové figurace, kinetismu, op-artu, luminismu, minimal artu, hard edge a konceptualismu, konstruktivismu, environmentu, happeningu a event, lettrismu i vizuální poezie. Šířeji se otvíral prostor

pro možnosti výtvarné hry a experimentu, k nimž happening či environment přímo vyzývaly. Proměny umění posunuly měřítka kulturních a uměleckých hodnot v jejich postavení v obsahu předmětu. Uvolňovala se závislost na výcviku v úzce chápaných dovednostech a „technikaření“ (Uždil) ve prospěch rozvoje tvořivých schopností. Stoupal zájem o osobitější pojetí výuky, osobnost dítěte, jeho výtvarný zážitek a jeho spojení s vnitřním prožitkem.

Výrazně dlouhodobě působily podněty, které přinesl XVIII. Světový kongres INSEA, pořádaný v Praze r. 1966. K jeho podnětům se vrátil v r. 1968 J. David. Viz. David, J.: Živá reminiscence, Kritéria a cíle výtvarné výchovy na kongresu INSEA 1966 I., II. Výtvarná výchova, roč. 1, 1968/69, č. 3, s. 49, č. 4, s. 73.

Za této situace byl v prvních číslech časopisu Výtvarná výchova roč. 1968/1969 (do r. 1968 vycházel časopis Estetická výchova jako měsíčník pro „výtvarnou, hudební a obecně estetickou výchovu“. Po dva školní roky se dařilo vydávat samostatný měsíčník, od šk. r. 1970/71 se vlivem pokračující „normalizace“ situace vrátila k původnímu stavu.) zveřejněn cyklus článků tehdejších pracovníků odd. Vv VÚP v Praze (J. Voseček, Vl. Poupá), týkající se výtvarné výchovy v zahraničních koncepcích, cílů, obsahu a návaznosti učiva a potřeb a nedostatků výtvarné výchovy jako základ

návrhu nové koncepce předmětu. Výtvarná výchova, roč. 1, 1968/69: č. 1, s. 9, 2/33, 3/57, 4/81.

Počátkem prosince 1968 se pak uskutečnilo v Ústí n/L. II. kolokvium Československého komitétu INSEA, věnované obsahu výtvarné výchovy v základní devítileté škole. Řada na kolokviu přednesených referátů a diskusních vystoupení byla postupně zveřejňována v časopise Výtvarná výchova. Do rozvíjející se diskuse o pojetí našeho předmětu se zapojili J. Uždil (Uždil, J.: Tvořivost a výchovné systémy, Výtvarná výchova, roč. 1, 1968/69: č. 1, s. 26. Uždil, J.: Teze a poznámky k nové koncepci I., II., Výtvarná výchova, roč. 1, 1968/69, č. 5, s. 105, č. 6, s. 12), J. Brožek (Brožek, J.: Otázky struktury systému výtvarné výchovy, Výtvarná výchova, roč. 1, 1968/69, č. 7, s. 148), B. Maleček (Maleček, B.: Kontinuita v systému rozvíjení výtvarných schopností I., II. Výtvarná výchova, roč. 1, 1969/69, č. 6, s. 128, č. 7, s. 147), J. David (David, J.: Cíle a metodologická kritéria výtvarné výchovy I., II. Výtvarná výchova, roč. 1, 1968/69, č. 8, s. 167, č. 9, s. 189), ale i mnozí další. K pojetí předmětu zorganizovala katedra Vv ústecké pedagogické fakulty před zmíněným kolokviem anketu, jejíž výsledky byly zveřejněny v č. 9 a 10-roč. 1968/69 našeho časopisu.

Šíře a intenzita diskuse si vynutily jednání odborné komise pro výtvarnou výchovu při pedagogické radě I. odboru ministerstva školství. Není asi překvapením, že tato komise byla s postupující politickou „normalizací“ záhy zrušena. Překvapením může spíše být, že od

listopadu 1989 do dnešního dne taková komise při MŠMT ČR neexistuje. Komise po dosti složitém jednání vydala usnesení, v němž bylo mj. doporučeno, aby kromě zveřejněného návrhu osnov kolektivu VÚP byly do podoby osnov dopracovány i návrhy koncepcí předmětu týmu katedry Vv Ped F v Ústí n./L. (J. Brožek, J. David, B. Maleček) a katedry Vv AVU a VŠUP v Praze (J. Uždil, J. Hron, K. Ryvolová). Ministerstvu školství bylo komisí doporučeno, aby posoudilo všechny tři návrhy současně, umožnilo jejich publikování a ověření na školách. „Teprve

Didaktický systém obsahu v návrhu tehdejších pracovníků VÚP Praha (Výtvarná výchova, roč. 1, 1968/69: č. 1, s. 9, 2/33, 3/57, 4/81) se zakládal v první řadě na rozvoji psychických funkcí, myšlení, vidění, představivosti a fantazie. Základním cílem výtvarné výchovy v tomto návrhu bylo estetické osvojování přírody, světa věcí a člověka prostřednictvím výtvarných prací žáků a výtvarného umění. Těmito činnostmi i prožíváním a chápáním konkrétních děl, která se „mohou a mají stát organickou součástí vnitřního světa zkušeností, zážitků a představ, se kultivují schopnosti dětí, zvláště senzibilita, fantazie a emocionálně volní i intelektuální sféra. Dochází nejen k osvojování výtvarných zkušeností, dovedností a vědomostí, ale i k výtvarnému myšlení a

potom“, praví se ve zveřejněném stanovisku komise, „by bylo účelné rozhodovat o přijetí některého návrhu“. Leis, J.: K připravované nové koncepci. Výtvarná výchova, roč. 2, 1969/70, č. 1, s. 1.

Aniž bychom mohli pominout podstatně změněnou společenskou a politickou situaci v naší zemi i ve světě a jeho proměny za uplynulých třicet let, je nutné si připomenout, jak vypadaly zmíněné návrhy. Případně co z tehdejších tendencí zůstalo živé i dnes, po třiceti letech. Pokusím se proto o stručnou charakteristiku tří návrhů.

hodnocení skutečnosti umělecké i mimoumělecké.“

Další princip z tohoto návrhu, který, jak se mi zdá, přesáhl třicetiletý schod – byl zaujmout děti výtvarnou prací tak, abychom na základě estetické aktivity tvořivé a vnímatelské vyvolávali pocity radosti, vzrušení a uspokojení a tím vytvářeli osobní zaměřenost žáků na výtvarnou práci.

Jiným hlediskem, které se mi jeví aktuální, je rozvíjení výtvarného myšlení, výtvarné představivosti a fantazie žáků zvyšováním samostatnosti v práci, využitím psychologických aspektů při volbě námětů a výběrem materiálu, který sám o sobě navozuje určitý způsob „myšlení“ při realizaci daných úkolů. Tento aspekt se projevuje například v tzv. „metodě mostu“.

4. 2. 1. 1. Návrh VÚP v Praze (J. Voseček, V. Poupa)

Jako stále aktuální, byť v jiných kontextech, se mi jeví v uvedeném návrhu princip ozvláštnění, jakožto termínu velmi často užívaného dodnes.

Dobově pozitivním jevem tohoto návrhu bylo, že kreslení podle názoru přestalo být cílem výuky a stalo se prostředkem k získání určitých výtvarných dovedností. Kresba a malba podle skutečnosti probíhala v několika fázích vzájemně se integrujících, jež byly nezbytným předpokladem diferencovaného vnímání a rozvíjení představ. Byl respektován adekvátní výběr námětů a nové metodické postupy.

Nová struktura předmětu byla určena soustředováním učiva do volných celků. Strukturování učiva v komplexní celky měla umožnit rozvoj obrazových představ, neboť poznatky a zkušenosti z výtvarného řešení jednoho námětu jsou využívány

v dalších lekcích. Soustředování učiva do volných celků se proto dobře uplatňuje i dnes, kdy se kontinuita námětu a projektování staly nezbytnou součástí většiny stávajících koncepcí.

Co mi schází v tomto návrhu, je hlubší niterná motivace k výtvarným receptivním a tvořivým činnostem, větší důraz na přímé zážitky, sebereflexi dítěte, zdůraznění činností směřujících k sebevyjádření. Osvojované kulturní formy a obsahy by měly být hluboce prožity, a to v rámci vnitřní logiky a výchovného působení, neboť: „Kreativní proces přináší zvláštní vzrušení a radosti, má signum existenciální naléhavosti a objevitelského uspokojení. Jeho závislost na pedagogickém zadání a na naší představě o krásném, či smysluplném výsledku je druhotná.“ Uždil, J.: Listy, INSEA č. 4, 1997.

4. 2. 1. 2. Návrh VŠUP a AVU v Praze (J. Uždil, J. Hron, K. Ryvolová)

Návrh byl tvořený pracovníky VŠUP a AVU v Praze (Jaromír Uždil, Josef Hron, Karla Ryvolová). Uždil, J., Hron, J., Ryvolová, K.: Výtvarná výchova na ZDŠ – Návrh učebních osnov. Výtvarná výchova, roč. 2, 1969/70, č. 4, s. 67, č. 5, s. 89. Úkoly vyučování a výchovy v jednotlivých ročnících byly rozděleny do oddílů – výchova vnímání, představivosti a výtvarného vyjadřování – výchova k prostorovému vytváření a konstruování – výchova vnímání a hodnocení uměleckých děl, které umožnily přehledné rozvrhnutí učiva.

Za přínosnou složku považuji výtvarnou parafrázi přírodní i umělé formy se zřetelem k její biologické nebo fyzikální struktuře. Šlo o hledání výtvarného výrazu např. pro větvení, plazení, sálání, roztažování atd., které mají své optické nebo vizuálně představové koreláty, ač nejsou vždy analyzovatelné zrakem. Patří sem i parafráze růstu („let“) dřeva, krystalů, submakrostrukturálních (mikroskopických) řezů aj. I dnes jsou tyto parafráze velmi

oblíbené a navíc jsou součástími výtvarných projektů, kde výtvarná hra s parafrázemi pokračuje a je rozvíjena dalšími směry.

Ve vyšších ročnících nebyly dostatečně zastoupeny psychologicky podbarvené náměty směrem k žákovi já, sebeprojekci a sebereflexi. Nevím, zda to byl určitý záměr. Podle mého názoru mladý člověk touží po volnosti vyjádření svých vnitřních pohnutek, názorů a postojů vůči sobě samému či okolnímu světu. V tomto období většina žáků inklinuje k proměnám nálad. Volnost výtvarného vyjádření těchto pocitů se jeví jako příznivá. Umožňuje využít různých metafor či parafrází, protože zřejmě ne každý je otevřen k přímému vyjádření.

Na druhou stranu se mi zdají velmi aktuální přístupy: poetizace barevných jevů a dojmů, hledání estetické souvztažnosti, materiální parafráze, expresivní tvarová charakteristika. Mnohé z nich se zachovaly i v současných koncepcích.

V návrhu učebních osnov vypracovaných kolektivem katedry výtvarné výchovy PedF Ústí n. Labem je výtvarná výchova chápána jako všeobecně vzdělávací předmět vedoucí žáky k zaujímání estetických postojů a k estetickým projevům. (Brožek, J., David, J., Maleček, B: Návrh učebních osnov I., II., III. Výtvarná

výchova, roč. 2, 1969/70, č. 6, s. 112, č. 7, s. 127, č. 8, s. 147). Sleduje soustavné rozvíjení zvláštních způsobů myšlení, činností a citového reagování, které směřuje k „významu – plnému formování hmoty“. Podle mého názoru formování hmoty dnes nabývá širších a hlubších rozměrů ve vztahu k výtvarnému prožitku.

4. 2. 1. 3. Návrh katedry vv PedF Ústí nad Labem (J. Brožek, J. David, B. Maleček)

Charakter práce výtvarných činností v 1.–5. ročníku podle návrhu kolektivu z Ústí se mi z tehdejšího pohledu jeví přijatelným. V zásadě proti tomuto návrhu nelze ani dnes mnoho namítnout, až na to, že i v něm do popředí vystupuje (dobově podmíněná a často vnějškově chápána) estetická funkce výtvarných projevů. Nazírání na estetickou funkci (estetické hodnoty atd.) výtvarných projevů žáků prodělala ale za posledních třicet let tak výrazné proměny, že se dnes může jevit neaktuální. Domnívám se však, že vzájemné vztahy mezi sebevyjádřením (výrazem, expresí) žáků ve výtvarné výchově a estetickou úrovní jejich vyjádření jsou hodny pozornosti i dnes. Z dnešního pohledu je v tomto návrhu již od 4. ročníku kladen značný důraz na konstruktivní činnosti. Tyto tendence však

byly v praxi začasťe chápány jako protiklad fantazie a poezie a nepřinášely žákům radost z bezprostředního prožitku a jejich vlastního „snivého příběhu“. Důraz, který je dáván na výtvarně účinné vyjadřování; na kvalitu linie, uspořádání částí v ploše, organizaci prostorové konstrukce, je dnes chápán pouze v kontextu sebepoznávání, poznávání a prožívání světa (ne pouze jeho pozorováním, ale zapojením se do něj, vcítěním se do něj, „stát se jeho dýchající součástí“).

Z dnešního pohledu se však může obsah tohoto návrhu jevit jako příliš strohý, konstruktivně zaměřený a místy nedostatečně respektující význam hloubky dětského prožívání.

4. 2. 1. 4. Koncepce výuky prostorové tvorby profesora S. Koscieleckého

Jako významným zahraničním zdrojem inspirací v didaktice výtvarné výchovy sedmdesátých let byla koncepce výuky prostorové tvorby profesora S. Koscieleckého. Koscielecki (KOSCIELECKI, S.: 1968) ukázal zajímavé možnosti výuky prostorové tvorby ve své koncepci výtvarné výchovy, kde pochopení procesu vidění světa usnadňuje výrazné rozdělení úkolů, při nichž se cvičí například pozorování prostorových jevů: 1. snaha o představení si viděného jevu v dvojrozměrné rovině; 2. nacvičování vytváření prvků – součástí prostoru; 3. budování kompozice z trojrozměrných prvků v prostoru; 4. pěstování prostorové obrazotvornosti, tj. schopnost vidět mnohostranné jevy v jejich celkovém estetickém výrazu.

Prostorové jevy, které analyzujeme, navrhoval Koscielecki rozdělit do tří skupin A, B, C:

A – neomezený otevřený prostor. Začínáme pozorovat z místa stanoviště v různých směrech bez omezení na vzdálenost dosahu zraku (plán bližší, střední a vzdálenější), cíl pozorování může být na zemi nebo ve vzduchu, může být statický nebo pohyblivý. Pojetí plánů se označuje dodatečnými značkami.

B – omezený otevřený prostor – je výsekem z tělesa v neomezeném prostoru. Tvar tělesa je dán body, liniemi, plochami (vyznačujeme části

prostoru vodorovné a svislé). Vjem a účín kompozice může být odstředivý i dostředivý. V situaci, kdy je pozorovatel uvnitř tělesa v prostoru, pozoruje prvky prostorové kompozice z jiného hlediska, získává jiné pohledy a jiné dojmy. Dostředivý účín se dostaví, je-li kompozice pozorována z vnějšku. Jde o pozorovací stanoviště, která se nalézají často nad tělesem, v prostoru nebo za tělesem;

C – omezený prostor uzavřený. Je omezen neprůhlednými povrchovými plochami a analýza je možná jedině tehdy, vejdemo-li do vnitřku prostorového tělesa (například obytná místnost bez oken).

Ovšem toto rozdělení nezahrnuje samozřejmě všechny případy, je tu také možnost spojovat různé typy prostorů. Je třeba mít na zřeteli psychofyzilogické pozorování prostoru. Člověk vidí všechny jevy dvojrozměrně a přijímá je jako plochý obraz. Proto děti ve svých kresbách malují plošně, dekorativně, a znázorňují prostor řazením předmětů v jakési hierarchické posloupnosti. Znalost o prostorovosti předmětů získáváme dotekem a některé určující znaky (determinanty) si pak z dlouholeté zkušenosti zapamatujeme, což nám potom vtiskne trojrozměrnost předmětů a vzdálenosti mezi nimi. Dalším omezujícím momentem při vnímání prostorových jevů je vymezenost zorného pole našeho oka. Proto je pozorování prostoru možné pouze při vidění za pohybu.

Existují dva základní jevy, jejichž poznání je nezbytně nutné pro pochopení procesu pozorování prostoru. Jsou to relativita a „stálost vidění“. Relativita – to je relativní hodnocení objektivního jevu: stálost vidění – je zraková paměť, vizuální zkušenosti. Pro úplnost prostorového dojmu je nezbytný pohyb oka, pohyb hlavy a někdy pohyb celého lidského těla, aby člověk získal pomocí úhrnu plochých obrazů mnoho pohledů a na jejich základě si vyvodil poznatky o pozorovaném jevu. Ilustrace prostoru na dvojrozměrném obraze není možná. Žádný systém perspektivní kresby není s to plně ukázat prostorový obraz. Takzvané perspektivní obrázky neberou zřetel na vjemové jevy. Proto je nutné při školním vyučování seznamovat žáky s různými principy pro představu prostoru, nejen podle zásad renesanční perspektivy.

Koscielecki uvádí tyto známé příklady z pozorování prostoru: „1. Předmět bližší zaclání předmět velmi vzdálený. 2. Předmět velmi vzdálený vypadá menší než předmět bližší. 3. Předměty nalézající se nad linií horizontu vypadají menší než předměty pod touto linií. 4. Hrany a obrysy předmětů odlehlejších, vzdálenějších, vidíme méně zřetelně, jeví se jako méně ostré. 5. Vzdálenost a velikost stanovíme porovnáváním předmětů s člověkem. 6. Předměty seskupenější jeví se jako odlehlejší než ty, které jsou rozmístěny volněji. 7. Směr čar (linií) a jejich šíře sugeruje hloubku, prostor. 8. V obraze rozděleném na pruhy se pruh nejnížší jeví jako bližší než pruh následující. 9. Předměty

výrazněji zbarvené jeví se jako bližší než předměty méně výrazné. 10. Předměty teplých barev jsou pro oko bližší než předměty chladnějších barevných odstínů. 11. Partie prostoru, v nichž vidíme pohyblivé prvky anebo situace, o nichž se domýšlíme, že se při nich děje nějaká akce, rovněž nám sugerují prostor.“ (KOSCIELECKI, S.: 1968, s. 27)

Zkušenosti, zaregistrované v paměti zrakem z různých pozorování, změny osvětlení nebo uspořádání linií hovoří o trojrozměrnosti předmětů i změnách vzdálenosti. Z těchto zásad by vyplynuly pro didaktiku jisté závěry: Není přípustné žádat na dětech, které dosud nemají vizuální zkušenosti napomáhající k určení prostorovosti předmětů, představu o trojrozměrných předmětech. Všechny způsoby představ o prostoru jsou dobré i špatné zároveň, protože každý z nich je pouhou iluzí vytvořenou pro umělecké cíle a existuje rovnoprávnost mezi všemi způsoby budování prostoru. Získat zkušenosti umožňující rychlé hodnocení prostorových jevů lze pouze prostřednictvím velmi pilného cvičení v pozorování prostoru. Cvičení ve formování (utváření) prostorových prvků musí být vedena se zřetelem na okolní pozorování a na pochopení relativity velikostí. Pro komponování prostoru je nezbytná schopnost abstraktního myšlení.

Koscielecki ve svém článku prezentuje právě tyto zásady souběžně s připravenou koncepcí

vyučování výtvarné výchovy. Zajímavým přínosem a inspirací pro výuku považují věnování pozornosti pohybu jako fyzikálního jevu v plánovaných výukových jednotkách. Ten při analytickém sledování vypovídá o charakterech předmětů a výtvarné pokusy jeho zachycení prokazují pohybové vidění a uvědomění si prostoru, jeho relací v etudách pro prostorovou tvorbu. Rovněž F. Crick se zmiňuje o pohybu souvislosti s prostorovou představivostí: „Mozek využívá podněty plynoucí z pohybu k získání dostatečných informací o proměnách zrakového prostředí... dokáže v určitých

případech určit z pohybu strukturu... vnímání pohybu mozkiem zpracovávají dvě hlavní soustavy – systém krátkého a systém dlouhého dosahu. Systém krátkého dosahu by mohl zprostředkovávat odlišení předmětu od pozadí při využití informace z pohybu.“ (CRICK, F.: 1997, s. 59). Námět pohybu se samozřejmě objevuje i v jiných koncepcích výtvarné výchovy, ovšem ne v souvislosti s ověřováním relací vůči prostoru a předmětům. Proto považuji tento moment v Koscielského návrhu koncepce za důležitý i pro současný pohled na prostorovou tvorbu.

4. 2. 1. 5. Koncepce výtvarné výchovy osmdesátých let až do současnosti

S pokračujícím utužováním politických poměrů, nastávajícími represemi odpůrcům režimu a návratem k poměrům před započatím tzv. „obrodného procesu“ počátku sedmdesátých let se však znovu zúžily i možnosti výtvarné výchovy. V posledních dvou číslech časopisu Výtvarná výchova ročníku 1969–70 byla ještě sice shrnuta diskuse k návrhům koncepcí předmětu, soustředila se již jen na původní oficiální návrh VÚP, (Voseček, J., Poupa, V.: Zpráva o diskusi I., II. Výtvarná výchova, roč. 2, 1969/70, č. 9, s. 172, č. 10, s. 188.)

Jeho pracovníci J. Voseček a V. Poupa vyvinuli sice nemalé úsilí, aby v konečném znění osnov

zůstalo zachováno co nejvíce pozitiv z jejich původního návrhu a zahrnuli do něho i některé podněty z návrhu ostatních, ale práce na reformě školských koncepcí byly pozastaveny a posléze započaty již ze staronových ideově politických východisek. Některým z těch, kdo vytvářeli na sklonku šedesátých let alternativní koncepcie našeho předmětu, byla znemožněna odborná existence a velmi ztížena existence osobní (J. Brožek, J. David, B. Maleček).

„Nová“ koncepcie základního školství byla přijata v r. 1977. Základem osnov našeho předmětu se stal okleštěný návrh pracovníků VÚP, doplněný „ideově politickým úvodem“.

Tato koncepce pak, byť s dílčími úpravami a zmírněními z poloviny osmdesátých let, přetrvala do roku 1990. Myšlenky, obsažené v publikovaných návrzích koncepcí koncem šedesátých let, se však již staly veřejnými a mnohé z nich se, ve skryté oponentuře k vládnoucímu dogmatu, dařilo poloilegálně uplatňovat i v praxi výtvarné výchovy. Oficiální přijetí alternativních koncepcí v totalitním režimu však nebylo možno očekávat, neboť by bylo popřením jeho podstaty.

Po roce 1989 se s radikálními společensko – politickými změnami znovu oživila nejen potřeba, ale i možnost alternativních koncepcí výchovy a vzdělávání a především potřeba veřejné demokratické diskuse o těchto konceptech.

Je potěšujícím faktem, že jako alternativa k výchovně vzdělávacímu programu Základní škola byly postupně vytvořeny a oficiálně schváleny programy Obecná škola a Národní škola a v jejich rámci i nově koncipované osnovy výtvarné výchovy pro základní školy. Je však také pravda, že koncepce výtvarné výchovy vznikaly v uzavřených týmech a že návrhy nebyly s potřebným předstihem dány k široké veřejné diskusi odborné i laické veřejnosti. Pravdou také je, že osnovy našeho předmětu pro program Základní škola byly vytvořeny samotnou tehdejší pracovní VÚP

v Praze, že ani ony nebyly předloženy k veřejné diskusi a že právem vyvolaly výrazný kritický ohlas. Pro úplnost je ale třeba dodat, že na výzvu MŠMT ČR ke zhodnocení vzdělávacího programu Základní škola (uveřejněnou ve Věstníku MŠMT ČR a v Učitelských novinách v lednu 1997) reagovali na osnovy Vv celkem čtyři pedagogové, při čemž tři z těchto čtyř připomínek byly marginální a netýkaly se obsahu předmětu. Zdá se, že v tomto ohledu nebylo vědomí potřeby demokratické diskuse věcí veřejných (a mezi ně zcela jistě koncepce výchovy a vzdělávání patří) u nás ještě v roce 2003 ani na úrovni roku 1970...

Tím spíše je potěšující, že se z iniciativy VÚP v Praze, Asociace výtvarných pedagogů a České sekce INSEA podařilo uvést do života Radu pro výtvarnou výchovu při VÚP, vyvolat diskusi o současném stavu a koncepcích našeho předmětu a zveřejnit kritiku stávajících osnov Vv v programu Základní škola.

Potěšující bylo i stanovisko odpovědné pracovnice MŠMT ČR a ředitelky VÚP v Praze. Vyústěním naznačených snah pak byl článek dr. M. Pastorové, pracovnice VÚP, s výzvou k tvorbě návrhů nových koncepcí – osnov výtvarné výchovy v rámci programu Základní škola. (Pastorová, M.: Kritika osnov – a co dál? Výtvarná výchova č. 3, roč. 38, 1998, s. 16. Tam také čtenář nalezne úplnou bibliografii

diskuse k osnovám Vv na ZŠ, k jednání Rady pro Vv a evaluačním kritériím.)

Závěrem: Jestliže jsem v úvodu svého zastavení nad určitou paralelou situací v české výtvarné výchově dnes a před třiceti lety napsala, že „jsme svědky“, nebylo to právě vhodné vyjádření: období před třiceti lety je pro mne historií, nejen z hlediska společenského nebo politického, ale i s ohledem na předmět mého zájmu, výtvarnou výchovu. V roce 1969 jsem ještě nebyla na světě.

V následující kapitole vycházím z těchto dokumentů:
Vzdělávací program Základní škola, FORTUNA, Praha 1996
Vzdělávací program Základní škola, FORTUNA, Praha 1998, 2. upravené vydání, ISBN 80-7168-595-X
Vzdělávací program Obecná škola, Portál 1996, 4. upravené vydání, ISBN 80-85282-51-8
Vzdělávací program Národní škola, SPN 1997, ISBN 80-04-26683-5
Učitel'ské noviny č. 36, roč. 102, s. 13–19,
návrh A alternativních osnov výtvarné výchovy
Vzdělávacího programu Základní škola
(autoři: Komr'ska, Pastorová, Šamšula)
návrh B alternativních osnov výtvarné výchovy
Vzdělávacího programu Základní škola

Myslím si, že by však byla chyba, kdybychom dnes byli jen „svědky situace“. Jestliže před třiceti lety bylo uplatnění progresivních tendencí ve výtvarné výchově (a nejen v ní) znemožněno přítomností sovětských obrněnců i naší slabostí, byla by to dnes jen naše vlastní obrněnost leností, nezájmem, lhostejností či slabostí, co by mohlo zabránit vytvoření, schválení a realizaci nových potřebných alternativních koncepcí výtvarné výchovy.

A možná nejen jí.

(autoři: Vančát, Kitzbergerová, Fulková)
Učitel'ské noviny č. 37, roč. 102, s. 15–17
návrh C alternativních osnov výtvarné výchovy
Vzdělávacího programu Základní škola (autor Linaj)

Analýzy z hlediska prostorové plastické tvorby se budou týkat osnov výtvarné výchovy Vzdělávacího programu Obecná škola z roku 1993. Základní škola, vydaných 1996. Národní škola z roku 1997 a alternativních osnov výtvarné výchovy pro 1.–9. ročník Vzdělávacího programu Základní škola, schválených roku 2001. Podrobnější analýzu věnuji pouze osnovám dokumentů po roce 1990, neboť osnovy z let předešlých žádné zásadní změny nezaznamenávaly.

4. 3. Analýza současných koncepcí výtvarné výchovy a rámcových vzdělávacích programů z hlediska prostorové plastické tvorby

Na závěr každé analýzy jednotlivých osnov uvádím jejich hodnocení se zaměřením na prostorovou tvorbu podle hodnotící stupnice. Pro orientaci v hodnocení jednotlivých osnov jsem si vytvořila seznam hodnotících kritérií, kde stupnice hodnocení znamená:

1 naprosto nevyhovující – 10 naprosto vyhovující.

Seznam hodnotících kritérií:

Důraz na důležitost přítomnosti prostorové tvorby pro duševní rozvoj dítěte

Vyváženost prostorové tvorby v opozici s plošnou

Cíle uvedené v rámci prostorové tvorby

Forma – obsah – srozumitelnost

Aktivní zapojení výtvarného umění

jako zdroj asociací a inspirací

Zastoupení výtvarných vyjadřovacích

prostředků prostorového vyjadřování

Materiály a techniky

– variabilita

– kvantita zastoupení

– míra experimentace

Využitelnost v praxi

4. 3. 1. Charakteristika kritérií

Důraz na důležitost přítomnosti prostorové tvorby pro duševní rozvoj dítěte

Toto kritérium je blíže nahlíženo v kapitole 3. 3. (Psychologické hledisko prostorově plastické tvorby ve vývoji dítěte). Poukázala jsem na zásadní faktory důležitosti prezence prostorově plastické tvorby v duševním rozvoji dítěte a domnívám se, že by mělo být výchovnou povinností každého výtvarného pedagoga, autora osnovy výtvarné výchovy či programů zohledňovat tyto vědecky podložené poznatky a počítat s nimi v jejich výchovném transferu k dětem.

Vyváženost prostorové tvorby v komparaci s plošnou

Je velmi důležité, aby obě tvorby byly vůči sobě v rovnováze, a to kvůli aspektům dětského vý/tvarného vývoje. Jak jsem již uvedla v kapitole 3. (Prostorová plastická tvorba jako součást dětského výtvarného projevu), je nutné, aby děti poznávaly svět taktilně, tím si uvědomovaly svoji vlastní pozici a pozici věcí, objektů kolem sebe, v prostoru. Tím porozumí také lépe tvarům, jejich řeči a dokáží se pak lépe orientovat i v dvojdimenzionálním ztvárňování. Tímto kritériem tedy hodnotím, je-li zastoupení obou vyjádření v osnovách vyvážené. Úskalí provázejících vyučování prostorové tvorby je mnoho. Od technické a časové

náročnosti až po skladování prostorových objektů. Nemluvě o tlaku rodičů a ředitelů školy „vyrábět smysluplné věci“. Důležitý proto v tomto ohledu je pedagogův důvtip a připravenost – rozvržení a projektování, a níže uvedená zběhlost v současných uměleckých alternativních tendencích.

Cíle uvedené v rámci prostorové tvorby

„Cíl je znakem, který odkazuje k dispozičnímu univerzu žáka v předpokládané budoucnosti.“ (Slavík 1997, s. 131) Výchovná práce vždy závisí na cílech, a k nim by je měl směřovat obsah výuky. Pro různé ročníky by měla být zřetelná diferenciací cílů. Je povinností každého programu či osnov, aby byly cíle jasně formulovány, neboť tak odhalují své intence výchovného obrazu tedy představy, k čemu chtějí žáka dovést. Cílové kategorie jsou představovány v jednotlivých osnovách rozdílně podle jejich tvůrců. V teorii výtvarné výchovy se teoretikové věnovali kategorizaci cílů v šedesátých až osmdesátých letech. Pro jejich jednotné hodnocení jsem vycházela z teoretické práce výzkumného záměru Slavíka (VO1-03-90). Vzhledem k jeho obsáhlé diferenciaci cílových kategorií výtvarné výchovy jsem pro cíle uvedené v rámci prostorové tvorby brala v potaz hledisko komplexnosti v jejich hodnocení. V uvedeném hodnocení cíle pro mne představují souhrn výtvarně prostorových dispozic,

k nimž autoři osnov míní žáka v průběhu celého výchovného působení dovést. Výtvarně prostorové dispozice chápu jako celek vlastností, které umožní chápat prostor, objekt, objekt v prostoru, tvar, tvarovou diferenciaci (hrnatý – kulatý, souměrný – nesouměrný, plný – dutý, hladký – strukturovaný, figurativní – abstraktní), prostorovou diferenciaci (dvojdímní – trojdímní, daleko – blízko, hloubka – plocha, kompozice, perspektiva), transformaci vlastního vidění reality či fantazie do tvaru v prostoru, zachycení momentu prožitku a následná exprese v materiálu, volba techniky k dosažení individuálního výtvarného záměru.

Forma – obsah – srozumitelnost

Formou sleduji uspořádanost a srozumitelné uvedení prostorové tvorby v kontextu osnov. Její logické rozvržení po ročnících je pro mne obsahem. Popisání výtvarných problémů, výtvarných námětů, vyjadřovacích prostředků a technik, zastoupení alternativních materiálů pro prostorovou plastickou tvorbu musí být jasně a čitelně představeno v textu.

Aktivní zapojení výtvarného umění jako zdroj asociací a inspirací

Jedná se o výtvarné slohy, proudy, směry, tendence

a jejich vztahy s výtvarnou výchovou, a ještě úžeji s prostorovou tvorbou. Jak jsou tyto vztahy dávány do souvislostí s výukou prostorové tvorby, by se mělo odrážet zřetelně v osnovách výtvarné výchovy. Míru zastoupení těchto vztahů hodnotím v odkazech na konkrétní uměleckou tvorbu, experimentování s materiály a prostorem podle současných uměleckých tendencí, v námětech a technikách. Otevřený přístup vůči výtvarnému světu je téměř ve všech osnovách přítomný, avšak ne všude zcela čitelný a konkrétní. Domnívám se, že se dnes již nedá předpokládat, že výtvarnou výchovu v naší uspěchané době učí pouze opravdoví nadšenci a výtvarní profesionálové s vynikajícím výtvarným, umělecko – historickým náhledem, kteří pochopí z několika nepřímých inspiračních návrhů v osnovách pravou podstatu věci. S výtvarnou stylizací, parafrází, experimentací, výtvarnou hrou a výtvarnou transformací dokáží v návaznosti na současné umění a tendence pak kvalitně zacházet opravdu jen takto připravení pedagogové.

Zastoupení výtvarných vyjadřovacích prostředků prostorového vyjadřování

Podrobné rozebrání výtvarných prostředků prostorového a plošného vyjadřování jsem již provedla v kapitole 1. 2. (Kritéria pro stanovení entity a opozita

prostorové tvorby v souvislosti s tvorbou plošnou). Jen stručně tedy: Bod – spojení bodů může vytvořit prostor, či objekt v prostoru; linie – kontury tvaru, kompoziční linie – diagonální, vertikální dodávají tvaru dynamiku a energii, prostor vymezují či narušují; tvar – objem; povrch – struktura. Jakým způsobem jsou tyto výtvarné prostředky použity ve výtvarné hře či výtvarné experimentaci, vypovídají o výtvarném myšlení. Vyjádření výtvarnými prostředky určitých obsahů individuálně originální, stylizovanou formou se pak týká výtvarné tvořivosti, a proto je důležité jejich vymezení v osnovách.

Materiály a techniky

- *variabilita*
- *kvantita zastoupení*
- *míra experimentace*

Bohatá nabídka výtvarných technik a materiálů pro prostorovou tvorbu je klíčem k jejímu rozšíření a realizaci na školách (variabilita a kvantita zastoupení). Techniky výtvarného vyjadřování prostorového jako modelování, skulptivní způsob, prostorové konstruování, asambláže, vrstvení, instalace, paper art, land art či kombinované techniky by měly být uvedeny ve všech osnovách a programech výtvarné výchovy v souvislosti

s prostorovou tvorbou. Výtvarné techniky by se mohly směřovat více k alternativním (a tím přístupnějším, schůdnějším, bez problému se skladováním výtvorů) výtvarným časoprostorovým vyjadřováním – akce, performance, happening, body art a zároveň instalaci či asambláži, jež si absolutně nekladou nároky na jakékoliv uskladňování, (míra experimentace). Tyto techniky však, jak jsem již uvedla výše, vyžadují určitou odbornou přípravu, kde inspirací může být právě současné umění. Zároveň mohou tyto výtvarné aktivity podporovat v žácích procesy výtvarně-sociální jako sociální integraci, seberealizaci či asertivitu.

Využitelnost v praxi

Pokud se prostorová tvorba jasně objevuje v osnovách v rovnováze s plošnou tvorbou, jsou-li jasně formulovány cíle, srozumitelně uvedeny inspirace námětové a materiálové, představeny techniky časově nenáročné vzhledem k nízké hodinové dotaci, pak se dá hovořit o pozitivní využitelnosti prostorové tvorby daných osnov v praxi. Do jaké míry je v praxi realizovatelná podoba prostorové tvorby uvedená v osnovách, hodnotím podle předešlých kritérií, vyšly-li pozitivně na hodnotící stupnici.

4. 3. 2. Učební osnovy výtvarné výchovy Vzdělávacího programu Obecná škola 1993

Výtvarné postupy těchto osnov jsou podřízeny hledání sdělnosti výtvarné výpovědi, která se pro dítě stává prostředkem pro objevování světa a sebe v něm. V tomto návrhu se objevuje poloha zaměření na záměrné využívání výtvarných postupů, technik a materiálů. Modelování je zde spojeno s taktilními a haptickými zážitky, s cílem dát skutečnosti a pocitu tvar. Prostorová tvorba je srozumitelně začleněna do plánu asi na 40 %. Míním tím, že je slovně pojmenována a konkrétně představena. Z 60 % je však zašifrována bez jasného rozlišení. Domnívám se, že by v každém případě měla být prostorová tvorba v textu zcela jasně rozlišována od plošné, ať už v úvodních ročníkových charakteristikách, tak i přímo v textu osnov například na str. 138 „1. 2. Výtvarné hry, 2. 1. Cesty k výtvarné výpovědi... Nemyslím si, že i když je v textu smyslově prostorová tvorba obsažena, není možné, aby byla jasně identifikována, definována a interpretována každým pedagogem. Dvojsmyslnost v textu se však již objevuje i na začátku na str. 133 „ad 7) Souběžně s ostatními činnostmi rozvíjíme poznávání výrazových prostředků výtvarného jazyka. Děti se učí uvědoměle vést linku (já dodávám, že to je reprezentace plošného vyjadřování), promyšleně míchat barvy (opět plošné vyjadřování), hledají tvar (spadá pod obojí – plošnou i prostorovou tvorbu), jeho umístění do formátu (jelikož je uvedeno „do formátu“

významově tedy patří do plošné tvorby, aby význam mohl patřit i do prostorové tvorby, bylo by nutné uvést místo „do formátu“ „do prostoru“). Bezděky si všímají základních kompozičních otázek a individuálně na ně reagují (týkající se obou vyjádření, ale není to vysloveno).“

Na str. 134 „ad 8) Seznamování s řečí materiálu a technik je tvořivě provázáno s celým výtvarným projevem dítěte i s námětem jeho práce. Jazyk výtvarných technik rozvíjíme hravými aktivitami, které mohou děti přivést k individuálnímu využívání nástrojů a materiálů, k jejich kombinování, vyhledávání netradičních prostředků. Záleží tedy na kladení otázek a hledání odpovědí – co se stane, když přidám nebo posunu (myslí tím autoři hlínu, konstrukční prvky jako krabičky, nebo přidám barvu, posunu kompozici ve formátu? Nejasné spojení a následují další slovní spojení významově odkazující k tvorbě plošné, tudíž je možné, že v interpretaci pedagogem pak dojde k záměně vyjádření, anebo v horší variantě pouze k interpretaci plošné), překryji barvou, dokreslím či podtrhnu.“ Tento odstavec přímo „nahrává“ prostorové tvorbě, avšak toto vyzvání neprezentuje.

Na str. 136 v odstavci „c) Schopnost záměrně využívat výtvarné postupy“ se o prostorové tvorbě hovoří velmi stručně: „Modelování, tvarování a konstruování poskytuje dětem možnost vyjadřovat se zcela odlišně než v dvojrozměrném projevu.“ Zde

je pro mne zásadní moment, kde by se měla zdůraznit důležitost prostorové tvorby. Myslím si, že by pedagogové měli být upozorněni na významné postavení prostorové tvorby v oblasti vývoje dítěte již v úvodních částech osnov, aby chápali prostorovou tvorbu jako jeden z hlavních vyjadřovacích prostředků ve výtvarné výchově v celkovém kontextu s osnovami.

V úvodní charakteristice prvního ročníku prostorová tvorba není zmíněna. Objevuje se až v odstavci „1. 2. Výtvarné hry“ str. 139 v přehledu tematických okruhů: „a) poznávání výtvarných materiálů a nástrojů, tj. hra s tekoucí barvou, hra se stopou v materiálu a nástroje, hra s papírem a se sochařskou hlinou, hry s linkou“.

Ve druhém ročníku je prostorová tvorba uvedena opět ve výtvarných hrách (2. 3.) „a) poznávání výtvarných materiálů, tj. porovnání a spojení příbuzných materiálů, porovnání a spojení odlišných materiálů, např. plošné a plastické techniky“.

Ve třetím ročníku je prostorová tvorba vysloveně zastoupena objektovou tendencí – tvoření systematických sbírek předmětů a přírodnin, jejich parafrázování nebo spojování s vynořujícími se asociacemi. Ve výtvarných hrách a etudách je obsaženo zkoumání základních formotvorných prvků, tj. linie, tvaru a barvy.

Ve čtvrtém ročníku se „Setkávání se skutečností“

obohacuje o taktilní vztah k zobrazovaným předmětům o pozorování, vnímání a znázorňování jejich povrchů, materiálů, z kterého byly zhotoveny. Tento ročník je zcela nabitý přítomností prostorové tvorby. Všímání si objemů, etudy s linkou, barvou, tvarem v ploše a prostoru, včetně dalších jmenovaných aktivit, jejich souhrn představuje zatím nejzávažnější zastoupení prostorové tvorby v jednotlivých ročnících.

V charakteristice obsahu pátého ročníku jsou uváděny příklady pro kresbu a grafiku, jako cílové zaměření. Není zde žádná zmínka o prostorové tvorbě. Příklad, který uvádím jako následující, nepřímo může ovlivnit pedagogy, jež se chtějí držet daných osnov právě k preferenci plošné tvorby, neboť je jim předkládána jako první a někdy samojediná:

„Není podstatné, jak žák krásně a výstižně kreslí, ale co všechno je schopen a ochoten vložit do své práce.“ (s. 148) Proč se opět objevuje vztahování pouze k plošné tvorbě?

Naštěstí se tato tendence neprojevuje již tak markantně v podrobnějším rozvrženém učivu. V oddíle „5. 2. Setkávání se skutečností“ již předkládají osnovy podání povrchových kvalit předmětů a přírodnin v plošném a plastickém provedení. V odstavci „5. 3. Výtvarné hry a etudy“ je jedním ze základních výtvarně-výchovných požadavků

řešení lineárních, barevných a tvarových etud v ploše i prostoru. Dalším bodem, jenž se může týkat prostorové tvorby, je obohacování her a etud z pohledu uplatňování kompozičních zákonitostí či bod „nefigurativní přepis světa přírody a člověka – intuitivní výtvarné reagování na smyslové a myšlenkové podněty využívající výrazové hodnoty linií, barev, tvarů a jejich vzájemných vztahů.“ Je zcela možné, že si s tímto bodem někteří pedagogové (především ti, kdož studovali v kombinovaném studiu) nespojí prostorovou tvorbu. Proto si myslím, že by bylo prozíravé uvádět obě vyjádření v rovnováze a zcela srozumitelně bez jednostranné preference v celé širší osnov. I přes tento drobný nedostatek jsou učební osnovy pro primární stupeň Obecné školy velmi celistvým, profesionálně zpracovaným dokumentem.

Stupnice hodnocení:
1 naprosto nevyhovující – 10 naprosto vyhovující

Důraz na důležitost přítomnosti prostorové tvorby pro duševní rozvoj dítěte	2
Vyváženost prostorové tvorby v opozici s plošnou	6
Cíle uvedené v rámci prostorové tvorby	6
Forma – obsah – srozumitelnost	2
Aktivní zapojení výtvarného umění jako zdroj asociací a inspirací	2
Zastoupení výtvarných vyjadřovacích prostředků prostorového vyjadřování	8
Materiály a techniky	8
– variabilita	8
– kvantita zastoupení	9
– míra experimentace	7
Využitelnost v praxi	7

4. 3. 3. Učební osnovy – výtvarná výchova Vzdělávacího programu Základní škola

Vydání Vzdělávacího programu Základní škola v roce 1998 bylo velkým podnětem k veřejné diskusi o základních metodických východiscích současné výtvarné výchovy a odborné analýze našimi předními teoretiky v oblasti výtvarné výchovy. O tuto iniciativu se zasloužila Česká sekce INSEA a Rada pro výtvarnou výchovu při Výzkumném ústavu pedagogickém.

Poznámky ke Vzdělávacímu programu Základní škola – výtvarná výchova byly publikovány v listech České sekce INSEA č. 5. 1998. Konstruktivní kritické připomínky se objevují od autorů Tomáše Komrsky (spoluautora jednoho z trojích nových alternativních osnov výtvarné výchovy 2001) a Lenky Kitzbergerové (spoluautorky programu Národní škola 1996 a nových alternativních osnov výtvarné

výchovy 2001). Osnovám vyčítají pojetí tradi-
cionalistické a nevnímající současné tendence a
filosofická východiska výtvarné výchovy. Další
zásadní výtkou je předimenzovanost požadavků
osnov v oblasti cílů i množství konkrétních úkolů, jež
jsou za současné hodinové dotace nesplnitelné.
Velký problém se projevuje v obsahu učiva. V jeho
rozvržení se méně vyskytuje vedení k sebeotevření
– sebepoznání, vyjádření individuality, pocitů,
obav, atd. Naopak jednostranně jsou zdůrazněny
popisné výtvarné činnosti.

Tyto osnovy v pozitivních fragmentech působí
jako echo Vosečkova a Poupova (Voseček,
Poupa, 1969) programu koncepce výtvarné
výchovy ze šedesátých a sedmdesátých let, který
byl ve své době progresivní, ale dnes již nevyhovu-
je. Jejich koncepci podrobněji rozebírám v kapi-
tole 4. 3.

Na úvod bylo nutné objasnit situaci vzniklou
kolem osnov výtvarné výchovy Vzdělávacího pro-
gramu Základní škola, neboť i z toho pak vycházejí
další stanoviska, která souvisí s prostorovou tvorbou
a ta je ohniskem mého zaměření.

Hned v úvodu osnov výtvarné výchovy Vzdělá-
vacího programu Základní škola – Specifické cíle –
(str. 224) je kladen důraz na osvojování „potřebné
výtvarné dovednosti a techniky, rozvíjení jejich

(žáků) přirozené potřeby vlastního výtvarného
vyjádření, jejich fantazii a prostorovou předsta-
vivost...“ Prostorové vytváření zaujímá rovnocen-
nou pozici s plošným vyjadřováním přímo v úvodu.
Přesto že mají žáci „získat praktické i teoretické
poznatky o malbě, kresbě, grafických technikách,
užitém umění, o práci s různými materiály, o mod-
elování a prostorovém vytváření“ není prostorové
vyjadřování uváděno v souvislosti s prožitkovými
rovinami, vše jakoby zůstává pouze technické. Viz
„aby se žáci prakticky a teoreticky seznámili
s různými výtvarnými technikami a prostředky.“
Bylo by nutné jasněji zmínit potřebu vymezovat
hledání vzájemných vztahů, souvislostí a porovná-
vat specifické způsoby vyjadřování.

V přístupech k obsahu a organizaci výuky
(str. 224) se neztotožňuji s velmi zjednodušeně
podaným výkladem o charakteru výtvarných čin-
ností dětí v jednotlivých ročnících. „Hravé činnosti
a experimentování“ by jako metody a formy
práce zasloužily širší rozvedení v souvislosti s pro-
storovou a plošnou tvorbou. Tato stručnost bohužel
může být podkladem pro nesprávnou interpretaci
či absolutní nepochopení smyslu osnov.

1.–3. ročník

Ve výtvarném vyjádření skutečnosti pro 1.–3.
ročník se zdá být pojem tvar jako jeden z klíčových
pojmu učiva. „Rozlišování a hodnocení tvarů...“

vytváření prostorových útvarů seskupováním a kombinováním přírodních materiálů... poznávání a zobrazování tvarů a funkcí věcí jako záměrných lidských výtvorů; pozorování tvaru a jeho závislosti na funkci a materiálu... pozorování tvaru různých užitečných předmětů z hlediska jejich funkce a materiálu; pokusy o jejich výtvarné vyjádření v ploše i v prostoru... sledování a srovnávání tvarů předmětů stejného charakteru a funkce...“ V první řadě by mělo být uvedeno jak souvisí výtvarné vyjádření vjemů a postojů ke skutečnosti na základě vlastního prožitku dítěte prostřednictvím trojdimenzionálního vyjadřování. Tvar – taktilní a haptické zkušenosti, plasticita, struktura – zde se jedná o bezprostřední prožitkovou souvislost, která se v předchozích souslovích neobjevuje. Prožívání tvaru (modelování se zavázanýma očima) a seznamování se s jeho povrchem je důležitá cesta poznávání obklopující skutečnosti formou hry. Proto by prožitková funkce při poznávání tvaru měla být v osnovách více zdůrazněna. Nadpisem „Užití práce dekorativní a prostorové“ (str. 226) jsem zcela zmatena. Dekorativnost již naprosto vyprchala ze slovníku současné terminologie výtvarné výchovy anebo pouze v historických souvislostech, zůstává maximálně ve spojení s výtvarnou typologií žáků – typ dekorativní (podle Věry Roeslové). Užití práce rovněž zní poněkud zastarale, téměř jako

pracovní vyučování. Naštěstí obsah uložený pod tento hrůzný název je spravedlivě rozdělen mezi prostorovou a plošnou tvorbu. „Poznávání základních vlastností plastických materiálů... vytváření objemu modelováním... rozvíjení citu pro prostor – poznávání základních prostorových útvarů; modelování podle skutečnosti; získávání a uplatňování poznatků o reliéfní kompozici a jednoduchých architektonických formách na základě modelování a konstruování;“ jsou důležitou formou pro dětské chápání světa a sebe sama v něm. Tento princip procesu chápání, pochopení a porozumění, jež trojdimenzionální vyjádření umožňuje, však není zdůrazněn, vlastně vůbec není uveden. Jelikož je tento proces věkově diferenciovaný, měly by být rovněž výtvarné činnosti, s ním související, přiřazeny ke konkrétním ročníkům.

V části „Výtvarné umění a životní prostředí“ (str. 226) nesouhlasím se jmenovitým uvedením umělců pouze pro ilustraci (je jich uvedeno 10). Jestli jsou dávány jmenovité příklady, měly by se týkat všech druhů umění, tedy i sochařství – trojdimenzionálního vyjadřování, (proč tedy neuvést příklady prvopočátků prostorové tvorby – Věstonická Venuše nebo tauromachia – muži přeskakující býky, egyptské sochařství? Všechna tato umělecká díla zastupují vzrušující historická období, která přímo vybízejí k projektovému zpracování pro děti.)

„Doporučené výtvarné prostředky a materiály“ (str. 226) nejsou přehledně seřazeny. Je uvedena kresba, malba, pod něž jsou vřazeny odpovídající výtvarné prostředky, avšak prostorové vytváření není zvlášť uvedeno, pouze jako „modelovací hlína, modurit, těsto...“, pod čímž si můžeme představit ono prostorové vytváření. Papír by měl být rovněž součástí výtvarných prostředků pro prostorové vyjádření (např. muchláže), je ovšem pod čarou s dřevěnými odřezky, špejlemi a krabičkami. V doporučených materiálech by mělo být uvedeno, že současně s proměnami umění a proměnami doby jsou k dispozici další alternativní materiály, které mohou nahrazovat materiály původní.

V odstavci „Co by měl žák umět“ (str. 227) je uvedeno: „...poznávat rozdíly ve výtvarném vyjadřování malířů, zvláště ilustrátorů dětských knih; uvědomovat si, že výtvarné umění patří ke kulturnímu bohatství národa...“ Sochařství je součástí výtvarného umění. Děti by tedy měly mít rovněž určitý přehled o výtvarném vyjadřování sochařů, nejen malířů. Tento přehled by však neměl být dějinným výkladem umění, ale výběrem učitele, co je jemu i dětem blízké.

4.–6. ročník

„Výtvarné vyjádření skutečnosti“ (str. 227) pro 4.–6. ročník obsahuje vyvážené zastoupení prostorové

tvorby. Základní kompoziční principy, vyjádření prostorových vztahů, pozorování a vyjádření základních tvarových znaků a prostorových principů, rozvíjení prostorového vidění – to vše jsou hodnotné a přínosné výtvarné problémy prostorového vyjádření.

V části „Užití práce dekorativní a prostorové“ (str. 227) se velmi sporadicky objevuje pojem prostoru i přes název tohoto odstavce. Jeho jediné prezentování je v podobě vytváření jednoduchých prostorových objektů a poznávání výtvarného výrazu v jednoduchých prostorových tvarech... Vzhledem k cílenému obsahu tohoto odstavce by měla být prostorová tvorba daleko více zastoupena. Například výtvarný výraz by mohl být rozvinut do poloh osobního výrazu, uměleckého výrazu prostorových děl apod.

Odstavec „Výtvarné umění a životní prostředí“ (str. 228) je obsahově předimenzován. Nehledě na to, že důraz na plošné vyjadřování – ilustrátorství byl dopodrobna zvýrazněn v učivu 1.–3. ročníku. „Sochařství a příroda – tvar přírodní a tvar opracovaný člověkem; socha, plastika, sousoší, busta, reliéf“ jsou jedinou asociací prostorové tvorby. V souvislosti se sochařstvím a přírodou mi chybí zmínka o land-artu, umění instalace, konceptual art-objektové tvorbě, jakožto výtvarných tendencích umění naší doby.

V doporučených výtvarných materiálech a technikách platí ta samá výtka jako u předešlého ročníkového dělení. Bez řádu.

Část „Co by měl žák umět“ (str. 229) hned v úvodu postrádá zmínku o prostorovém vyjadřování: „žák by měl uplatňovat ve vlastní výtvarné činnosti teoretické a praktické poznatky a dovednosti s výtvarnými prostředky; s kresbou... grafickými technikami... malbou“, avšak nikoliv prostorovou tvorbou.

Následující výrok poněkud nesouvisí s celkovou tendencí těchto osnov: „Projevovat smysl a cit pro prostorové formy a pro jejich výtvarné kvality; různé způsoby výtvarného zobrazování prostorových jevů a vztahů (hmoty, tvaru, struktury, světla, barvy); modelace;“ – aby mohl žák projevovat smysl a cit pro prostorové formy, musel by k tomu být veden. Tyto osnovy postrádají jakékoliv smyslové či citové zaměření v jakýchkoliv ohledech. Ať už v plošném či prostorovém vyjádření.

Postrádám rovněž jakékoliv příklady motivace anebo asociací s výtvarným uměním (kromě jmenovaných ilustrátorů). I v rámci prostorové tvorby chybí rozvíjení prožívání bezprostřední skutečnosti – emocionalita a spontaneita dětského projevu.

Záchranou těchto osnov jsou nové alternativní osnovy je doplňující. Učitel má tedy možnost dle svého uvážení a přesvědčení se rozhodnout, jaká z variant nejlépe odpovídá jeho představě o výuce

výtvarné výchovy, a která je jemu nejbližší i osobnostně.

Výuka v základních školách se týká všech dětí, a proto je tak důležité, aby všem dětem mohla být poskytnuta co možná nejkvalitnější výuka tohoto předmětu. Učiteli by pak osnovy měly nabídnout i podněty k jeho dalšímu vzdělávání, které do budoucna bude nabývat stále většího významu.

Stupnice hodnocení:

1 naprosto nevyhovující – 10 naprosto vyhovující

Důraz na důležitost přítomnosti prostorové tvorby pro duševní rozvoj dítěte	1
Vyváženost prostorové tvorby v opozici s plošnou	2
Cíle uvedené v rámci prostorové tvorby	2
Forma – obsah – srozumitelnost	5
Aktivní zapojení výtvarného umění jako zdroj asociací a inspirací	1
Zastoupení výtvarných vyjadřovacích prostředků prostorového vyjadřování	3
Materiály a techniky	2
– variabilita	2
– kvantita zastoupení	1
– míra experimentace	1
Využitelnost v praxi	3

4. 3. 4. Učební osnovy výtvarné výchovy Vzdělávacího programu Národní škola 1997

Osnovy tohoto programu se jasně diferencují od programu ZŠ a OŠ (obecná škola) svojí obsahovou strukturou. V první řadě upozorňují na umožnění maximální diferenciace uvnitř školy, dát školám možnost zohledňovat místní podmínky a rozhodovat o vlastní profilaci. Pro prostorové vyjadřování může tento fakt znamenat jisté uvolnění v poněkud dané sevřenosti a upjatosti na školách, kde je prostorová a plošná tvorba diktovaná jak celoročním maratónem svátků a příslušných – konkrétních „výrob“ dárků, tak tradičním a zastaralým pojetím výtvarné výchovy.

Dalším důležitým bodem, jenž je zcela jasně postrádán u osnov programu ZŠ, je důraz na aktivní kontakt učitele se světem výtvarného umění a získávání zdroje informací a inspirace ve styku s kolegy v oboru i v rámci dalšího vzdělávání učitelů. Tento bod považuji za obzvláště důležitý, neboť bez přehledu o výtvarném umění současném i historizujícím by neměl žádný výtvarný pedagog učit. V kombinovaném studiu se u studentů ovšem setkávám pravidelně s naprostou ignorancí dané oblasti.

Třetím velmi přínosným prvkem těchto osnov je návrh zaměření činnosti v hodinách především na oblast prožitku a reflexe při nízké jednodinové týdenní dotaci (týká se 1. stupně a 8. a 9. ročníku). Jinak jsou osnovy koncipovány pro dvě hodiny výtvarné výchovy týdně po celou dobu povinné

školní docházky vzhledem k charakteru předmětu – to znamená nezbytná motivační část hodiny, časově náročné práce s materiály, či zpětná vazba v podobě slovního hodnocení práce žáky i učitelem.

Prostorové vyjadřování je vyváženě zapojeno mezi cíle v oblasti dovedností a schopností: „s využitím běžných výtvarných technik a materiálů řešit práce v ploše i v prostoru, záměrně využívat výtvarné výrazové prostředky; kombinovat přístupy a techniky; experimentovat s materiálem, formátem, situací apod.“ Jeho uvedení je jasné, srozumitelné oproti podvojnému smyslu v osnovách obecné školy.

V programech ZŠ a OŠ je struktura osnovy uzpůsobena podle jednotlivých tříd, v programu NŠ podle čtyř námětových okruhů.

V prvním okruhu „Já“ je součástí smyslového vnímání setkávání s realitou prostřednictvím zraku, hmatu, i ostatních smyslů. Hmat, jeho prožívání a reflexe vjemů, rozlišování a srovnávání vjemů (tvar, struktura, materiál) jsou právoplatnými spoleusoučástmi prostorového vnímání a vyjadřování. Zvláštní pozornost je přehledně věnována prostoru. Vnímání a prožívání prostoru, vnější prostor a vnitřní svět člověka, symbolika prostoru jsou některá z hesel jasně odkazujících k práci v trojdimenzionální sféře v návaznosti na filosofické významy světa a sebe

sama v něm. Je důležité si uvědomit, že právě díky prostorovému vyjadřování děti objevují onu identifikující pozici sebe ve světě či vymezení tvaru předmětů a jejich vztahů vůči sobě.

Tento poslední aspekt je ošetřen v druhém námětovém oddíle „Svět přírody a věcí kolem nás“. V odstavci „Tvary a materiály“ je uvedeno experimentování s vlastnostmi materiálů; kombinace, sestavování, tvarování, deformace – to vše se může zařadit do činností prostorových, ale i plošných. Samotné slovo materiál ovšem inklinuje spíše k prostorovému vyjadřování, tedy alespoň v daném kontextu.

Ve třetí části „Společnost“, se prostorové vyjadřování otevřeně neobjevuje. Námětů skrývajících řešení v prostorové tvorbě je tu však nespočet. Bylo by nasnadě tyto prostorové inspirace odkrýt nebo alespoň naznačit.

V posledním námětovém okruhu „Výtvarná řeč a výtvarné umění“ je prostorová tvorba reprezentována opět nevyččeně v odstavci Výtvarné abecedy: „Prohlubování záměrného užití výtvarných výrazových prostředků, výtvarné využití prvků a materiálů z běžného života, vlastnosti výtvarných materiálů v tradičním i experimentujícím užití, možnosti a varianty.“ Proč neuvést pár konkrétních příkladů v oblasti prostorové a plošné

tvorby? Autorům se to zřejmě zdálo svazující, či nepotřebné. Pro lepší srozumitelnost vztahů mezi prostorovou a plošnou tvorbou by však bylo dobré tento odstavec rozvést. Příklad: „vlastnosti výtvarných materiálů v tradičním i experimentujícím užití, možnosti a varianty“ (práce s papírem – konstruování či sestavování z fragmentů – mačkání – kaširované plastiky – prostorová práce).

V bodě „základní pojmy a zkušenosti výtvarného vyjadřování (linie, plocha, tvar, barva, odstín, harmonie, kontrast, kompozice, výraz, nadsázka, formát)“ postrádám zásadní pojmy v souvislosti s tvarem jako objem, prostor, kontura.

V závěrečném seznamu materiálů a technik plastického vyjadřování je nabídka technik a způsobů plastického vyjadřování ve vyvážené relaci k vyjádření plošnému. Instalace, objektová tvorba, happening či práce s papírem a dalšími alternativními materiály jsou rovněž uvedeny v oddíle výtvarných aktivit a dalších technik. Uvedenými aktivitami se projevuje cílená práce s kontexty moderního a současného výtvarného umění, která zřetelně chybí v osnovách ZŠ.

Tyto osnovy výtvarné výchovy v rámci prostorové tvorby hodnotím jako vyhovující s návrhem na doplnění výše zmíněnými úpravami.

Stupnice hodnocení:

1 naprosto nevyhovující – 10 naprosto vyhovující

Důraz na důležitost přítomnosti prostorové tvorby v duševním rozvoji dítěte	3	Zastoupení výtvarných vyjadřovacích prostředků prostorového vyjadřování	3
Vyváženost prostorové tvorby v opozici s plošnou	8	Materiály a techniky	3
Cíle uvedené v rámci prostorové tvorby	5	– variabilita	3
Forma – obsah – srozumitelnost	6	– kvantita zastoupení	2
Aktivní zapojení výtvarného umění jako zdroj asociací a inspirací	8	– míra experimentace	4
		Využitelnost v praxi	5

4. 3. 5. Alternativní osnovy výtvarné výchovy Vzdělávacího programu Základní škola

Osnovy z roku 1976 byly frázovitě upraveny v roce 1983 a v roce 2003 jakoby ustrnuly na vrcholu minulosti. Tato jejich tradicionalistická povaha vyvolávala oprávněně nesouhlas současných výtvarných pedagogů (ohlasy v listech INSEA 1998 č. 5 viz. J. Slavík, M. Fulková, J. Vančát, E. Linaj) a vyvolala nutnost vzniku tří nových alternativních návrhů osnov, které byly přijaty v roce 2001. Završila se tak čtyřletá snaha výtvarných pedagogů, aby bylo možné v rámci vzdělávacího programu Základní škola přistupovat k výuce výtvarné výchovy podle více koncepcí.

Návrh A vypracovali autoři: T. Komrska, M. Pastorová, P. Šamšula, návrh B autoři: J. Vančát, L. Kitzbergerová, M. Fulková a návrh C autor E. Linaj.

V posledních letech procházely koncepce i praxe výtvarné výchovy u nás i ve světě proměnami souvisejícími jak s proměnami současného výtvarného umění, tak s těmi, jež odráží společnost.

Jako potřebné se proto ukázalo přehodnotit dosavadní pojetí výtvarné výchovy na základních školách tak, aby citlivěji a přesněji odráželo nejen kulturní, sociální, ekologické a umělecké trendy přelomu tisíciletí, ale i současnou, z praxe vycházející potřebu různorodých programů výuky výtvarné výchovy, odrážející všechny uvedené okolnosti a umožňující výtvarným pedagogům samostatný výběr a tvůrčí aplikaci v praxi.

Komparace těchto koncepcí bude probíhat ve dvou rovinách. V první shrnu přínosné názory

pedagogické veřejnosti, názory vyučujících pedagogů a vysokoškolských studentů, kteří se na podnět časopisu (Výtvarná výchova 1/2000, ročník 40) vyjádřili k představeným koncepcím. Součástí budou rovněž uvedené komparace alternativních osnov mých studentů z roku 2004, jež jsem zařadila do přílohy. Jako druhou rovinu pak uvedu své vlastní komparace prezentace prostorové tvorby.

Názory pedagogické veřejnosti

K úkolu všichni zúčastnění přistoupili odpovědně a návrhy vcelku podrobně rozebrali a zhodnotili. Převážná většina se zásadně shodovala v hodnocení charakterizace cílů, obsahu a formy a přikláněla se k návrhu A. autorů T. Komrsky, P. Šamšuly a M. Pastorové. Tento návrh se prosadil i v hodnocení použitelnosti v praxi. Zajímavé rovněž je jeho vyzdvižení jako jediného návrhu srovnatelného s osnovami.

Návrh B. J. Vančáta, M. Fulkové, L. Kitzbergerové a návrh C. E. Linaje není typickým příkladem osnov. Zdají se být jako vynikající teoretickou reflexí nad osobností dítěte a vybízejí k hlubšímu zamyšlení nad jejím uvedením do současného moderního světa a nalézání vlastní pozice v něm pomocí výtvarné výchovy. Návrh B respektuje individualitu dítěte i pedagoga, naznačuje netradiční a nová využití výtvarných prostředků a postupů, podporuje

myšlenku tvořivosti a originality. Jako východisko pro formulaci cílů zvolili autoři až filosofickou úvahu nad stavem současné společnosti. Obsahy vedoucí k několikrát skloňovanému cíli komplexního rozvoje osobnosti dítěte však posléze smísili s činnostmi a náměty pro výuku výtvarné výchovy.

Podobnou obecností při líčení obsahů se vyznačuje i návrh C. Tento návrh vychází z experimentálních a alternativních modelů současné pedagogiky a hlubinné psychologie. Autor si je vědom zvýšených nároků jak na učitele, tak i na žáky. Každý nemá tak dobrou schopnost pružně reagovat a improvizovat, což se při takovém způsobu výuky předpokládá. Tato výuka samozřejmě vyžaduje absolutní psychologickou fundovanost učitele – ne-li lety zkušeného odborného psychologa. Vypadá to, jakoby začínající pedagog nemohl podle této koncepce vůbec učit. (Nerealizovatelné a tudíž další zápor této koncepce.) Nepříliš vhodný je i počet žáků v klasických třídách a malá hodinová dotace. Návrh naznačuje, co by mělo být cílem a obsahem výuky, postrádá ale pevnou osu návrhu A.

Osnovy by měly být konstruktivní inspirací, měly by být jasné a srozumitelné, měly by směřovat odněkud někam. To se návrhu A zcela podařilo. Návrh podává přehledný a inspirativní výčet cílů předmětu, prostředků a zásad. Originalita tohoto návrhu tkví v jasné návaznosti a promyšlenosti

v hierarchii cíl-obsah-námět-problém-výtvarné prostředky-přidaná hodnota s jasným určením, pro který ročník školní docházky je ta která řada koncipována. (Toto rozdělení v návrzích B a C zcela chybí.)

Rozdělení tematických okruhů v klíčích návrhu A je dostatečně široké, aby nediktovalo a na druhé straně poskytuje pevnou osu, které se učitel může chytit, případně ji po libosti přetvářet. Členění do klíčů dává možnost plynule navazovat na práci v jednotlivých ročnících, *inspirace a tvoření*

Hlavním rysem návrhu je bohatství námětů, témat a technik. Tento program umožňuje ve volbě výtvarných činností maximálně svobodný a tvůrčí přístup pro učitele i žáky, záleží jen na nich, co bude více prohlubováno. Podporuje tedy vyváženost všech výtvarných činností. Z hlediska prostorové tvorby příliš definován není a například „keramika“ v něm zcela chybí. Oproti tomu plošná tvorba je na tom lépe. Autoři se zabývají technikami malby a kresby, zdůrazňují znalost teorie barev, symbolické významy i psychické účiny barev, velikost formátu, materiály. U prostorové tvorby jsou zmíněny materiály, ale nikde není uvedena jediná zmínka o hlině, kterou považují za základní materiál pro plastickou tvorbu. Nemluví se o technikách modelování (plastika, sochařství, reliéf) ani o působení

napovídají, ale nesvazují. *Zrcadlo*, jež má funkci introspekce, reflexe a sebereflexe, je dobrým výčtem znalostí a dovedností žáka každého období.

Důležité je, aby každý učící pedagog porozuměl osnovám, aby je dokázal aplikovat podle svého uvážení a potřeby. Návrhy B a C by mohly svést k mylnému uchopení předmětu právě díky nedostatku výtvarných instrukcí s ohledem na věkové rozlišení.

hmoty či o sochařském cítění. Zájem o světlo v prostorové tvorbě lze najít až v posledním klíči pro nejstarší žáky základní školy. Více se využívá prostorových konstrukcí, větší zájem je o struktury a různá haptická a dramatická cvičení. Co je velmi podnětné, je snaha o zařazování moderních vyjadřovacích prostředků, které jsou blízké prostorové i plošné tvorbě. Z hlediska prostorové tvorby se jedná o instalace, akční umění, land art. Z hlediska plošné tvorby se využívá moderních zobrazovacích prostředků jako scanner, xerox, fotografie, video, PC grafika.

Celkový přístup je racionální, klade požadavky na žáka, aby byl schopný nejen výtvarně se vyjadřovat, ale i pojmenovávat formotvorné prvky

4. 3. 5. 1. Učební osnovy výtvarné výchovy návrhu A. Výtvarná výchova pro vzdělávací program Základní škola (1.-9. třída), vypracovaným autory: T. Komrska, M. Pastorová, P. Šamšula

Věstník MŠMT ČR: Osnovy výtvarné výchovy pro 1.-9. ročník VP Základní škola, Alternativa A), ročník LVII. 7 sešit, Praha: Polygrafia, a. s., 2001

a působení uměleckého díla na základě znalostí z teorie dějin umění a aby uměl kriticky obhajovat tvorbu vlastní a tolerovat výtvarné vyjádření ostatních spolužáků.

Úkolem učitele je, aby žákům zprostředkoval výtvarnou výchovu rozmanitým způsobem a využil bohatství námětů i technik, propojoval různé druhy umění (hudba, divadlo, literatura), podporoval a rozvíjel komunikaci a v neposlední řadě i teoretické znalosti z dějin umění a orientaci v současných médiích, která jsou dostupná.

Obsah jednotlivých klíčů z hlediska prostorové tvorby:

1) 1.–3. ročník

Pro tento klíč je charakteristické vůbec prvotní seznámení s materiály, technikami a osvojení si základní dovednosti práce s různými nástroji formou experimentálních činností a také rozvíjení smyslových zážitků. Prostorová i plošná tvorba je zde poměrně vyvážená. Žáci poznávají a pozorují geometrické a přírodní prostorové tvary, vymýšlejí neobvyklé předměty. Stejně tak se učí míchat barvy a rozpoznávat je. Experimentují s linkou, tvarem, obrysem a otisky ve dvojrozměrném prostoru.

Zajímavé je zde sebevyjádření se pohybem vlastního těla a doplňování výtvarného vyjádření písemným projevem. Začínají se učit pojmenovávat

formativně prvky díla i vlastní pocity.

V „Doporučených činnostech“ jsou navrhovány například záznamy smyslových zážitků nebo vyhledávání zajímavých linií, tvarů, barev a struktur, které je možné využít jak v prostorové, tak v plošné tvorbě. Zde proto znovu zdůrazňuji onu tvůrčí svobodu volby a zaměření učitele i žáka.

2) 4.–6. ročník

Ve druhém klíči si žáci již vědomě vybírají výtvarné prostředky a volí vlastní nástroje a techniky pro konkrétní výtvarné vyjádření. Žáci se tím učí hledat vhodné formy pro vyjádření obsahu v prostoru i ploše.

I zde je prostorová a plošná tvorba vyvážená. Stejně jako u předchozího klíče zůstává sledování detailů stavby, zařízení, funkce a vytváření nových a neobvyklých předmětů.

Nové jsou haptické zkušenosti s tvary a materiály, konstrukcemi a strukturami, které přímo podporují plastickou tvorbu a spojení výtvarné tvorby s hudbou, které je také možné velmi dobře využít při modelování.

Žáci se učí pojmenovávat a porovnávat výtvarné prvky, zajímají se o výrazové možnosti barev, budují přírodní tvary v ploše i prostoru, stejně tak se seznamují s kompozičními přístupy. Dokumentují svou činnost, vytvářejí sbírky.

3) 7.–9. ročník

Ve třetím klíči se od žáků očekává hlubší poznání a zvládnutí technik a tím i kvalitnější samostatná volba výtvarných prostředků. Učí se zacházet s dostupnými zobrazovacími prostředky (video, foto, PC...)

Nové je také poznávání psychického účinku barev a jejich symbolických významů.

Z hlediska prostorové tvorby je poprvé naznačen zájem o světlo (inspirace v kinetismu) a začíná se s navrhováním designu jednoduchých předmětů.

Stejně zůstává využívání rozmanitých materiálů, haptická, komunikační a prostorově orientační cvičení.

Nové je spojení výtvarné tvorby nejen s hudbou, ale i s pohybem a dramatem a řešení divadelního prostoru s použitím světelných efektů.

Autoři v úvodu ve specifických cílech uvádějí: „Výtvarná výchova je založena na dvou základních fenoménech: – výtvarném projevu, který jako svébytná činnost a univerzální řeč tvoří neopominutelnou součást ontogeneze lidského jedince i fylogeneze lidského rodu...“ Důraz na důležitost přítomnosti výtvarné výchovy (a pro nás tedy i prostorové tvorby) pro duševní rozvoj dítěte je zde vědomě obsažen a jeho významnost je prodchnuta celými osnovami. Dalším odkazem zmiňujícím

nutnost duchovního poznávání a rozvoje dítěte pomocí výtvarné výchovy je tento: „Základním rysem koncepce předmětu je propojování smyslových, citových a myšlenkových složek psychiky žáka se schopností hlubokého prožívání a osobitého vyjadřování jevů a vztahů v mnohotvárném vnějším i vnitřním světě. Propojováním obrazného a verbálního vnímání, cítění, myšlení a projevu napomáhá výtvarná výchova vnitřní duchovní jednotě osobnosti, jejímu celistvému bytí a humanizaci světa.“

V komparaci s ostatními osnovami, tyto se vyznačují rovnováhou mezi tvorbou plošnou a prostorovou. V jednotlivých klíčích jsou obě tvorby rovnoměrně zastoupeny.

Cíle uvedené v rámci prostorové tvorby se objevují v části „Zrcadla – aneb co už umím a znám“ u každého klíče.

Osnovy jsou jasně a zřetelně zpracovány, rozdělení prostorové tvorby od plošné v textu však není markantní. Společně jsou představovány, prolínají se a kombinují, což ale není na škodu, neboť v celkové souvislosti jasně vyplývají prostorové či plošné tendence.

Aktivní zapojení výtvarného umění jako zdroj asociací a inspirací pro prostorovou tvorbu je zde v plné míře přítomno. Od umění starých kultur, přes staré mistry až k modernímu a současnému umění.

Nechybí ani jmenovité příklady, což není v ostatních osnovách časté.

Se zastoupením výtvarných vyjadřovacích prostředků prostorového vyjadřování jsem rovněž naprosto spokojena, neboť autoři jsou si jich vědomi jak pro plošnou tvorbu, tak i v rovnocenné míře pro tvorbu prostorovou.

Techniky a materiály naprosto odrážejí moji dřívější charakterizaci této kategorie, jejich výběrem zcela reagují na současné tendence v umění.

Využitelnost v praxi prostorové tvorby je pro mne v porovnání s ostatními osnovami absolutní.

Stupnice hodnocení:

1 naprosto nevyhovující – 10 naprosto vyhovující

Důraz na důležitost přítomnosti prostorové tvorby pro duševní rozvoj dítěte	8
Vyváženost prostorové tvorby v opozici s plošnou	9
Cíle uvedené v rámci prostorové tvorby	9
Forma – obsah – srozumitelnost	7
Aktivní zapojení výtvarného umění jako zdroj asociací a inspirací	10
Zastoupení výtvarných vyjadřovacích prostředků prostorového vyjadřování	9
Materiály a techniky	9
– variabilita	7
– kvantita zastoupení	8
– míra experimentace	7
Využitelnost v praxi	10

**4. 3. 5. 2. Učební osnovy výtvarné výchovy
návrhu B. Výtvarná výchova pro
vzdělávací program Základní škola
(1.–9. třída),
autoři: J. Vančát, L. Kitzbergerová,
M. Fulková**

Věstník MŠMT ČR: Osnovy výtvarné výchovy
pro 1.–9. ročník VP Základní škola, Alternativa B),
ročník LVII, 7 sešit, Praha: Polygrafia, a. s., 2001

Charakteristikou předmětu v úvodu osnov autoři vyzdvihují především obraznost a obrazotvorné prostředky (jako fotoaparát, video, počítače). Tyto jsou pak hlavní klíče celých osnov bez jakéhokoliv důrazu na prostor. Toto jednoznačné prosazování „obrazu“ – smyslově související s dvojdimenzionálním vyjadřováním je poněkud zavádějící, má-li být evidentní rovnováha mezi plošným a prostorovým vyjadřováním.

Zveřejněný návrh se týká dvou základních bodů. Jsou jimi obsah učiva a výtvarné prostředky. Každý z těchto okruhů se dále dělí na několik částí. V žádné z nich se o plastické tvorbě konkrétně nehovoří – návrh je totiž prezentován poměrně obecně, ale jednotlivé problematiky jsou většinou pojmenovány tak, že si za ně můžeme dosadit veškeré druhy tvorby, tedy i té plastické. V obsahu učiva se objevují převážně příklady z plochy. Velmi důležitý je ovšem pro prostorovou tvorbu tento odstavec: „Asociativnost rozvíjení zrakové citlivosti u nejmladších dětí však neprobíhá jen pomocí obrazů, na sociální úrovni, ale s intenzivním zapojením zkušenosti ostatních vlastních smyslů, které zrakové zkušenosti předcházejí. Je třeba proto také klást mimořádný důraz na rozvíjení citlivosti hmatového, sluchového, kinestetického vnímání ve vztahu s vizuálním vnímáním, neboť bez toho, jen s pouhým působením vizuálních podnětů a

vizuálních znaků, opravdového rozvoje vizuální citlivosti nelze dosáhnout.“ Toto je zřetelný důkaz, že si autoři uvědomují důležitost přítomnosti prostorové tvorby pro duševní rozvoj dítěte.

V prvním okruhu návrhu, který se zabývá obsahem učiva, se nejprve hovoří o procesu diferenciaci vizuální citlivosti. Bohatost vizuálního vnímání závisí na míře schopnosti rozdílně začleňovat vizuální vjemy do své paměti a do svého vědomí. V tomto procesu přejímáme všechny dosavadní standardy, které řeč vytvořila pro rozlišování předmětů – pro rozlišení jejich objemů, tvarů a barev. Nenahraditelná v prohlubování citlivosti je vlastní výtvarná činnost. Právě pod výtvarnou činností musíme hledat veškeré její polohy od kresby a malby až po plastickou tvorbu.

Proces odhalování subjektivity navazuje na předchozí část v tom smyslu, že každý samozřejmě vnímáme nezastupitelným způsobem. Každý má tedy nárok na jakékoli své vyjádření, ať ve své tvorbě či v interpretaci.

Další část, která pojednává o procesu rozšiřování komunikace, se zabývá interpretací díla, tedy i plastické tvorby. Tvorba nekončí zhotovením díla, důležitá je komunikace, porovnávání, vysvětlování stanovisek, ale patří sem i následné vystavení díla.

Poslední část tohoto okruhu se zabývá pluralitním nazíráním podmínek, tedy tím, že jde vždy

o komunikaci konkrétního učitele s konkrétním žákem nebo třídou. Cílem by rozhodně nemělo být probrání všech základních kategorií umělecké tvorby. Učitel by měl brát ohled na možnosti a potřeby svých žáků a rozšiřovat jejich smyslovou citlivost.

Druhý okruh, jak jsem již uvedla v úvodu, se zabývá výtvarnými prostředky. V odstavci „Výtvarné (znakové) prostředky“ autoři směřují ke svobodě žáka, k jeho naučení se prostředky k vyjádření svých zkušeností aktivně vyhledávat, tvořit. Zákony kompozice, světla, objemu, atd. jsou však předem dané a odhalíme-li žákovi jejich podstatu, může jich pak daleko rychleji využívat pro vlastní výtvarné vyjadřování. Na prvním místě jsou mezi prostředky řazeny mediální (fotoaparát, video, počítačová tvorba). Teprve až v odstavci „Posloupnost zralosti k užívání výtvarných prostředků“ je poprvé souvztažena tvorba trojdimenzionální s dvojdimenzionální.

Zde si autoři kladou za cíl nikoli zvládnutí všech výtvarných prostředků, ale to, aby se žák naučil prostředky k vyjádření svých zkušeností aktivně vyhledávat. Doporučují například používání nových prostředků, jako je akční a objektové umění, kde se výtvarným znakem může stát jakýkoli objekt z každodenního života. Dále pak užívání mediálních

prostředků, které máme v současné době také k dispozici. Dosud užívané prostředky výtvarného umění se tak posunují do nových rolí. Autoři dále poukazují na to, že je jistá posloupnost, v níž je třeba výtvarné prostředky, jako tužka, uhly, barvy, hlína apod., zařazovat. Podstatné je si vždy uvědomit, k čemu mají sloužit. Samozřejmě, že je to k vytvoření obrazů, soch, objektů, akcí apod., ale hlavně k vyvolání obraznosti, určité představy. Jinak řečeno jde o spojení vlastního zážitku s výtvarnými znakovými prostředky. Cílem je tedy hledat ke konkrétnímu jedinečnému zážitku stejně jedinečné osobní vyjádření.

Hlavním kritériem při volbě prostředků je jejich ovladatelnost. Myslím si, že právě toto kritérium je třeba vzít v potaz při plastické tvorbě. Neměli bychom ani opomenout věk žáků a to, zda-li budou schopni tímto prostředkem vyvolat a vyjádřit svou představu.

Velmi pozitivní částí je odstavec „Manipulace s objekty“ a „Pohyb vlastního těla a jeho umístění v prostoru“. Výtvarná výchova se zde stýká s dramatickou výchovou. Na rozdíl od dramatické výchovy však upozorňujeme na vizuální vyjádření toho, co sami cítíme. Konečně se dostáváme k pravé prostorové tvorbě, tvaru, hmatu, prostoru. Dochází k tomu ovšem až v druhé části osnov a tedy osnovy celkově působí dojmem, že jde v podstatě

o začlenění mediálních prostředků do výtvarné výchovy.

Další bod se zabývá akčním tvarem malby a kresby, čili dynamikou pohybu, formáty papíru, barvou a obsahy námětů. Celá tato část se tedy pohybuje mimo plastickou tvorbu. Ale již další část nazvaná „Stavba obrazu jako struktury vztahů“ se plastické tvorby bezprostředně týká. Jde o to, aby se dítě naučilo vytvářet pro něj nové tvary. Nestačí tvar pouze popsat, dítě se musí samo naučit porovnávat rozdíly, najít charakteristické vlastnosti předmětu. Netýká se to tedy jen barevné škály, velikosti a tvaru předmětů, ať již kreslených nebo modelovaných, ale také jejich povrchu, hladkosti, drsnosti apod., který si můžeme uvědomit až po haptickém kontaktu s ním.

V části nazvané „Členění zdánlivě neporušitelného celistvého tvaru“ autoři hovoří o tom, že rozpoznávání tvaru probíhá u zraku podobně jako u hmatu. K dotykovému počítku nám obvykle vytane nějaký ucelený tvar z těch, které už známe. Svět je tedy pro nás složený z minulých osobních zkušeností. Měli bychom tedy vybírat takové náměty, které budou u dětí škálu poznanych věcí rozšiřovat a upevňovat. Proto je důležité vytváření nových zobrazení ve výtvarné výchově a myslím, že stejně tak důležité je užívat širokou škálu výtvarných technik, nevyjímaje plastickou tvorbu,

kteří bezesporu rozvíjí tuto schopnost poznávání o další přístup.

V posledních dvou bodech se o plastické tvorbě nehovoří, protože jsou zaměřeny na nové techniky, které dnes výtvarná výchova užívá.

Formálně nepůsobí osnovy přehledně, není jasně členění pozic prostorové tvorby.

Jejich filosofický přednes působí velmi úvahově a tudíž nevhodně pro využitelnost v praxi.

Stupnice hodnocení:

1 naprosto nevyhovující – 10 naprosto vyhovující

Důraz na důležitost přítomnosti prostorové tvorby pro duševní rozvoj dítěte	5
Vyváženost prostorové tvorby v opozici s plošnou	3
Cíle uvedené v rámci prostorové tvorby	3
Forma – obsah – srozumitelnost	1
Aktivní zapojení výtvarného umění jako zdroj asociací a inspirací	3
Zastoupení výtvarných vyjadřovacích prostředků prostorového vyjadřování	2
Materiály a techniky	1
– variabilita	5
– kvantita zastoupení	4
– míra experimentace	5
Využitelnost v praxi	3

4. 3. 5. 3. Učební osnovy výtvarné výchovy návrhu C. Výtvarná výchova pro vzdělávací program Základní škola (1.–9. třída), autor E. Linaj

Věstník MŠMT ČR: Osnovy výtvarné výchovy pro 1.–9. ročník VP Základní škola, Alternativa C), ročník LVII, 7 sešit, Praha: Polygrafia, a. s. , 2001

Východiskem předkládaného návrhu osnov je hlubinně psychologicky zdůvodněný předpoklad existence niterných témat, jež jsou společná jak výtvarným projevům dětí, tak i tvorbě umělců. Jedná se o osnovy pro individuální práci s žáky, mohou poskytnout dětem i prospěchově průměrným korektivní zkušenost, jež může vyvolat příznivé změny v jejich emocionálním životě. Obsah je vyčleněn třemi okruhy: činnosti senzibilizující, činnosti tematizované a činnosti spojené s prezentací výsledků výtvarné aktivity žáka.

Tyto činnosti, zprostředkované převážně náměty zadávanými učitelem mohou, být realizovány frontální nebo skupinovou formou výuky. Žáci zde např. prožívají vlastnosti materiálů (vizuálních, haptických, akustických, čichových i chuťových), manipulaci s materiály, prožívají vlastnosti tělesnosti, času a prostoru.

Alternativní program C není orientován na výtvarné techniky, na technické provedení. S technikami pracuje hlavně jako s prostředkem vyjádření obsahu (forma vyjadřující obsah). Výběr techniky, a tím i výtvarné činnosti, je převážně na žákovi, hlavně ve vyšších ročnících, kdy převažují tematizované činnosti. Program pracuje hodně s rozličným materiálem. Senzibilizující činnosti dovolují důvěrnější seznámení s různými materiály, což je dobrý start pro prostorovou tvorbu. Nelze si představit, že

budou zvládat techniky v plném rozsahu, získají ale dobrý náhled, a budou schopni o materiálu přemýšlet a podrobně zkoumat jeho kvality a možnosti. Záleží také na materiálové a technické vybavenosti školy. Pokud se ale vyučuje na škole podle těchto osnov, je tam zřejmě vstřícné ovzduší vůči výtvarné výchově, nebude vybavenost školy a žáků velkým problémem.

Vzhledem k celkovému citlivému vnitřnímu přístupu v osnovách se takto projevuje i důraz na důležitost přítomnosti prostorové tvorby pro duševní rozvoj dítěte. „Z psychologického a výtvarně pedagogického hlediska je rozvoj percepčních zájmů dětí stejně hodnotný, jako rozvoj jejich tvořivé aktivity, a jako ona mohou ústit do ‚samostatné orientace ve věcech uměleckých‘, jež bude niterně zdůvodněna.“ Percepčním zájmem dítěte o rozličné předměty, činnosti, materiály, tvary, povrchy, textury, manipulace s vlastním tělem, s předměty nebo materiály, které poskytují určité tělové a haptické dojmy – autor uvádí prostorovou tvorbu do důležité roviny ve vývoji dítěte.

Cíle uvedené v souvislosti s prostorovou tvorbou jsou lehce zaklety do psychologizujících formulí, ovšem v těchto jsou pojaty celé osnovy. Vzhledem k tomuto faktu je velmi složité pochopení

uspořádání, formy představené prostorové tvorby.

Aktivní zapojení výtvarného umění jako zdroj asociací a inspirací pro prostorovou tvorbu je jasné a obsahuje i jmenovité příklady, což je pozitivní.

Autor velmi dbá na diverzifikaci materiálů a technik právě v souvislosti s inspiracemi tendencí moderního a současného umění.

V poslední části se autor věnuje cílovým dovednostem žáka („Co by měl žák umět a jak se projevat“).

Rozdělení do třech částí 1.–3., 4.–6., 7.–9. ročník však neobsahuje již žádné konkrétní zmínky o prostorové tvorbě. V první části se zmiňuje pouze o kresbě, malbě a grafice. Ve druhé části opět jen vyzdvihuje dovednosti týkající se dvojdimenzionálního vyjadřování. Třetí část obsahuje zmínku o sochách, avšak s intencí rozlišování architektury a uměleckých slohů.

Využitelnost v praxi se tedy právě závěrem osnov absolutně neprojevila. Tyto osnovy však mohou být silným pomocníkem v otázkách psychologického přístupu k dítěti ve výtvarné výchově.

Stupnice hodnocení:

1 naprosto nevyhovující – 10 naprosto vyhovující

Důraz na důležitost přítomnosti prostorové tvorby pro duševní rozvoj dítěte	10
Vyváženost prostorové tvorby v opozici s plošnou	5
Cíle uvedené v rámci prostorové tvorby	3
Forma – obsah – srozumitelnost	1
Aktivní zapojení výtvarného umění jako zdroj asociací a inspirací	5
Zastoupení výtvarných vyjadřovacích prostředků prostorového vyjadřování	4
Materiály a techniky	3
– variabilita	4
– kvantita zastoupení	6
– míra experimentace	5
Využitelnost v praxi	2

4. 3. 6. Rámcový vzdělávací program

Vzhledem k současným změnám v našem vzdělávacím systému jsem nucena svoji rešerši týkající se učebních osnov výtvarné výchovy Vzdělávacích programů Národní, Obecné a Základní školy pozastavit, neboť by tato práce byla dále zbytečná.

Důvodem ukončení další rešerše je vládní návrh nového školského zákona ze 22. července 2004. Návrh zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a návrh zákona, kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím školského zákona schválila vláda České republiky na své schůzi, která se konala dne 10. března 2004. Tyto vládní návrhy zákonů byly následně dne 12. března 2004 předány Poslanecké sněmovně Parlamentu České republiky k projednání. Vládní návrhy těchto zákonů byly schváleny Poslaneckou sněmovnou Parlamentu České republiky dne 30. června 2004 a dne 21. července 2004 doručeny Senátu. V říjnu je podepsal Prezident České republiky.

„Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen „vzdělávání“) uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.“ (§ 1

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), <http://www.msmt.cz>)

Podle tohoto zákona pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání se vydávají rámcové vzdělávací programy. „Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů.“ (§ 3. odstavec 2. Systém vzdělávacích programů. Školský zákon)

„Školní vzdělávací program vydává ředitel školy nebo školského zařízení. Školní vzdělávací program ředitel školy nebo školského zařízení zveřejní na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení; do školního vzdělávacího programu může každý nahlížet a pořizovat si z něj opisy a výpisy, anebo za cenu v místě obvyklou může obdržet kopii školního vzdělávacího programu.“ (§ 5. odstavec 3. Školní vzdělávací programy. Školský zákon)

(RVP ZV) byl dne 23. 8. 2004 schválen ministryní školství, mládeže a tělovýchovy JUDr. Petrou Buzkovou.

Předpokládá se, že povinné zahájení výuky podle školních vzdělávacích programů bude možné v 1. a 6. ročníku od školního roku 2007/08.

Všechny tyto změny odsouvají pozici učebních osnov do inspirativní roviny pro ředitele vydávající školní vzdělávací programy. Do jaké míry budou osnovy ovlivňovat obsahy školních vzdělávacích programů zatím není nikde uvedeno. Bude záležet na osobním přístupu, individuálním náhledu ředitele školy na celou problematiku vzdělávání, a následně tvoření školních vzdělávacích programů. Názory pedagogické veřejnosti jsou rozdílné. RVP ZV byl hlavním tématem Mezinárodního symposia společnosti pro výchovu uměním **INSEA** konaného 16.–18. 9. 2004 ZUČ v Plzni. Název „**Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova**“ zahrnoval jednání, jež probíhalo ve třech blocích:

- koncepce výtvarné výchovy ve vztahu k pojetí Rámcového vzdělávacího programu
- výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura
- profesní příprava a další vzdělávání učitelů výtvarné výchovy ve vztahu k RVP (tvorba Školního vzdělávacího programu).

Pozitivní myšlení většiny přítomných teoretiků i praktiků výtvarné výchovy týkající se RVP ZV naznačují snad správný směr nových změn v našem školství.

V RVP ZV je vzdělávací obor Výtvarná výchova zastoupen v oblasti Umění a kultura společně s Hudební výchovou. Vzdělávací obsah oboru Výtvarná výchova rozděluje učivo a očekávané výstupy 1. a 2. stupně. Učivo obsahuje oddíly Rozvíjení smyslové citlivosti. Uplatňování subjektivity a Ověřování komunikačních účinků. Interpretace prostorové tvorby je zde vyváženě zastoupena v opozici s tvorbou plošnou. Tvůrci programu si jasně uvědomují důležitost rovnováhy obou vyjadřování ve vzdělávacím procesu a tím jsem velmi potěšena. Je tak prokázána zralost tohoto programu pro jeho použití v praxi. Nenahrazuje však původní osnovy výtvarné osnovy, naznačuje cestu a směr, kterým by se měl pedagog vydat. Osnovy pak podle přístupu jednotlivce mohou být pojaty jako inspirační vodítko k respektování obsahu RVP ZV.

5. Prostorově plastická tvorba ve vysokoškolské přípravě výtvarných pedagogů

5. 1. Přehled středních a vysokých škol s výukou keramické a prostorové tvorby

Abychom mohli posuzovat přítomnost a výuku prostorové tvorby na vysokých školách, je nutné si ujasnit, odkud jdou kořeny předešlého jejího možného vzdělávání. Předpokladem úspěšného rozvoje a trvání české keramiky byla a je úroveň a tradice keramického řemesla a úroveň českého uměleckého školství v oboru keramiky. Zde se uchované tradice a zkušenosti stávají východiskem moderní keramické tvorby.

Střední odborná škola v Bechyni a Karlových Varech společně s ateliérem keramiky a porcelánu na VŠUP poskytují již tradičně odborný základ nastupujícím generacím keramiků. Na jejich přípravě a vůbec na celospolečenském vnímání hodnot keramiky se také podílejí katedry výtvarné výchovy pedagogických fakult v ČR (Pedagogické fakulty v Praze, Plzni, Ústí, Hradci Králové, Českých Budějovicích, Olomouci, Brně a Ostravě).

Význam středních odborných škol v Bechyni a Karlových Varech je především pro samotný technický obor. V Bechyni zaměřený na technologii keramiky, tepelné techniky, chemii a marketing tohoto oboru. V Karlových Varech je tamní

škola obdobně zaměřená, ale na technologii porcelánu a s ním spojenými obory.

Absolventi středních škol se především uplatňují v keramických a porcelánových závodech od výroby užitkové, ozdobné a figurální keramiky až po výrobu dlaždic a cihel. Menšina se pak čas od času pokouší o své štěstí na VŠUP či na pedagogických fakultách.

Ateliér keramiky a porcelánu na Vysoké škole umělecko-průmyslové v Praze slouží potřebě vyššího výtvarného vzdělávání nejen absolventů odborných škol zaměřených na zvýšení úrovně řemesla.

Současný ateliér pod vedením profesora akademického sochaře V. Šeráka hledá nové cesty k řemeslu při užití nových technik a materiálů. Nevytváří již bezprostředně komerční návrhy, ale zpracovávají návrhy, které se inspiroují užitností, avšak mají blíže volné tvorbě.

Studenti jsou posluchači nebo asistenty různých keramických firem, poznávají tak reálné prostředí a tvorbu renomovaných výtvarníků. Škola se tím snaží ovlivnit a zainteresovat průmyslové managery k novému pohledu na budoucnost keramiky.

Výuka keramiky na pedagogických fakultách přispívá k pojetí výtvarné výchovy, kde společnými didaktickými východisky jsou: vytváření a uplatnění aktivního vztahu ke světu, všestranně rozvíjené

tvořivé výtvarné myšlení, kultivovaný výtvarný projev, respekt typologie žáků, uchování radosti z výtvarného projevu, podpora individuálního vztahu k tématu, osobitě řešení výtvarných otázek.

Samotná výuka keramiky na jednotlivých pedagogických fakultách je rozdílná, neboť někde probíhá výuka keramiky jako samostatného předmětu, který je vyučován každý týden v příslušně vybavené dílně (např. PdF v Praze, Českých Budějovicích, Brně, Ostravě).

Jde především o fakulty se studenty oboru VV –ZUŠ, kteří jsou vedeni ke schopnosti správné volby námětu respektující věk a schopnosti žáka, k promyšlené výstavbě výuky, k vhodnému zvolení funkce předmětu a optimálního tvaru, hravému zpracování keramické hlíny, práci s plátem, plošnému komponování, přechodu k prostorovému řešení kompozice, výstavbě dutého tvaru a zdobení keramiky. Keramika je zde vnímána skrze archetypální vztah k hlíně, který nás vybízí k dotýkání se jí, ke hře, k tvorbě, účasti na celém procesu od zpracování hlíny, přes experimentaci s materiálem, zdobení, glazování, pálení v peci, až k výtvoru.

Na ostatních pedagogických fakultách probíhá výuka keramiky v rámci předmětu Prostorová tvorba, nebo jako volitelný předmět (např. PdF v Hradci Králové, v Ústí nad Labem).

Prostorový projev vychází ze tří výtvarných činností: modelování, tvarování, konstruování. Studenti se učí vztahovat k materiálu, povrchu, objemu a prostoru, hledají jak budovat tvar a soustředit se na jeho proporce. Výtvarná experimentace ovlivňuje jejich sochařské myšlení, ale i zručnost a vztah k materiálu.

Prostorová plastická a keramická tvorba na českých vysokých školách je dostatečně zastoupena. Otázkou zůstává, mají-li studenti jednotlivých studií dostatek prostoru a času k jejímu osvojení.

Školy s výukou keramické tvorby:

Střední průmyslová škola v Bechyni

Střední průmyslová škola v Karlových Varech

Vysoká umělecko-průmyslová škola v Praze

Pedagogická fakulta University Karlovy v Praze

Pedagogická fakulta Západočeské University v Plzni

Pedagogická fakulta University J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Pedagogická fakulta University v Hradci Králové

Pedagogická fakulta Jihočeské University

v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta Masarykovy University v Brně

Pedagogická fakulta University Františka Palackého

v Olomouci

Pedagogická fakulta Ostravské University

5. 2. **Analýza studijních plánů a programů studia učitelství s návrhy a doporučeními pro inovaci přípravy výtvarných pedagogů v předmětu prostorové tvorby (s důrazem na obor Učitelství výtvarné výchovy pro SŠ 2. st. ZŠ a ZUŠ).**
Vymezení cílů výuky prostorové tvorby a kritéria pro posuzování kvality jejího zastoupení v koncepcích přípravy výtvarných pedagogů

V této kapitole se pokusím navrhnout realizovatelné změny pro výuku studentů oborů **Učitelství pro 1. st. ZŠ. Speciální pedagogika. Učitelství pro SŠ 2. st. ZŠ – výtvarná výchova. Učitelství pro SŠ 2. st. ZŠ a ZUŠ – výtvarná výchova a Učitelství pro mateřské školy** v předmětech prostorové tvorby. Rovněž vymezím cíle výuky prostorové tvorby v přípravě budoucích výtvarných pedagogů a určím kritéria pro posuzování kvality zastoupení prostorové a plošné tvorby v koncepcích těchto příprav.

V případě oboru **Učitelství pro 1. stupeň ZŠ** je prostorová tvorba zastoupena pouze v jednom semestru kurzem **Výtvarné vyjadřování prostorové** (26 h). Pro **specializaci na VV** je vypsán kurz **Výtvarné vyjadřování prostorové** (26 h) a **Kurz výtvarné výchovy** (5 dní). Druhý cyklus studia neobsahuje výuku prostorové tvorby ani ve specializaci na VV. Proto bych vzhledem k nedostatečnému pokrytí zavedla Kurz výtvarné výchovy již pro Uč. pro 1. stupeň bez specializace na VV a pro specializaci na VV bych doporučila následný kurz Prostorové tvorby 2. Další kurz prostorové tvorby by pro obě varianty následoval v druhém cyklu studia.

Co se týká oboru **Speciální pedagogika** studenti absolvují v 1. cyklu v rámci univerzitního základu

kurz **Výtvarné vyjadřování** (26 h) a v 2. cyklu (učitelství na speciálních školách) čtyři kurzy **Speciální výtvarná výchova** (135 h). Takovéto rozvržení se mi zdá dostatečné vzhledem k tomu, že studenti prochází zároveň předmětem Arteterapie.

Učitelství pro SŠ 2. st. ZŠ – výtvarná výchova nabízí studentům v 1. cyklu studia dvousemestrální kurz **Modelování** (78 h) a dvousemestrální kurz **Prostorová tvorba** (52 h). V druhém cyklu je pouze dvousemestrální kurz **Keramická tvorba** (52 h).

Doporučila bych přidat předmět Objektová a akční tvorba do obou cyklů studia i týdenní Kurz výtvarné tvorby.

První cyklus studia oboru Učitelství pro SŠ 2. st. ZŠ a ZUŠ – výtvarná výchova je při standardní formě studia rozdělen na 6 semestrů. První tři semestry nabízejí v rámci povinných kurzů kurz Materiálové experimenty (65 h) – bez námitek. A kurz Modelování a prostorová tvorba (130 h). V prvním semestru je časová dotace kurzu 52 hodin, 1 h předáška, 3 h seminář. V druhém a třetím semestru je časová dotace 39 h, v druhém semestru pouze 3 h seminář, v třetím semestru 1 h přednáška, 2 h seminář. Organizace výuky se odehrává pouze formou seminářů, kdy přednášky jsou formulovány jako samostudium nabídnutých materiálů. Myslím, že by bylo vhodné zorganizovat alespoň několik

stručných přednášek o způsobech tvorby se stručným přehledem hlavních autorit. Náplň seminářů obsahuje především modelování v hlíně a následné odlévání do sádry. Nabídku témat bych příliš neměnila – menší prostorová studie, reliéf, portrét: busta či studie dle živého modelu, případně volná tvorba. Zmenšila bych časovou dotaci na 2 semestry přibližně po 50 h.

Nově bych navrhla až 2 semestrální kurz Prostorová tvorba nabízející práci s jinými materiály např. dřevo, papír.

Dále studenti absolvují dvousemestrální kurz Keramiky s časovou dotací 39 h, 1 h přednáška, 2 h seminář. K tématům a organizaci výuky nemám námitek.

Dále je studentům nabídnut dvousemestrální kurz Objektová a akční tvorba s časovou dotací 78 h, 1 h přednáška, 2 h seminář. K tématům a organizaci výuky nemám námitek. Prodloužila bych jenom kurz o jeden semestr, čímž by se získalo více prostorů pro velmi aktuální oblast v dnešním umění.

Součástí 1. cyklu studia je také týdenní Kurz výtvarné tvorby (30 h) se zaměřením na tvorbu akční a prostorovou a land artem.

V druhém cyklu studia mají studenti možnost setkání s prostorovou tvorbou pouze v rámci povinně volitelných předmětů. Jedná se o dvousemestrální kurz Sochařská a keramická tvorba s časovou

dotací 78 h, 1 h přednáška, 2 h seminář. V těchto kurzech bych soustředila výuku na individuální tvorbu studentů, práce na vlastních tématech. Kurz bych rozšířila na 3 semestrální, na sobě nezávislé kurzy, přičemž by se dělily dle jednotlivých technických přístupů (keramika, dřevo, kov, beton, plasty a pod.).

Jako součást druhého cyklu bych zařadila opět týdenní kurz výtvarné tvorby se zaměřením na tvorbu prostorovou.

Obor **Učitelství pro Mateřské školy** – bakalářské studium – studentům předkládá v 1. ročníku pro specializaci na VV kurz Výtvarné vyjadřování prostorové, v 2. ročníku bez ohledu na specializaci kurz Výtvarné vyjadřování prostorové. 3. ročník prostorovou tvorbu neobsahuje. Domnívám se, že by mohl být do každého ročníku zaveden předmět výtvarné vyjadřování prostorové I. bez ohledu na specializaci. Tento předmět by obsahoval teoretické a praktické základy prostorové tvorby. Pro specializaci na VV bych navrhla soustřednější a širší obsah kurzů a jejich časovou dotaci štedřejší oproti ostatním specializacím.

Dále bych doporučila jednotlivými pedagogy organizované přednášky společně s umělci zabývajícími se prostorovou tvorbou. Přírozenou součástí by mohly být i návštěvy v ateliérech umělců

a spolupráce s jinými školami např. formou týdenních výtvarných kurzů a pod.

Když bych měla shrnout všechny návrhy, je evidentní, že by bylo žádoucí rozšířit nabídku kurzů prostorové tvorby o další oblasti prostorového umění, s nimiž se běžně v tvorbě umělců setkáváme, ale zatím se nám tohoto přepychu nedostává. Případné „přetažení“ časové dotace vzhledem ke stávajícím rozvrhům bych řešila např. náhradou za zrušení některých kurzů z plošné tvorby, kde se mi zdá v několika případech zbytečný třísemestrální rozsah. V druhém případě by bylo řešením vypsát již v prvním cyklu studia nepovinně volitelné předměty, přičemž by se zohledňovala dobrovolnost studentů a studium by bylo zaměřeno na individuální směřování jednotlivých studentů. Propojení s jinými katedrami např. nabídkou některých kurzů prostorové tvorby studentům nevýtvarných oborů je zřejmě v dohledné době nedostupné a zřejmě i nerealizovatelné, pokud by

se nepozměnil stávající systém za pružnější. Každopádně bych doporučovala větší kontakt s mimoškolním děním, jinými školami, jednotlivými umělci a pod.

V praktickém shrnutí bych chtěla sdělit, že se mi celkově jeví zastoupení prostorové tvorby u výše uvedených oborů (až na uvedené výjimky) nedostatečné. Časová dotace by mohla být ke studentům štedřejší a to hlavně v druhém cyklu studia a zároveň by měl být nabídnut širší okruh oblastí prostorové tvorby. Člověk žije v prostoru a myslím si, že jeho tvorba by tudíž neměla být zaměřena jen na plošnou, ale mnohem důležitější je práce s objemem a prostorem v jeho nejruznějších formách.

Považuji za důležité, abych v následující kapitole uvedla cíle výuky prostorové tvorby, kterou navrhuji v rámci přípravy budoucích výtvarných pedagogů.

Cíle výuky prostorové tvorby v přípravě budoucích výtvarných pedagogů:

Zahrnují teoretické i praktické směřování obsahu navrhované koncepce. Jejich sestavení vychází ze schématu empirie – hodnota, vyvozeného ze stanovených didaktických kritérií (kapitola 4. 3.

Analýza současných koncepcí výtvarné výchovy a rámcových vzdělávacích programů z hlediska prostorové plastické tvorby, 4. 3. 1. Charakterizace hodnotících kritérií). Při jejich stanovování jsem rovněž vycházela z reflektivních bilancí studentských portfolií (5. 4. Průzkum kompetence studentů při výuce

5. 2. 1. Vymezení cílů výuky prostorové tvorby a kritéria pro posuzování kvality jejího zastoupení v koncepcích přípravy výtvarných pedagogů

výtvarné výchovy v předmětu prostorové tvorby (reflexivní bilance a analýza).

- 1) Pochopení základní diferenciací mezi dvojrozměrným a trojrozměrným vyjadřováním a uvědomění si jejich významu nejen v ontogenezi dětského výtvarného projevu, ale i pro celkový psychický vývoj dítěte
 - 2) Znalost historických kontextů v oblasti výtvarného umění se zaměřením na prostorovou plastickou tvorbu.
 - 3) Schopnost asociací s výtvarným uměním a jejich použití v přípravě výuky prostorové plastické tvorby.
 - 4) Didaktická reflexe
 - 5) Rozvíjení tvůrčí aktivity a podporování individuálního vývoje výtvarného výrazu studentů v prostorové plastické tvorbě.
- 1) Pochopení základní diferenciací mezi dvojrozměrným a trojrozměrným vyjadřováním a uvědomění si jejich významu nejen v ontogenezi dětského výtvarného projevu, ale i pro celkový psychický vývoj dítěte

„Výtvarné podněty, které nás obklopují, vnímáme již v raném dětství a reagujeme na podstatné rysy v linii, tvarech, světle, barvách, struktuře, aniž

bychom si uvědomovali jejich vzájemné vztahy.“ (PECHAR, J.: 1992, s. 14).

Toto první heslo vyjmenovaných cílů výuky spadá jak pod praktický, tak i pod teoretický základ, jehož by měli studenti během počátečního studia dosáhnout. Teoretický základ by měl v první řadě obsahovat vymezení pólů dvojdimenzionální a trojdimenzionální tvorby a vymezení pojmu prostorové plastické tvorby všeobecně. Toto vymezení jsem uvedla kritérii pro stanovení entity a opozita prostorové tvorby v souvislosti s tvorbou plošnou (kapitola 1. 1. 2.). Bod, linie, tvar, světlo, objem, kompozice... jsou klíčovými slovy jednotlivých lekcí a zároveň komparačních etud, které navrhuji následně pro praktickou část práce s plochou a s prostorem v materiálu. Domnívám se, že se dá se studenty rozvíjet pochopení podstaty obsažené v dvojrozměrné či trojrozměrné prostorové inteligenci, za předpokladu jejich elementární výtvarné citlivosti. Neboli nedostatek dvojrozměrné či trojrozměrné prostorové inteligence se dá překonat do té míry, že student bude schopný rozeznávat mezi oběma druhy, bude se mezi nimi pohybovat, tedy pedagogicky tvořit. Perspektiva, kompozice, budování objemu pomocí barvy – světlem mají svá pravidla, kterým se dá naučit.

Realizací etud si studenti uvědomí rozdíl mezi plochou a prostorem. Odlišení haptické a tektonické tvorby v keramice je rovněž součástí těchto praktických lekcí. Do výuky je nutno zařazovat již v úvodu veškeré asociace s výtvarným uměním od jeho prvopočátků až do současnosti. Ke každé lekci pak je třeba zadat studentům úkol týkající se právě řešerše výtvarných asociací. (Příklady takovýchto asociací jsou uvedeny v reflektivních bilancích rozboru studentských portfolií. Viz příloha)

S pochopením důležitosti prosazování prostorové tvorby ve výuce úzce souvisí její biopsychologické základy a předpoklady v člověku. „Základem prostorové schopnosti, z níž vycházejí všechny ostatní aspekty, je schopnost vnímat určitou formu.“ (GARDNER, H. 1999, s. 197). Prostorová tvorba pochopení vztahů mezi námi a věcmi – objekty usnadňuje. A nejen to. Je zcela nezbytná pro individuální rozvoj jedince. Prostorová tvorba uvádí do pohybu řetězec činností v procesu chápání tak, jak to plošná tvorba nedokáže; dítě snadněji vnímá a začíná rozumět objektovým vztahům, svoji pozici vůči nim a naopak. Důležitost znalosti biologického fungování tohoto principu je zde na místě. Cerebrální ontogeneze prostorové plastické tvorby je tedy druhou linií teoretického základu, která by měla studentům představit

sumarizaci dosavadních poznatků týkajících se vzniku prostorového myšlení z neuropsychologického a z psychologického hlediska. (Tato část teoretického základu je uvedena v kapitole 3. Prostorová plastická tvorba jako součást dětského výtvarného projevu (sumarizace dosavadních poznatků, formulace otázek, hypotéz, cílů a metod průzkumu).

2) Znalost historických kontextů v oblasti výtvarného umění se zaměřením na prostorovou plastickou tvorbu

Pro zdárnou interpretaci systému významů a hodnot prostorové plastické tvorby ve výuce výtvarné výchovy, jež studenti získají během studia, je nutné, aby se orientovali na poli proměn umění. Zaměření na prostorovou plastickou tvorbu je hlavní linií této teoretické části. Od přehledu vzniku prvních výtvarných prostorových počinů v prvopočátcích lidského výtvarného snažení, přes starověké umění, do středověku a podrobnější zastavení v renesanci (viz teoretická část mé diplomové práce), navrhuji vcelku zaměřenější pohled na postavení prostorové plastické tvorby ve výtvarném umění na přelomu 19. a 20. století. (Kapitola 2. 1. Fyzioplastické a ideoplastické tendence ve výtvarném umění od renesance do přelomu 19. a 20. století a kapitola 2. 2. Moderní sochařství a proměny figurace).

Zvláštní pozornost v rámci historických kontextů je věnována proměnám prostorové keramické tvorby. (Kapitola 2. 4. Proměny prostorové keramické tvorby v druhé polovině 20. stol. až po současnost). Nejen její historie, ale i její postavení v současnosti, rozdělení a technologická charakterizace jsou obsahem této teoretické části. (2. 3. Keramická prostorová tvorba, její technologická charakterizace a diferenciacce. 2. 4. Proměny prostorové keramické tvorby v druhé polovině 20. stol. až po současnost)

3) Schopnost asociací s výtvarným uměním a jejich použití v přípravě výuky prostorové plastické tvorby

Aby mohli studenti vůbec reagovat na výtvarný problém asociacemi s výtvarným uměním a otvírat tak obzor svůj i svým žákům, potřebují mít připravenou „obrazárnu v hlavě“. Studenti formou přednášek, vlastním studiem a řešením konkrétních úkolů na seminářích získají stručný přehled proměn prostorové plastické tvorby ve výtvarném umění s historickými kontexty.

Tato část navazuje na předešlou (Znalost historických kontextů v oblasti výtvarného umění se zaměřením na prostorovou plastickou tvorbu), neboť je důležité, aby studenti byli neustále konfrontováni se světem umění jak formou přednášek, tak

i návštěvami galerií. Jelikož při seminářích a přednáškách nezbývá čas na pravidelné navštěvování galerií, zadávám studentům návštěvy výstav a galerií za úkol do další lekce. Příklady galerijních animací s dětmi na dané návštěvě výstavy nebo muzea, či zaměření se na určitý výtvarný problém v oblasti prostorové tvorby variují jako zadané úkoly. (viz HORÁČEK, R.: Galerijní animace a zprostředkovávání umění, Brno 1998)

Vytváření asociací s výtvarným uměním se musí cvičit a rozvíjet se studenty do té míry, než se jim zažijí jako vrozený způsob myšlení. Zpracovávat nabyté informace o výtvarných dílech a schopnost vhodné asociace k výtvarnému problému je cíleným obsahem lekcí, jež studenty nasměruje správnou cestou pro jejich vlastní přípravy na výuku výtvarné výchovy.

Fáze první spočívá ve vytvoření asociace, fáze druhá její aplikace v přípravě výuky prostorové tvorby. K vytvoření asociace studenti musí operovat svými znalostmi z dějin umění a znalostmi současné situace ve výtvarném umění (výstavy, galerie, muzea, internet, literatura, periodika a katalogy). Hledají myšlenkovou, tvarovou, materiálovou, barevnou, technologickou, kompoziční či námětovou podobnost výtvarného díla, která by byla kompatibilní s jejich tématem pro výuku prostorové

plastické tvorby. Způsob prezentace a použití této asociace do výuky musí být promyšlený, neboť často dochází k pouhému kopírování děl, či bezduchým automatismům.

Příprava výuky je však otázka didaktická, a didaktice jsou věnovány speciální semináře na fakultách.

4) Didaktická reflexe

V ideální koncepci výuky prostorové plastické tvorby by didaktická část měla mít své ukotvené postavení formou ateliérových seminářů, kde by práce se studenty představovala konkrétní modelové přípravy na výuku. Z praxe vím, že postihnout zcela tuto část není reálné. Navrhuji při každé lekci, kdy se studenti sami něco nového naučí, transponovat dané znalosti do podoby, v které by daný výtvarný problém představili svým žákům. Tato cvičení by měla být průběžně navozována vyučujícím pedagogem.

Navrhuji, aby tématem několika seminářů byly analýzy osnov a koncepcí výtvarné výchovy Rámcově vzdělávacího programu se zaměřením na prostorovou plastickou tvorbu (kapitoly 4. 3. 2. Učební osnovy výtvarné výchovy Vzdělávacího programu Obecná škola 1993. 4. 3. 3. Osnovy výtvarné výchovy Vzdělávacího programu Základní škola 1996. 4. 3. 4. Osnovy výtvarné výchovy Vzdělávacího programu Národní škola 1997. 4. 3. 5. Alternativní

osnovy výtvarné výchovy Vzdělávacího programu Základní škola 2001).

Jejich analýzou studenti získají přehled rozdílných přístupů k výuce prostorové plastické tvorby a budou schopni se identifikovat s přístupem jim vyhovujícím, či si vymezit svůj vlastní. Schopnost rozeznat jednotlivé přístupy ve výuce je důležitým didaktickým náhledem pro jejich budoucí praxi. (V příloze /1. Autentická vyjádření studentů k publikovaným variantám návrhů osnov pro výtvarnou výchovu jsou uvedeny studenty provedené písemné analýzy jednotlivých návrhů učebních osnov formou seminární práce. Sama již tuto část do své výuky zařazuji a setkávám se s pozitivním ohlasem studentů. Studenti prokázali reflektivní přístup k daným pojetí osnov a svým náhledem potvrzují schopnost flexibility v řešení problematiky rovnováhy mezi dvojdimenzionálním a trojdimenzionálním vyjadřováním.)

5) Rozvíjení tvůrčí aktivity a podporování individuálního vývoje výtvarné exprese studentů v prostorové plastické tvorbě

Nabytí zásadních technologických principů prostorové plastické tvorby vede studenty k širším možnostem při plánování jejich budoucí výuky výtvarné výchovy. Tím, že sami dokáží tvořit

v daném materiálu, znají jeho tektonické či haptické možnosti, rozšiřují si svoji základnu pro budoucí přípravu na výuku výtvarné výchovy. Tato část je tedy převážně praktická, přičemž základní technologické informace jsou prezentovány studentům během práce v seminářích a při aktuálních technologických problémech tvorby. Originální přístupy studentů při jejich vlastní tvorbě vyžadují specifické technologické postupy, a to zejména v tvorbě keramické. Tato tvorba jich obsahuje celou řadu od počátečního tvůrčího procesu až po jeho závěr. (Příprava média – hlíny, její vhodný výběr pro určitý umělecký záměr, její zpracování, technika vytváření (z plátů, kusů hlíny, plného tvaru a následného vybrání...), schnutí, přežah, glazování, výpal). Neznalost všech technologických pravidel keramické tvorby může vést k jistému nezdaru při následné práci se žáky. Rozvržení technologického postupu většinou v prvních semestrech připravují studenti za pomoci pedagoga, později již samostatně. Důležitým momentem jejich práce je odraz vlastního „rukopisu“ ve vytvořeném díle. V trojdimenzionálním vyjadřování je tento rukopis hůře čitelný než v dvojdimenzionálním. Od výtvarného návrhu až k samotné realizaci je nutno respektovat původní výtvarný úmysl – osobní výtvarnou expresi, ale být zároveň flexibilní k její možné alteraci v případě

vzniklých technologických potíží. Rukopis je rozlišitelný ve formě použitých tvarů, v kompozici a dynamice celého díla – komplikovanosti či jednoduchosti, jeho povrchového zpracování – faktury či závěrečné barevnosti. Struktura je svázána s dlouhodobější zkušeností z práce v daném médiu – hlíně, neboť zásahy špachtle vytvářející určitý rytmus na povrchu, či plastická namodelovaná struktura, otisky, vpichy, údery dřevem či jiným nástrojem vytvářejícím povrchovou strukturu a další způsoby student získá praxí v ateliéru. Barevnost v případě glazování je rovněž otázkou praxe.

Ze začátku se studenti formou etud seznamují s daným médiem, později připraví vlastní projekt, který dovedou až k realizaci. Podle mých zkušeností většinou studentské realizace v hlíně odpovídají jejich osobnímu stylu v malbě či grafice, podle toho, v které oblasti vynikají. Takovýto odraz je patrný zejména v tvarovém vyjádření, či povrchovém zpracování. Rovněž technické zpracování, jež si studenti zvolí, často odpovídá jejich zaměření. Někdy zvolí kombinaci materiálů jako hlína, dřevo a kov – většinou konstrukčně náročné. Či řeší plastiky tektonickým způsobem. Jiní zas dají důraz na finální barevné zpracování, jako zásadní moment jejich výtvarného záměru. Každý přístup je správný, neb vypovídá o jejich individuálním výtvarném vyjádření.

Za svůj dílčí úspěch považuji, zda při závěrečné semestrové prezentaci mého kurzu studenti prokáží právě odlišné přístupy v prostorovém zpracování.

Práce v seminářích se studenty a vlastní empirie

5. 2. 2. Kritéria pro posuzování kvality prostorové tvorby a jejího zastoupení v koncepcích přípravy výtvarných pedagogů

S výrazným neporozuměním podstaty trojdimenzionálního vyjadřování jsem se v počátcích svých seminářů potýkala vcelku často. Toto neporozumění bylo rovněž doprovázeno nevhodným pojetím výtvarného zpracování. Vytvořená kritéria obsahují všechny problematické body, které výuka obsahovala a zacházejí s nimi ve prospěch přípravy na vlastní výuku budoucích pedagogů.

- adekvátnost pochopení a porozumění prostorové a plošné tvorby a vymezení hranice mezi nimi (student rozlišuje mezi oběma druhy tvorby)
- formulované úkoly v rámci trojdimenzionálního vyjadřování (student dokáže vymyslet a formulovat úkol pro žáky)
- vhodná tematizace (studentem vybrané téma pro trojrozměrné vytváření je výchovně i výtvarně relevantní)
- pedagogická reflexe (student musí být schopen představit svůj pedagogický záměr v rámci zadáného úkolu)
- didaktická připravenost (student prokáže napří-

získaná ze zadaných průzkumových portfolií studentům mne dovedla ke stanovení zásadních kritérií týkajících se posuzování prostorové tvorby.

klad úspěšným didaktickým transferem požadovaného výtvarného problému, znalostí výtvarné terminologie a jejího používání v kontextu prostorového vyjádření)

- výtvarná pohotovost a flexibilita (student nabízí více alternativ k řešení výtvarného problému)
- výtvarný obsah a forma (student cíleně zachází s kvalitou výtvarného zpracování, jež zahrnuje obsah i formu)
- výtvarná prezentace (způsob jakým student prezentuje svoji práci, či představuje cílový výstup svých žáků)
- originalita námětů
- výtvarné cítění a myšlení (prostupuje celým tvořícím procesem studentů, je patrné ve volbě námětu, techniky, materiálu)
- integrovaná výtvarná percepce (odráží se ve výtvarném cítění a myšlení studentů)
- originální materiálové asociace propojené s výtvarným cítěním (studenti dokáží použít jakýkoliv technický postup při tvorbě, který nejlépe odpovídá koncepci navrhované práce)

- vztah k výtvarnému umění (odráží se v inspiracích a motivacích použitých studenty při přípravě výuky)
- znalost základních principů prostorového konstruování (studenti prokáží při volbě výtvarné techniky k dosažení požadovaného výtvarného záměru)
- experimentování s materiály (studenti musí ve svých návrzích na práci v prostorové tvorbě

prokázat dostatečnou invenci při používání různých materiálů)

Domnívám se, že tato kritéria by mohla pomoci budoucím pedagogům při autokorekcích vlastních příprav na výuku. Doporučuji je rovněž jako klíčové body obsahu vysokoškolské výuky prostorové plastické tvorby budoucích pedagogů.

6. Závěr

Celá práce ústí k návrhu koncepce výuky prostorové plastické tvorby budoucích výtvarných pedagogů se zaměřením na prostorovou tvorbu keramickou. Návrh jsem připravila pro studenty oboru Učitelství výtvarné výchovy pro SŠ 2. stupeň ZŠ. Rozvržení do semestrů a hodinovou dotaci jsem již rozebrala v kapitole 5. 2. (Analýza studijních plánů a programů studia učitelství s návrhy a doporučeními pro inovaci přípravy výtvarných pedagogů v předmětu prostorové tvorby).

V prvé řadě je podstatné si ujasnit, proč považuji za klíčový moment navrhovaných lekcí pro vysokoškolské studenty důraz na rovnováhu mezi prostorovou plastickou tvorbou a tvorbou plošnou v jejich budoucí výuce. Uvědomění si významu trojdimenzionálního vyjadřování v dětském osobnostním vývoji v rámci výtvarné výchovy je stěžejním principem mé koncepce. Výtvarné podněty, které nás obklopují, vnímáme již v raném dětství a reagujeme na podstatné rysy v linii, tvarech, světle, barvách, struktuře, aniž bychom si uvědomovali jejich vzájemné vztahy. Pro děti je „základem vědění smyslový svět, něco, co můžeme zažít, a dítě od začátku zkouší dávat formu tomu, co zažívá. Tvar, který tato forma zaujímá, je stejně tak omezen jako umožněn médiem, které má dítě k dispozici, a se kterým umí pracovat.“ (ARNHEIM, R.: 1991, s. 5). Proto je ve výtvarné výchově pod-

statné, abychom prostor a orientaci v něm dítěti přibližovali již od prvních okamžiků, kdy se dítě pohybuje v poli našeho působení. Nejvhodnější se pro tento úkol stává právě prostorová tvorba, při níž dítě snadněji vnímá a začíná rozumět objektovým vztahům, svojí pozici vůči nim a naopak.

Možnost pracovat s modelovací hmotou či jiným výtvarným materiálem umožňuje hmatový prožitek, který dotváří celkový vjem a zážitek dítěte. Nehledě na poznatky v psychologii vnímání, kdy pokud dítě uskutečňuje poznání svou vlastní činností, a tedy i hmatem, může si zapamatovat až dvojnásobek než při pouhém vizuálním vjemu.

Prostorové zpracování námětu, narozdíl od plošného, nutí děti ke zkoumání vzájemných vztahů materiálů, účinky jejich tvaru, velikosti, plasticity a vzájemných proporcí, nabízí možnost využití kontrastu a harmonie tvarů, opakování rytmu prvků apod. Uvedení do světa, jeho objevování, poznávání a pochopení je daleko přirozenější cestou prostoru. Jeho uvědomění a vlastní zařazení v něm či intenzita identifikace anebo zmocňování se objektu jsou nezbytnou součástí tvorby dětské osobnosti.

Pokud se důležitost prostorového vyjadřování v rámci osobnostního vývoje dítěte dostane do vědomí budoucích pedagogů hned v počátcích, budou se pak odvíjet jejich hodiny výtvarné

výchovy právě ve prospěch trojdimenzionální tvorby.

Pro sestavení představeného návrhu na výuku prostorové plastické tvorby studentů oboru Učitelství výtvarné výchovy pro SŠ a 2. stupeň ZŠ jsem vycházela z výsledků analýz současných koncepcí výtvarné výchovy a rámcových vzdělávacích programů z hlediska prostorové plastické tvorby.

- 4. 3. Analýza současných koncepcí výtvarné výchovy a rámcových vzdělávacích programů z hlediska prostorové plastické tvorby
 - 4. 3. 1. Charakterizace hodnotících kritérií
 - 4. 3. 2. Učební osnovy výtvarné výchovy Vzdělávacího programu Obecná škola 1993
 - 4. 3. 3. Osnovy výtvarné výchovy Vzdělávacího programu Základní škola 1996
 - 4. 3. 4. Osnovy výtvarné výchovy Vzdělávacího programu Národní škola 1997
 - 4. 3. 5. Alternativní osnovy výtvarné výchovy Vzdělávacího programu Základní škola 2001
 - 4. 3. 5. 1. Učební osnovy výtvarné výchovy vypracované autory: T. Komrská, M. Pastorová, P. Šamšula
 - 4. 3. 5. 2. Učební osnovy výtvarné výchovy vypracované autory: J. Vančát, L. Kitzbergerová, M. Fulková
 - 4. 3. 5. 3. Učební osnovy výtvarné výchovy vypracované E. Linajem)
 - 4. 3. 6. Rámcový vzdělávací program

Z vlastní empirie získané ze zadaných průzkumových portfolií studentům, která mne dovedla ke stanovení zásadních kritérií týkajících se posuzování prostorové tvorby. (Kapitola 5. 2. 2. Vymezení cílů výuky prostorové tvorby a kritéria pro posuzování kvality jejího zastoupení v koncepcích přípravy výtvarných pedagogů).

Šestiletou praxí výuky výtvarné výchovy na pedagogické fakultě jsem se postupně dopracovala ke svým východiskům týkajícím se vyučování prostorové plastické tvorby. Díky provedenému průzkumu jsem odhalila nedostatky při její výuce na vysoké škole připravující výtvarné pedagogy a v terénu na základních školách. Snaha o změnu v přístupu zastoupení prostorové plastické tvorby ve vyučování výtvarné výchovy na základních školách vychází právě z těchto poznatků. Potvrzují nutnost rovnocenného zastoupení obou vyjádření prostorového i plošného ve výuce výtvarné výchovy a tedy i přípravy výtvarných pedagogů. Kromě vlastní praxe, kde hodlám tento přístup nadále uplatňovat, pokládám za nezbytné připravit cyklus krajových seminářů pro již vyučující pedagogy, týkající se této problematiky.

Hlavním přínosem mé rigorózní práce spatřuji kromě rozvíjení teorie a praxe oboru také v nalezení obohacené cesty osobního nasměrování ve složitém poli teorie výtvarné výchovy.

5. 3. Průzkum kompetence studentů studií oboru učitelství výtvarné výchovy pro ZŠ, SŠ a ZUŠ 2., 3. ročníku při výuce výtvarné výchovy – v oboru plošné a prostorové tvorby

Problematika vyučování, tedy zařazení prostorové tvorby do výuky, její správné pochopení studenty v její podstatě, je pro mne důležitým momentem průzkumu. Na jakém kvalitativním stupni vybavenosti je humánní a didaktická složka způsobilosti studentů, budoucích učitelů, pro výuku prostorové tvorby se budu snažit ukázat na příkladech v přístupu studentů ke zpracování semestrální práce (součást průzkumu) v rámci prostorového a plošného vyjadřování (viz kapitola Průzkum).

Determinantami efektivnosti pregraduální přípravy budoucích učitelů primární školy v podmínkách katedry výtvarné výchovy se zabývala podrobným výzkumem D. Sztablová (Sztablová, D.: 2002)

Podnětem pro uváděný průzkum byla má praxe na vysoké škole při výuce výtvarné výchovy – kurzu prostorová a plošná tvorba v jednooborovém prezenčním denním studiu oboru učitelství výtvarné výchovy pro ZŠ, SŠ a ZUŠ 2., 3. ročníku a v kombinovaném pětiletém magisterském studiu oboru předškolní pedagogika 2., 3. ročníku v letech 1999–2003. Prezenční forma studia znamená, že převážná část výuky je organizována formou přednášek, seminářů atp., které se konají podle pravidelného rozvrhu a během nichž má

student možnost získat poznatky přímo. Studenti tohoto typu studia absolvují velký počet kurzů zaměřených na teoretické a praktické disciplíny oboru. Nehledě na to, že jsou k nám přijímáni pod přísnými kritérii pro budoucí výtvarné pedagogy. Kombinovaná forma studia využívá prezenční i distanční formy studia (tj. multimediální forma studia, při níž jsou vyučující trvale nebo převážně odděleni od vzdělávaných.) Na tyto studenty můžeme tedy působit pouze dvakrát do roka, což je naprosto nedostačující pro předání více než nezákladnějších informací.

V průzkumu jsem nekomparovala tato rozdílná studia, ale zaměřila jsem se na podmínky didaktické přípravy jednotlivých studií, které pak následovně ovlivňovaly práci studentů v kurzech. Zadáním portfolia jsem sledovala pedagogickou reflexi, didaktickou připravenost, výtvarnou pohotovost a flexibilitu, adekvátnost pochopení a porozumění prostorové a plošné tvorby – vymezení hranice mezi nimi, správného didaktického transferu požadovaného výtvarného problému.

Uvedená čtyři portfolia jsou tu pro doložení, jakým způsobem vznikala kritéria pro prostorovou tvorbu. Představují reprezentanty portfolií původně od 240 studentů oboru učitelství výtvarné výchovy pro ZŠ, SŠ a ZUŠ 2., 3. ročníku intuitivně vybraných pro vypořádání, vypracování skupiny kritérií. Hodnocení vychází z dělení na tři skupiny podle intuitivně určené míry hodnoty – A – naprosto pochopené zadání (kritéria: výborná tematizace,

náměty originální, formulovaný úkol, výtvarný problém vědomě obsažen, výborná realizace). B – středně pochopené zadání (průměrná tematizace, náměty neoriginální, neformulovaný úkol, výtvarný problém neobsažen, průměrná realizace). C – nepochopené zadání (chybí-li jakékoliv z uvedených kritérií).

Chtěla jsem se zaměřit na nutnost důrazného prosazení prostorové tvorby v osnovách výtvarné výchovy a její povinné realizace v práci s dětmi. Teoretický rámec tohoto problému jsem popisovala v teoretické části (kapitola 3. Prostorová plastická tvorba jako součást dětského výtvarného projevu). Klíčové pojmy jsou uvedeny v kapitole 1. 1. Vymezení pojmu prostorové plastické tvorby (stanovení entity a opozita, odlišení haptické a tektonické tvorby v keramice) a v kapitole 1. 1. 2. Kritéria pro stanovení entity a opozita prostorové tvorby v souvislosti s tvorbou plošnou.

Zadání studentům znělo:

Vypracujte portfolio s dokumentací realizace či výtvarného návrhu na libovolné téma v plošné tvorbě v opozici s tvorbou prostorovou jako miniprojekt pro výuku výtvarné výchovy žáků prvního či druhého stupně. Uveďte pět příkladů námětů v dvojdimenzionálním a v trojdimenzionálním vytváření. Vypracujte teoretickou charakteristiku

projektu a jeho průběhu. Všímejte si (pracujete-li již s dětmi), kterou tvorbu děti upřednostňují a snažte se vyvodit proč.

Vysvětlení zadání:

Dokumentace realizace pro mne znamená dokumentovat reálné zapracování námětu v prostorové a plošné tvorbě přímo s dětmi, neboť někteří studenti jsou již pedagogicky činní. Forma dokumentace může být fotografie, je možno přiložit výtvarné návrhy (skici) studenty navrhované a cílené provedení. U těchto studentů je podnětné empirické zachycení poznatků práce s dětmi v obou tvorbách. U studentů, kteří ještě neučí, půjde o domnělé posouzení práce s dětmi. Dokumentace tedy bude bez fotografického zachycení provedených děl s dětmi, pouze výtvarné návrhy pro přípravu vyučovací jednotky.

(Studentům bylo třeba podrobně vysvětlit zadání, neboť jim chyběl pojmový slovník a nerozuměli všem pojmům, které zadání obsahovalo. Do jaké míry jsem mohla já ovlivňovat jejich pojmový aparát? Během přednášky jsem sama tyto pojmy užívala, netušila však, že jim studenti nerozumí. Zřejmě jsem opomněla zpětnou vazbu. Kolik oni sami měli znát? Jestli nerozuměli, proč se nezeptali? Těmito otázkami jsem se dotkla problému, kterým se zabývá výzkum PaedDr. H. Hazukové, jehož výsledky byly prezentovány v časopise Výtvarná výchova 2/2003 v článku Mluvte, mluvte, zajímáte nás! Zásadní otázka

tohoto výzkumu zněla: „Mají učitelé na primárním stupni vzdělávání dostatečně rozvinutý funkční slovník pro přípravu výuky výtvarné výchovy, její realizaci a hodnotící reflexi?“ Podle PaedDr. Hazukové funkční slovník učitelů ve výtvarné výchově neovlivnila ani dlouhodobě používaná výtvarná a didaktická terminologie ve výuce v prezenčním a kombinovaném studiu, ani v pedagogických dokumentech a metodických příručkách. Učitelé je do své aktivní slovní zásoby nepřevzali.)

Práce studentů jsem hodnotila podle kritérií
ZADÁNÍ – TEMATIZACE – NÁMĚTY – ÚKOL
– PROVEDENÍ – ZPĚTNÁ VAZBA – HODNOCENÍ.

Studentům jsem dala rámcová zadání úmyslně, abych mohla sledovat jejich schopnost tematizovat. Podle jimi vybraných témat jsem hodnotila jejich pedagogickou kompetenci, neboť součástí kompetence budoucích učitelů je vymyslet nosné téma, rozvést ho do několika různých námětů a formulovat úkol.

Pojem tematizace a námět jsem převzala od Doc. J. Slavíka, který je definuje svým exaktním přístupem, jenž je důležitý pro práci se studenty. S pojmem hodnocení a zpětná vazba jsme pracovali s Doc. Slavíkem při výzkumném záměru V 206–614 (Dětské výtvarné aktivity v transmisi sémiotických systémů kultury). Pojem úkol je jedním ze stěžejních pojmů užívaných Dr. H. Hazukovou

v jejich výzkumech zaměřujících se na didaktickou terminologii u budoucích pedagogů.

Zadání vyplývá z potřeby zmapovat pochopení a porozumění výtvarného vyjadřování v prostorové a plošné tvorbě u studentů. Zjistit jejich kapacity práce s dětmi v obou tvorbách, především v prostorové. Kolik z nich si uvědomuje, co prostorová tvorba znamená, jak se liší od plošné, kde se nacházejí jejich styčné body, kde se jedna vymezuje vůči druhé, popřípadě, kdy jedna druhou prochází? V jejich vlastním zadání mohu tyto body vysledovat a zhodnotit. Co přesně pro ně prostorová tvorba znamená v rámci vývoje dětského výtvarného projevu? A mají dostatečné výtvarné vzdělání, výtvarnou flexibilitu, aby dokázali s dětmi pracovat v obou tvorbách? To, že ve vyučování převládá plošná tvorba, je důsledkem nedostatečného vzdělání, či pohodlnosti učitelů? Již při prvním pohledu na prezentované zadání studenty v jejich portfoliích, jsem posuzovala částečně tyto momenty a zjišťovala, jestli oni sami pochopili mé zadání. Pochopené zadání znamená, že zvládli tematizaci, zvolili vhodné téma, rozvinuli námět, vymezili úkol, že se věnovali řešení určitého výtvarného problému v rámci plošné a prostorové tvorby.

„**Tematizace** pedagogického díla je pro učitele podmínkou racionálního zvládnání výchovného

procesu, tj. jeho plánování, vědomého řízení a reflektování. Prostřednictvím tematizace učitel rozkládá celistvý pedagogický proces na dílčí problémy, které lze myšlenkově uchopit a cíleně řešit.“ (Slavík, J.: 1997, s. 109)

Právě myšlenkový pochod studentů se jasně odráží při jejich práci se zadáním a v tematizaci, a mně se tak naskýtá možnost tyto pochody diferencovat v rámci studijních skupin a hodnotit je.

Práce s **námětem** vyžaduje od studentů, budoucích učitelů dostatek lidské citlivosti. „Námět je věcný a prožitkový prvek lidského vztahu ke světu, který můžeme pojmenovat a který tvoří podklad (látku) tvůrčího expresivního projevu. Pojmenováním námětu poukazujeme na myšlenkové východisko, kolem kterého vzniká dílo. Prostřednictvím námětu dílo odkazuje k životu svého tvůrce.“ (Slavík, J.: 1997, s. 110) Proto věková diferenciaci dětí hraje důležitou roli při vymýšlení námětu. Je důležité, aby si byli studenti vědomi míry vhodnosti námětu pro určitý věk – aby nebyl příliš nesrozumitelný, neosobní či naopak překonaný, nezajímavý.

„**Úkoly** jako konkrétní cesty a bezprostřední kroky při dosahování a postupném naplňování většinou vybírá učitel z obsahu výtvarné výchovy a zadává je žákům jako problém k řešení při výuce“ (Hazuková, H.: 2000, s. 19). Proto abychom mohli

konstatovat splnění či nesplnění úkolu, musíme znát kritéria hodnocení. Úkoly by měly být formulovány jasně. „Pro splnění každého jednotlivého úkolu, který učitel žákům zadává jako problém k řešení, je třeba připravit také předpoklady jeho úspěšného zvládnutí žáky. Lze dokonce říci, že za úspěch žáků ‚může‘ (tj. je zodpovědný) učitel, on totiž úkoly vybírá a strukturuje tak, aby jejich řešení žákům umožnil.“ (Hazuková, H.: 2000, s. 19). Důležitým aspektem ve vztahu k úkolu jsou prostředky jeho realizace. Obsahy, náměty, výtvarné techniky a materiály, výběr metodických postupů musí mít studenti neustále na mysli, aby dosáhli úspěšné realizace.

Provedením se odráží studentova schopnost vyřešit výtvarný problém výtvarně. Tedy schopnost pracovat s výtvarnými prostředky, navrhnout vhodné výtvarné techniky, prezentace provedené či navržené práce s dětmi. Je zde možno posoudit výtvarnou senzibilitu, která poukazuje na citlivost pro výtvarný problém, na výtvarnou zaměřenost či na jemnost smyslové (haptické a vizuální) diferenciaci objektů.

Zpětná vazba patří k **hodnocení**. „Jedná se o informační vztah, v němž je vykonavateli určité činnosti (řídícímu systému) poskytována informace o důsledcích této činnosti (o důsledcích řízení), takže vykonavatel (řídící systém) může na podkladě

zpětné vazby korigovat (upravovat) svou činnost vzhledem k stanoveným cílům." (Slavík 1999, s. 186). U studentů jsem očekávala zpětnou vazbu formou převodu z obrazové podoby do verbální. Zajímalo mne, jsou-li schopni autokorekce.

Pro mne pak zpětnou vazbou bude výsledek průzkumu a možná korekce při návrhu změn.

Vybrané průzkumové studie portfolií.

Pro popis portfolií jsem volila reflektivní analýzu. Uvádím jednoznačné reprezentanty pro určité skupiny A, B, C, které jsem volila podle již výše uvedených kritérií.

Skupina A – naprosto pochopené zadání

(kritéria: výborná tematizace, náměty originální, formulovaný úkol, výtvarný problém vědomě obsažen, výborná realizace)

V této skupině se neobjevuje žádný rozpor v zásadní problematice – *pochopení prostorové a plošné tvorby a jejich reprezentace. Kvalitativně mohou variovat: výtvarný obsah a forma, výtvarná prezentace, originalita námětu, výtvarné cítění a myšlení.*

Tučně jsou označeny osobní reflexe, kurzivou pak konotace, jež mohou mít další význam.

Práce č. 1

Prezenční studium. Učitelství pro SŠ 2. st. ZŠ a ZUŠ 2. roč.

Věk studenta: 23 let

Pohlaví: žena

Hodnocení: výborně

Reálný popis první námětové dvojice návrhů
Prostorové zpracování – fotografie reálného lesa v jejímž středu je práce – vysoká věž, vystavená z kamenů posazených na sebe v kruhu, ukončená dvěma velkými plochými kameny opřenými o sebe – tvořící stříšku. Věž stojí někde v lese na svahu.

Plošné zpracování – kombinovaná technika, kresba tuší na kartónu A4 v kombinaci s plochami přilepeného písku, vynechaná místa v písku tvoří cestu k pelíšku uprostřed formátu, hnízda pod zemí s příslušným obyvatelem.

Již při prvním pohledu hodnotím práci jako úspěšnou. Soudím tak podle pořízených fotografií a představených výtvarných návrhů. **(To tedy ukazuje, jak důležitá je schopnost kvalitně prezentovat výsledky a graficky je zpracovat. Jak moc jsem ovlivněná prezentací při posuzování obsahu a je to potom objektivní hodnocení? Prezentace může předurčovat kvalitu obsahu. Neboť chápe-li**

někdo podstatu prezentace, je daleko blíže formě a jejím proměnám.) Prezentace představuje zvolenou grafickou formu zpracování úkolů, volba papíru a formát, na kterém je portfolio vypracováno, umístění návrhů, použití písma v popisech, barevnost, výběr zaznamenávací techniky – kresba, malba, fotografie, kombinovaná technika, celkový estetický dojem.

Návrhy jsou naprosto v souladu s moji představou výtvarného uchopení problému a práce s ním. Výtvarný problém pro mne znamená „rozpor na úrovni syntaxe, sémantiky nebo pragmatiky či rozpor mezi těmito úrovněmi, který zamezuje nebo znesnadňuje dosažení optimálního výsledku výtvarných činností (např. rozpor ve vztazích prvků výtvarné formy, rozpor mezi obsahem a formou, rozpor mezi cílovou představou a nepostačující technickou dovedností, rozpor mezi nárokováním a skutečně vyjádřeným obsahem apod.) (Slavík 1990). Operacionalizací citace se výtvarný problém projevuje ve výběru námětů – a jejich výtvarného vyjádření – výtvarných technik. V první představené dvojici námětu hnízda a pelíšky je materiál kameny kontrastní výběr v rámci námětu pelíšků. Kameny nepředstavují smyslově nic pelíškového, avšak konotace úkrytu, schování se funguje jako u pelíšků. V druhé dvojici Květiny paní zimy je to opět výtvarný problém na úrovni výtvarné

formy a obsahu – zimní pocit z květiny vytvořené z alobalu, asociace chladu a stříbrné zimy.

Zároveň hodnotím, obsahuje-li práce prvky výtvarné senzibility a výtvarného myšlení. Dále pak jak byl interpretován obsah úkolu a jestli byl pochopen. Výtvarnou senzibilitou zde míním „výtvarnou zaměřenost (ve vztahu k reálnému světu, „výtvarné brýle“), jemnost smyslové (haptické a vizuální) diferenciací objektů, a citlivost pro výtvarný problém ve výtvarném produktu.“ Výtvarným myšlením mám na mysli „dispozice k řešení výtvarného problému, projevující se v uvědomělém řízení důležitých poznávacích či psychomotorických operací (např. v okamžicích změny postupu, změny koncepce práce).“ (Slavík 1990). Právě citlivý výběr materiálů a způsobů výtvarného zpracování jednotlivých námětů a pojetí jejich obsahů je ukazatelem přítomnosti výtvarného myšlení v práci této studentky. Haptické, barevné, pocitové asociace materiálů s náměty pro mne představují úspěšné uchopení zadaného úkolu.

První dvojice námětu: Pelíšky a hnízda

Výtvarný úkol – prostorové a plošné zpracování námětu – je zcela zřetelně zaznamenán a zpracován v první dvojici námětů. (Tento triviální postřeh

je důležitý, neboť u většiny examinovaných prací studentů se takovéto porozumění neobjevuje. Zřetelné zaznamenání a zpracování úkolu je na první pohled viditelné rozlišení prostorového a plošného vyjádření ve fotografické či skicové podobě. Tedy, že jeden návrh je zpracován ve trojdimenzionální podobě a druhý v dvojdimenzionální.) V této práci výtvarný problém vyvstává v podobě transformování myšlenky fiktivních pelíšků, které nosíme v sobě. Jejich asociací jsou pak reálné instalace v prostorovém provedení, kde svoji roli hraje kompozice instalace vůči přírodnímu prostoru (jak moc se tato instalace vymyká přirozené situaci v lese, působí-li násilně či naopak se mimikruje? Jelikož jde věž do výšky, může evokovat výšku stromů a kameny skálu, kamenná věž pak jeskyni.)

Pozitivní pro mne je, že studentka se zaměřuje na výtvarný problém (kompozice) a hledá alterace jeho řešení sestavováním – prostorovým konstruováním (pro prostorovou tvorbu): navrhuje možnosti různých konstrukcí nejen z kamenů, ale i z větví, přírodnin, a jejich možných forem (zastřešený úkryt v dolíku, brloh pokrytý mechem). Sama ovšem úmyslně výtvarný problém nezdůraznila. **Jak je tedy možné, že je v práci řešen, a do jaké míry intuitivně? Proč se tak děje? Není to proto, že si studenti v didaktické přípravě nezažili probíraná témata? Proto tedy nedokáží přemýšlet**

v daných intencích výtvarné terminologie a teoretické problematiky? Pouze ti nejnadanější vycítí potřebu něco řešit, nacházet jinou, odlišnou cestu bez didaktické přípravy?

Zajímavý se mi jeví i její originální (proti ostatním examinovaným pracím) výběr materiálů a cílené zacházení s nimi.

Prostorové zpracování: /083

Námět pelíšky mi je velmi příjemný, tuhcí, měkký – tak se mi asociují mé dětské pelíšky, stavěné z peřin, křesel a dek. Velmi vhodný námět pro děti, speciálně ve spojení s prostorovou tvorbou. Uvědomění si prostoru, sebe v něm a vůči němu, můj prostor versus tvůj či něčí. Čí? Představivost, fantazie. Volba realizace v přírodě rovněž velmi zdařilá. Dalo by se rozvést či navázat dalšími instalacemi. Zvláštní je výběr materiálu – kamení pro tvorbu tohoto pelíšku. Vystavená kamenná pyramida by se mohla asociovat s egyptskými pyramidami, které byly v podstatě faraonovým „pelíškem“. Bylo by zajímavé si představit pro koho takovýto tvrdý pelech asi je, **(tak jako existuje psychologie barev, dalo by se navázat psychologii materiálů na osobnostní asociaci? Zřejmě by zde byla určující adjektiva pro příslušnou podobnost: pevnost/křehkost materiálu – pevnost/subtilnost charakteru, povrch – jemný, drsný, slizký – charakter...)**



Makrofotografie struktury vytvořeného díla sama svědčí v konfrontaci s fotografií díla celého o cíleném uvažování (**jsme opět u prezentace a jejího uchopení**). Pochopení obsahu prostorové tvorby se mi jeví u této práce jako uspokojující.

Plošné zpracování: /084

Návrh pro dvojrozměrnou práci provedený kombinovanou technikou – kresba tuší a vysypáním ploch směsí pilin a písku. Úspěšné přetransformování prostorového námětu v plošný: Plošný labyrint – hnízdečko neurčitěho zvířecího tvora žijícího uvnitř, kterého vidíme jako v průřezu jeho obydlí. Zem je ztvárněna směsí z pilin a písku, cestičky jsou vynechány, jsou v barvě čtvrtky, která je bílá. To je trochu škoda, mohla by mít třeba okrové nebo béžové zabarvení, ladila by víc s barvou pilin. Působí to tvrdě. (**Neideální výběr materiálů, neadekvátní výtvarná senzibilita? Nebo nedokonalá materiállová výbava?** Barevné čtvrtky jsou drahé, mohl by se však použít novinový papír. Anebo čtvrtku jednoduše natřít na béžovo, připravit si ji.)

S provedením návrhu pro plošnou tvorbu se také ztotožňuji. Zajímavé výtvarné pojetí, použití směsí písku a pilin k vyjádření struktury stěn hnízda je nápadité (originální vůči ostatním examinovaným) a účinné v kontrastu s lehkou perokresbou zvířecího tvora. (**Vypovídá o diferencované a zároveň**

integrované výtvarné percepci – originální materiállové asociace propojené s výtvarným cítěním.

Použití pilin (materiálová asociace) je dobrým výběrem materiálu v konotaci s námětem pelíšku, jsou měkké, používají se reálně k vystýlkám pro zvířata a v kombinaci s pískem utvářejí na papíře cílený výtvarný efekt, (výtvarné cítění). Průřez hnízdečkem – labyrintem je velmi zajímavý pohled do obydlí pod zemí. Takto zpracované pohledy pod zem jsou vidět v přírodopisných dokumentárních filmech a přitahují naši pozornost – vidíme to, co se běžně vidět nedá. Fascinuje nás svět pod zemí, pod vodou, ve vesmíru – všude tam, kam oko bez technické pomoci samo nedohlédne. Vzrušení z neznáma, z možného života ve skrytých pelíšcích a hnízdech.

Druhá dvojice námětu Květiny paní Zimy

Plošné zpracování: /085

Název námětu vcelku klasický (často používaný v hodinách výtvarné výchovy bez hlubších výtvarných ambicí, často realizovaný technikou rozfoukáváním tuše na papíře). Studentka ale zvolila odlišnou výtvarnou techniku. Inspiruje se ledovými květinami vykreslenými mrazem na okno. Struktura kresby, jež mráz vytvořil, má vsutku rostlinný charakter. Kdybychom natočili na kameru, jak



/084



/085

ledová kresba roste a záběr zrychlí, dal by se tento růst přirovnat k růstu květiny. S dětmi by se dalo diskutovat, jak je směr růstu u ledové květiny ovlivněn větrem, teplotou a jak mohou tyto veličiny ovlivnit růst živé rostliny. Trochu poetičtěji by se mohlo přejít k Malému Princí a jeho květině, jak s ní promlouvá a opatruje ji, jak ji chrání.

Výtvarná technika, kterou studentka použila – malba drcenými křídami na okno, dobře ladí s ledovou inspirací. Studentka nepopisuje výtvarný problém, nevím, zda ho vůbec rozpoznává, či si uvědomuje. Vždy se zamýšlí nad výtvarnou technikou a výtvarným materiálem. Řekla bych, že přítomnost výtvarného problému je pro ni většinou intuitivní. Tedy nepopisuje jej, ale fyzicky jej prezentuje v návrzích. Po diskusi se studentkou se ukázalo, že pouze nedokáže terminologicky nazvat a zařadit úkony, které během vyučování provádí. (Navést studenty k uvědomění výtvarného problému by mělo být cíleným úkolem všech výtvarných pedagogů.)

Prostorové zpracování: /086

Alobalová plastika květiny. Pro prostorovou tvorbu navrhuje kombinování materiálů (svazování, spojování a nastavování drátů, alobalu, větví a přírodnin) na modelaci fantastické květiny. Tímto výběrem materiálů studentka vypovídá o snaze o výtvarnou

experimentaci. **(Je podmíněna didaktickou přípravou nebo vlastní výtvarnou senzibilitou? A bude-li dostatečná didaktická průprava, je v její moci zajistit správné cítění studentů pro výtvarnou senzibilitu?)**

Asociace, která se mi v této souvislosti vybavuje, je gigantická instalace obří kaširované květiny (reflexe na skupinu Young british artists z Velké Británie, kdy jedním z děl je Květinové sousoší z pryže od Keith Edmier /087, Obří slunečnice z akryliku a polymeru od téhož umělce /089 a Obří růže z oceli od Isy Genzken /084). *Vztah k výtvarnému umění* by měl být neustále sálající z hodin výtvarné výchovy. Být jejich inspirací či motivací. Asociace námětů s díly starověkých kultur, starých mistrů či současných umělců pak poukazuje na kulturní zralost výtvarného pedagoga a jeho správné na-směrování ve výtvarně výchovném procesu. Výtečné jsou galerijní animace, kde jsou děti absorbovány přímo do ohniska výtvarného dění. (Horáček, R.: *Galerijní animace a zprostředkování umění*, 1998)

Domnívám se, že se děti daleko více uvolní při takovéto pseudosochařské hypertrofii, než při titěrném „vyrábění“ (termín velmi často používaný studenty kombinovaného studia při charakterizaci jejich praxí s dětmi. Ve většině případů děti produkuje vánoční stromečky, velikonoční vajíčka, tyto příklady uvedu v analýze nejslabší skupiny portfolií.).



/086



/087



/088



/089

Takováto tvorba – uvolněná, velkorysá – rovněž vede utváření psychomotorických přetvářecích cílů, jež představují „dispozice k výtvarné materializaci představ (reálných nebo fantazijních). Projevují se v dovednosti vybrat a použít výtvarné instrumenty, výtvarné techniky, vhodně organizovat výtvarné pracoviště a efektivně použít výtvarných postupů („algoritmů“ výtvarné tvorby)“ (Slavík 1990). Tvorba obřích květin by probíhala kolektivně vzhledem k jejich velikosti, a úmyslně právě z důvodů výše uvedených. **(Proč se neobjevuje častěji velkorysejší pojetí v prostorové tvorbě s dětmi? Myslím tím práce ve větším formátu, zajímavých netradičních materiálech. Brání tomu nedostatečná didaktická příprava, kdy učitel nerozumí svým pedagogickým zásahům a prostředí, v němž se odehrávají, a na podkladě porozumění je nedokáže vysvětlit, popřípadě ospravedlnit? Nebo za tím stojí ředitelé škol požadující konkrétní dárkové zásilky rodičům jako triumfální výsledek výtvarné práce?)**

„Rozumění je předpokladem profesní komunikace, argumentování dialogu a kvalitách pedagogického díla ať již mezi učiteli, mezi učiteli a žáky, jejich rodiči, eventuálně širší veřejností.“ (Slavík, 1997, s. 28)

Závěrečná instalace stříbřitých květin do sněžného záhonu, kterou studentka navrhuje, se mi jeví jako dobré pokračování výtvarného záměru, vedeného v duchu umění instalace. (Např. zajímavé

přírodní land-arty od Christo, kdy halí celé sady – stromy – do jednobarevných látek a tím vytváří neuvěřitelné sochařské monumenty v našem vědomí, kdy nezvyklý maximalistický kontrast originality vytvořené člověkem zasahuje do přírody a zároveň se stává její vrostlou součástí.) Mimochoodem tento rok (2002) byla v Číně neočekávaná krutá zima a městské ulice vypadaly jako od Christo, všechny obrovské bambusy a zeřeň podél silnic a chodníků byly zabaleny proti mrazu. Vyvolávalo to dojem projektu landartové výstavy, zvláštních abstraktních soch, které byly i v noci nasvíceny.

Prezentace inspirativní fotografie zamrzlé „květinové“ okenní tabule a snímek realizované ledové květiny z alobalu působí velmi dobře, jakoby se doplňovaly.

Třetí dvojice námětu Šnek

Plošné zpracování: /090

Šnek vystavený naplocho z mušliček přilepených ke čtvrtce /090. Linie ze šneků tvořící jeho obrys je zabarvena od červené, žluté, zelené až po tmavě fialovou. Jednotlivé barvy navazují od nejsvětlejších odstínů k tmavým. Meziprostor je vyplněn barevnými miničtverečky, které kopírují postupující barevnost. **(Proč je podklad opět bílá čtverka, která podtrhuje v práci její rigidní ráz – tedy, že se práce**



/090

řídí jen jedním konstrukčním principem, a bílý podklad čtvrtky podporuje mechaničnost výrazu? A proč není zvolen správný formát, tedy čtverec místo obdélníku? Čím to je, že celá práce vizuálně nezaujme? Je to výběrem materiálu?) Námět tedy není dobře rozpracován v plošném provedení, (špatná kompozice, nesprávně vybraný materiál a jeho schematické použití – sestavované hry si mohou děti dělat ze zakoupených stavebnic, výtvarná výchova má podporovat tvořivost!! Ne mechanické osvojování samoúčelných a řemeslných dovedností!) Úkolu bylo porozuměno, ale nebyl pochopen. (Je možné, že barvením mušliček studentka sledovala valéry jednotlivých barev, ale na nevhodném příkladu. Takovýto úkol rozhodně dětem neposkytuje prostor k spontánnímu výtvarnému vyjádření). Z prezentovaných návrhů je nejslabší.

Oba návrhy odpovídají ovšem zadanému úkolu – zpracovat námět v prostorové a plošné tvorbě. Tudíž obsahově vyhovují, po formální stránce nikoliv. Odrazující je především návrh pro plošnou tvorbu, kde se studentka přibližuje k běžnému kýčovitému zpracování, tak jak se objevuje u velkého počtu examinovaných ze skupiny nejhorších portfolií. Nevhodný je výběr materiálu, „titěrnost“ a dekorativnost návrhu – oproti prostorovému návrhu, který

je velkorysý, výtvarný a „správně rozjetý“. Je vcelku možné, že studentka sledovala rozvoj zručnosti či rozlišování odstínů barev. Překvapuje mne však takovýto úkok stranou oproti skvělému zpracování celého portfolia.

Námět v ploše nabízí několik možností: kudy lezl šnek – lepkavé cestičky, které za sebou hlemýždí zanechávají by se daly malovat temperovými barvami spojenými žloutkem, nebo rozjet hlemýždí křížovatky na zemi instalací z osobních věcí dětí, (stále se jedná o plošné vyjádření). Spirála ulity zase nabízí zpracování koláží (z různých papírů, xeroxů, fotek, látek...) nebo hustá malba temperou a její kresebné prorývání jako struktura šnečího domečku. Mačkaná koláž na plochu či kašírování do prostoru...Tím už ale přecházíme do prostorového vyjádření.

Prostorové zpracování: /091

Šnek z kynutého těsta – těsto houževnaté, připomínající hmotu svalnaté hlemýždí nohy bylo inspirativním materiálem. Zřejmě rychle kynulo a šnek se krásně rozlezl a zkroutil. Podíl náhody zde hraje podstatnou roli v tvarové deformaci, do které děti již dále sami nezasahují. **Hra a experimentace s výtvarnými vyjadřovacími prostředky a objevování jejich možností jsou „stimulační tvůrčích přístupů a schopností, které nemusí být**



v souladu s prvotní představou učitele o řešení výtvarného problému.“ (Šamšula, Pastorová, Komrská 2000)

Jak vědomě regulovat podíl náhody na výtvarném díle? Zkušeností. (Zkušeností v práci s vyjadřovacími prostředky, výtvarnými materiály a technikami). Jak regulovat podíl náhody na pedagogickém výtvarném procesu? Zkušeností, že náhodná změna v konceptu nemusí být zásadně špatná a nebát se ji úmyslně rozvinout a případně programově použít.

Jinou materiálovou alterací by mohl být papír – technika kaširovaná plastika. Děti by mohly pracovat kolektivně nebo v menších skupinkách. Jako snadnější techniku než kaširování by mohly použít čistě jen ovázání papíru do požadovaného tvaru. Ovazováním by tak mohly vzniknout linie jako na šnečí ulitě.

Celá práce na mne působí uceleným dojmem, neboť nezaznamenávám žádné velké rozpory v jejím pojetí. Studentka chápe význam prostoru a plochy, jejich specifické odlišnosti a možnosti, jak se s nimi vypořádat ve výtvarném úkolu. Zdravá míra invence a originality je rovněž přítomna, **(jsou ale přítomny z vrozených schopností studentky, a já věřím, že se k nim dá dojít i didakticky).**

Práce č. 2

Prezenční studium. Učitelství pro SŠ 2. st. ZŠ a ZUŠ, 2. roč.

Věk studenta: 21 let

Pohlaví: žena

Hodnocení: výborně

V porovnání s ostatními pracemi studentka zaujala v prvé řadě svým teoretickým komentářem. Je zřejmé, že má již velké zkušenosti, které se ubírají správným směrem. Většinou se totiž práce ostatních studentů vyznačovaly přímým řešením úkolu bez teoretického komentáře. Studentka používá ve svém textu teoretické slovní zásoby jazyka výtvarné výchovy, což je ojedinělé. Její vybrané a realizované náměty jsou dobře prezentovány.

Studentka rozlišuje námět a téma. Udává výchovně vzdělávací cíl a pro každé zpracování má připravené schéma – výtvarný námět, motivace, technika a materiál. I v ostatních portfolích se občas objevují tyto kategorie, ovšem ne v takto promyšleném sledu.

První námětová dvojice: Moře /092

Plošné zpracování:

Kresba modrou tuší do mokrého mačkaného



/092

papíru. Přes celý formát jsou linie vedeny vodorovně, v lehkých vlnách. Mezi nimi jsou nepravidelně umístěny mušle.

Ráda bych ocitovala studentku, neboť její hodnocení práce dětí se mi jeví jako velmi dobrá charakteristika práce samotné:

„Průběh práce a hodnocení:

Děti byly zaujaty již přípravami na vlastní práci a sběrem materiálu – mušlí, kamínků atd... během ostatní činnosti získaly nové informace z podmořského světa o koloběhu vody a jejím pohybu (rozhovory, encyklopedie, motivované cvičení s velkou látkou připomínající moře atd.). Příprava podkladu pro plošnou práci byla spojena s vytvářením představy šumění vln, děti mačkáním papíru vytvářely podobné zvuky a máčením tohoto papíru se seznámily s jeho chováním při styku s vodou. Se zaujetím pozorovaly vznikající struktury na zmačkaném papíře a „cachtání“ v modré vodě jim způsobilo velkou radost. V další fázi se děti pokusily zachytit svou představu vln, šumění a houpání vody, která byla inspirována poslechem skladby C. Debussyho *Moře* a provázela je po celou dobu jejich práce.“

Tematická kresba tuší do mokrého mačkaného papíru, jež byla inspirována hudbou, je příjemná. Lineární dynamická kresba má živý charakter, formát je zpracován celý a kompozičně se tomuto

provedení rovněž nedá nic vytknout. Zmačkaný papír v sobě zanechává otisky zmačkání, které vsádky lehký odstín modré tuše a vykreslily tak jemnou podstrukturu. V lineárních vlnách se pohupují kresebná schémata mušlí. Dojem pohupování je dosažen nepravidelnou kompozicí mušlí v liniích. Celek vypadá téměř jako hudební vodní partitura. Linie vln pod sebou připomínají notovou osnovu a mušle pak noty. Po obsahové i formální stránce je práce zdařilá. Studentka uvádí kresby dvě, z nichž jedna představuje moře klidné – linie jdou vodorovně s lehkým zvlněním, druhá moře rozbouřené, kde linie tvoří tři velké vlny (expresivním vyjádřením nálad moře je ztvárněno výtvarně estetické vnímání, pozorování a reagování na vnější i vnitřní podněty).

Oceňuji skvělý záběr při motivaci. Prožitek a spontánní projev klade studentka na podstatné místo ve svém hodnotícím žebříčku. Pozitivně hodnotím i experimentování s materiálem (máčení papíru – zvuky).

Prostorové zpracování: /093

Instalace. Natrhané, obarvené pruhy papíru různě zavěšeného ke stropu simulují vlny v moři. Mezi nimi „plavou“ zavěšené ryby z pruhů papíru. Vlny jsou propojeny se dnem z obalů na vejíčka, obarveným na modro. Na „dně“ se objevují pravé



mušle. Prostorová podmořská instalace poskytuje dětem prostor pro kompozici a rozvíjení fantazie. Tajemnost a neprobádanost mořského světa je naší neustálou fascinací, další dimenze, v které vždy nacházíme nové a nové obyvatele ve stále větších hloubkách mořských vod. Rozmanité druhy ryb, mušlí, korálů, mikroorganismů jsou nám velikou inspirací pro simulovanou instalaci mořského dna.

Studentka se snažila o expresivní tvorbu vln, méně se pak věnovala fantazijnímu zpracování mořských živočichů. Ryby jsou provedeny velmi mechanicky, což ubírá na celkovém dojmu. Vždyť i korály mají tak originální povrchy, které by mohly být zajímavé převedené do struktur z mačkaného či trhaného papíru.

Druhá námětová dvojice: Foukej, foukej větříčku

Plošné zpracování: /094

Výtvarná hra – otisk nitě namočené do tuše. Výtvarným námětem byla síla větru – vánek, veselý hravý větřík a bouře. Děti se snažily o ... Pozitivně hodnotím motivaci spojenou s invenčním použitím různých materiálů. Moji výtkou v tomto zpracování je, že studentka hovoří o experimentování s barvou, což ovšem nesouhlasí s uvedenou dokumentací. Práce je provedená modrou tuší, tudíž se nejedná o barevnou experimentaci. V práci je vyzdvihnut

výtvarný problém – pochopení objemu, tvaru a velikosti prostřednictvím zraku a hmatu. Považuji za velmi důležité, že studentka si je vědoma výtvarného problému a pracuje s tím.

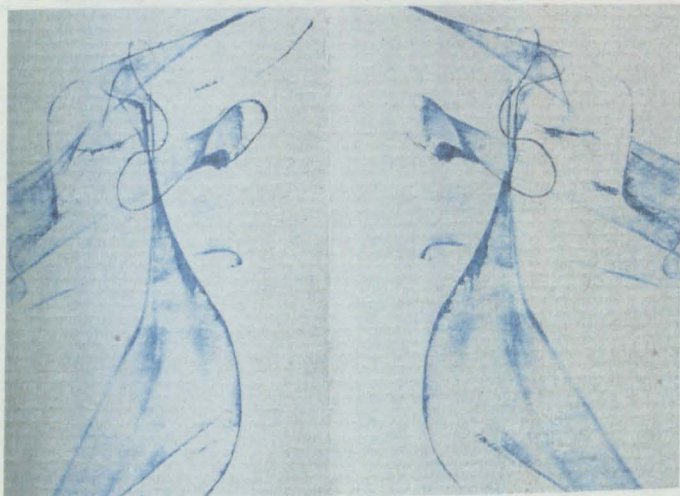
Prostorové zpracování: /095

Tvorba kostýmů a performance – jejich dramatická přehlídka obecenstvu. Jsem nadšená dramatickým zpracováním v prostoru. Vytváření kreativních převleků očividně děti uchvacuje a jejich předvedení obecenstvu je podporuje k dalším výtvarným projevům. Studentka uvážlivě vybírá materiály, které dětem předkládá k práci a kombinuje je s asociací větru. Děti zapojují fantazii při výběru materiálů a jejich použití. Pohyb, prostor, hudba, dramaticčnost, performance a happening. Tento námět nabízí bohatou škálu asociací s výtvarným uměním a vzájemným propojováním druhů umění. (hudba, divadlo, tanec). Výborně zpracovaný námět.

Třetí námětová dvojice: Oheň

Plošné zpracování: /096

Barevný přepis atmosféry ohně. Obraz je zcela nefigurativní, hra barev a ploch, černá barva zřejmě představuje kouř, odstíny červené, oranžové a žluté plameny. Ty však nejsou jinak zřetelné.



/094



/095



/096

Studentka zaměřuje výchovně vzdělávací cíl za výtvarný problém. Jako výchovně vzdělávací cíl uvádí: „Sledování vlastností barev při tvoření nových odstínů mícháním, odvážné zacházení s materiálem a vyjádření své představy jeho vhodným výběrem, sestavení složitějšího kompozičního celku na základě fantazijních představ.“ Takto by se mohl definovat výtvarný problém. Za výchovně vzdělávací cíl bych zvolila oheň jako fenomén života – ohnivě životadárné slunce, tepelná úprava potravy v pravěku i dnes, rituální přítomnost ohně v minulosti, prostředek k přežití krutých zim v jeskyních, obrany proti šelmám, útočící zbraně ve formě zápalných šípů, nebezpečný živel vzbuzující respekt a na druhé straně nepostradatelný pomocník člověka.

Malba vypadá skvěle – uvolněně – velkorysě tahy štětce, gestická malba, míchání barev. Zde by se hodilo hovořit o barevné experimentaci. Děti byly evidentně uvolněny a silně inspirovány návštěvou u požárníků. Snažily se zachytit charakteristiku ohně při jeho rychlém šíření a pálení intenzitou barev a jejich valéry. Vytýkám pouze malý formát A4, i když na fotografii jde zcela o uvolněnou malbu, ze které nelze rozpoznat tento malý formát.

Prostorové zpracování: /097

Instalace. Dynamické pruhy barevného papíru

v odstínech ohňových plamenů se proplétají, vyšlehávají a tvoří divoký oheň. Síť z červeného provázku s velkými oky je zavěšena přes, kolem i skrze oheň a tvoří jakoby začínající šířící se oheň. Černá síť visí nad ohněm a představuje kouř. Základní konstrukcí této instalace je sestavení a slepení plošných ohňů do tvaru válce. Těm předcházela sugestivní malba a její následné kolážové doplnění – práce v ploše byla použita k práci v prostoru.

Velmi kreativně pojato. Studentka sama používá termínu instalace a popisuje nadšení dětí. Námět zcela nechává prostor pro představivost, fantazii a umocňuje výtvarnou expresi dětí. Rozpohybovaný objekt je různý ze všech stran a zcela odpovídá smyslu prostorovému vyjadřování. **(Mohla by se tedy mnohohledovost řadit mezi zásadní kritéria pro hodnocení prostorové práce? Ano, neboť je to jedno z klíčových rozlišujících kritérií mezi plochou a prostorem. Podle zakladatele moderního sochařství A. Rodina je socha sochou pouze dá-li se nahlížet ze všech stran a je zároveň zajímavá.)**

Důležitým podtextem tohoto námětu je ekologický aspekt použitého odpadového materiálu, odpadových textilií a novinového papíru. Děti pozorovaly chování různých materiálů při styku s ohněm (voda, textil, vosk, plast, kov atd.). **Zde by mohl fungovat mezipředmětový vztah – chemie, fyziky a výtvarné výchovy.**



Závěrečné hodnocení.

Výběrem témat studentka dětem přibližuje objevování výtvarných kvalit a hodnot v okolním světě. Snaží se o zapojení a využívání vlastních zkušeností žáků a jejich invence. Studentka prokázala, že zcela pochopila a porozuměla zadání. Dokáže výtvarně myslet, zařazuje výtvarnou hru, výtvarné experimentace a výtvarné parafráze do práce s dětmi. Tím kultivuje žáky ve výtvarných dovednostech a schopnostech jako prostředcích výtvarného zpracování. Dalším pozitivním hlediskem je vědomé používání výtvarné terminologie. Tuto práci pokládám za nejlepší z nejlepších.

Práce číslo 3.

Prezenční studium. Učitelství pro SŠ, 2. st. ZŠ a ZUŠ, 2. roč.

Věk studenta: 24 let

Pohlaví: žena

Hodnocení: výborně

Prvním důvodem zařazení této práce mezi výborné byly skvělé návrhy pro prostorové zpracování.

Přestože této práci chyběla obrazová dokumentace pro realizaci v plošné tvorbě (studentka ji popsala v textové části), vybrala jsem si ji pro skupinu výborných. Domnívám se, že v úspěšném

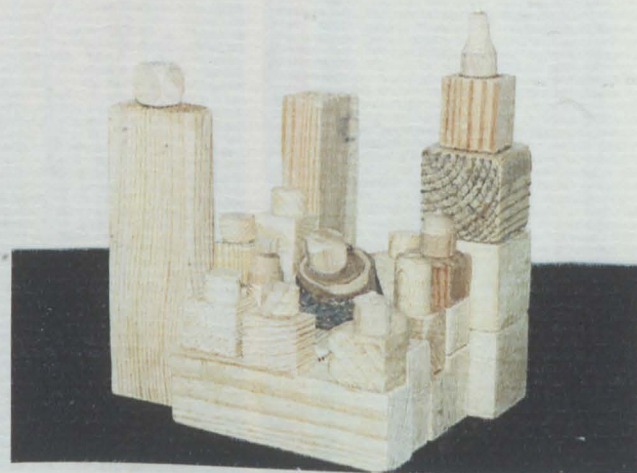
provedení je velmi často cítit vliv výtvarných didaktiků, se kterými studenti přišli do styku buď literární cestou či osobně na pedagogické fakultě. Tento vliv či ovlivnění je přítomno pouze v nejlépe hodnocených pracích.

První námětová dvojice: Hrad

Prostorové zpracování: /098

Objekt sestavený z dřevěných kostek.

Pomocí jednotlivých prvků – dřevěných geometrických částí – děti sestavily prostorovou stavbu hradu. Pro žáky 1.–3. ročníku se mi zdá tento úkol příliš jednoduchý. Studentka popisuje jiný pokus dětí při konstrukci z kostek – zobrazení auta, který byl ovšem mezi dětmi ojedinělý. Není zřejmě, jak jasné bylo zadání. Zdá se, že děti samovolně tvořily z konstrukčních prvků libovolný celek. Hrad byl jako jedno z navržených řešení, kterého se děti velmi rychle chopily. **Otázkou je, kolik možností zpracování takového materiálu se nabízí. Vzhledem k tomu, že se prvky na sebe staví a jinak nespojují, jsou to většinou kostky a kvádříky dvou velikostí plus malé válečky, je prostor k tvoření nevelký. Dospělý by se klidně oddal stylizaci – kvádr jako tělo + váleček stojící na nejvyšší straně kvádru jako hlava = postava. Přestože děti mají živější fantazii než dospělí, sami takovouto stylizovanou**



/098

postavu nevytvořily. Kdyby byl větší tvarový rozptýl jednotlivých konstrukčních prvků a bylo-li by jich dvakrát více k dispozici, poskytovalo by to daleko více možností. Domnívám se, že při zadání: „udělejte krokodýla“, by kostky rukama dětí ožily. Tudíž je nutné zadat správné instrukce, které dávají dětem onen pomyslný prostor k tvoření.

Plošné zpracování:

Kresba hradu tužkou na čtvrtku.

Zpracování námětu probíhalo formou kresby začarovaného hradu. Děti podle studentky nezvládaly zachytit představy uspořádání v prostoru. Děti perspektivu simulovaly překrýváním. Slovo perspektiva nebylo ale vysloveno studentkou, přičemž při plošném zachycení „architektury“ se tento pojem přímo nabízí. Studentka dodává: „Objevování prostoru a různé možnosti jako vyjádření se pochopitelně stává dlouhodobou a neukončenou záležitostí.“ Domnívám se, že při dnešním urychleném vývoji děti používají komplikovanější slova, která slyšela ať už v médiích či doma. Nemyslím si, že by bylo neadekvátní použít termínu perspektiva, pokud by jim bylo vysvětleno. Vždyť se učí již na prvním stupni cizím jazykům a jazyk výtvarné výchovy by mohl být dalším z nich.

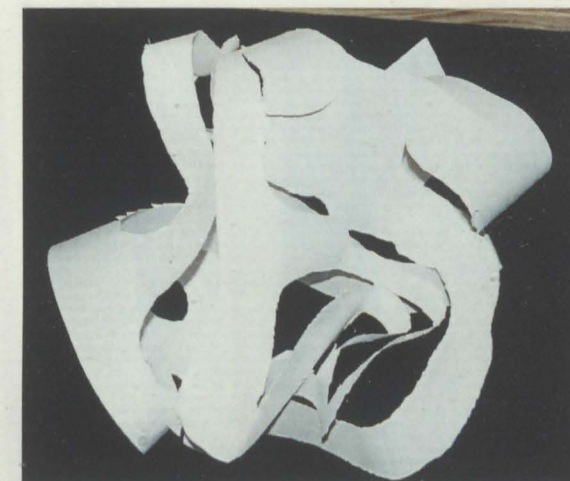
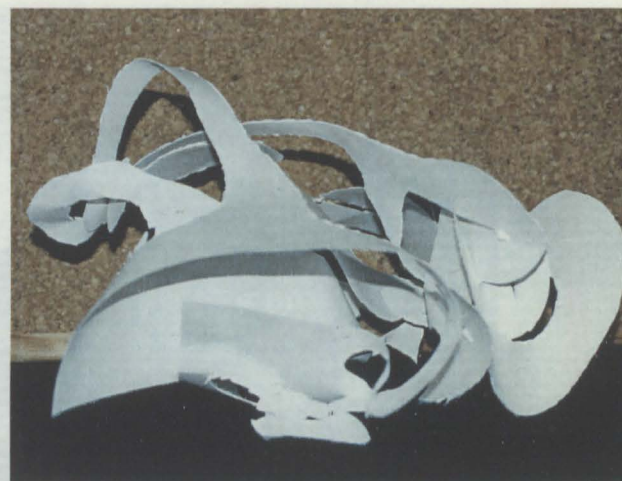
Druhá námětová dvojice: Cesty

Prostorové zpracování: /099

Prostorový objekt z pruhů papíru vzájemně propletených.

Toto zpracování vypadá velice plasticky. Prostřihané cesty z formátu A3 a protažení vzniklých papírových proužků do prostoru vypadají efektně. Rozehrává se tu výtvarný problém – vztah mezi světlem a stínem, konturami a obrysy v prostřihaných liniích. Objekty na sebe berou mnoho zajímavých podob – hlavy, masky, maršana či zvířete, podle toho, jak jednotliví žáci rozpohybují svoji fantazii. Pozitivem tohoto úkolu je jeho různorodé zpracování. Každý žák si nachází své vlastní cesty. Cesty do světa, do školy, domů, k babičce, na prázdniny, za neznámem, do pohádky... Oceňuji prezentaci bílého prostřihaného papíru na černém pozadí. Jak důležité je si uvědomit možnou hru kontrastů a zřetelnosti linií.

Předložené ukázky působí velmi oble, linie jsou plynulé, celek se zdá být až moc sourodý. Trochu bych narušila tuto plynulost třeba zlomením papíru. Tak by objekt získal zcela jinou dynamiku. Mohlo by zde jít o cestu náročnou, nebezpečnou či zrádnou v kontrastu s cestami oblými, ubíhajícími, příjemnými... – vyjádřenými nelámanými liniemi. U starších žáků by se mohla zakomponovat



osobnostní vyjádření dobrého či komplikovaného vztahu v životních drahách.

Plošné zpracování:

Malba linií štětcem na čtvrtku.

Na papíru děti znázorňovaly cesty liniemi základních barev společně s bílou. Vzniklé plochy se pokryly barvami smíchanými při malbě linií – cest. Děti prý jednaly v průběhu spontánně, přisuzovaly vznikajícím obrazcům určitý obsah – opět záleželo na rozehrané fantazii dítěte. Také objevovaly pastelové tóny a přirovnávaly je k reáliím (pistáciová zmrzlina).

Při tomto úkolu bych jim představila výtvarníka Zdenka Sýkoru a jeho obrazy plné linií či cest ať už v barevné či černobílé variaci.

Zcela jiným pojetím by se mohl stát skupinový happening, kdyby se děti na jednom velkém papíře spojovaly podle jejich opravdových vztahů různými barvami. Papír by obstoupily a na povel by se vydaly svoji cestou k setkání se svými kamarády. Mohly by se zadat podmínky, např. červená se nesmí zkřížit s modrou, modrá se zelenou, žlutá s černou... Zajímavé by pak bylo rozuzlení, míchání barev a jejich náboj v jednotlivých vztazích. Kdo se s kým spojil, jaká barevná kombinace při tom vznikla, je-li to příjemné smíchaní barev či ne.

U starších by se dalo zajít až k psychologii barev,

na čem závisel jejich osobní výběr barvy pro jejich cestu – nespokojit se s „mě se ta barva líbí“, ale hledat asociace, vzpomínky, prožitky, opodstatnělé preference.

Třetí námětová dvojice: Ptáci

Prostorové zpracování: /100

Na fotografii vypadá tato práce jako kaširovaná. Je pouze tvarovaná z novinového papíru. Dravec s rozepjatými křídly se chystá ke vzletu. Pozice hlavy a rozepjatá křídla působí sugestivním dojmem. Děti se mačkáním a tvarováním papíru přiblížily k technice modelování. Tím, že se nejedná o kaširovanou plastiku, papír nechce zůstat v dané pozici a různě se kroučí a deformuje z určeného tvaru. Tím se však dává do pohybu a ožívuje se. Mačkání novinového papíru se děti nebrání, ba naopak. Je to odpadový materiál, a proto nemají trému do něj zasáhnout. Plastiky tak mohou být velkých rozměrů. Vynikající technika pro rozvíjení pochopení prostorové tvorby.

Plošné zpracování:

Kresba supa tužkou.

Jde o klasické pojetí výtvarné techniky. Děti kreslí dravého ptáka z paměti, tak jak ho viděly při ukázkovém vystoupení. Není tu tedy přítomen



originálnější přístup ve výběru výtvarné techniky. (Jako v prostorovém zpracování – mačkaná plastika, kdy byly děti fascinovány novou technikou. Daleko více si užijí prožívání při živé modelaci než při klidné studijní kresbě tužkou). Aby se tato kresba oživila, mohly by děti dokumentárně zaznamenávat supí let. Pozorovat dravce v Zoo a překreslit dráhu jeho letu liniemi na papír. Nebo vytvořit skupinovou koláž, která se bude skládat z jednotlivých částí, jež každý člen skupiny nakreslí v daném měřítku.

V tomto porfoliu je pochopen zásadní rozdíl mezi prostorovou a plošnou tvorbou, studentka vyniká originálnějším přístupem v prostorovém zpracování námětů – používá zajímavé výtvarné techniky, které umocňují dětský prožitek při výtvarné práci. Větší fantazie jí však chybí v plošném vyjádření.

Skupina B – středně pochopené zadání (průměrná tematizace, náměty neoriginální, neformulovaný úkol, výtvarný problém neobsažen, průměrná realizace)

V této skupině se objevuje rozpor v pochopení rozdílu mezi prostorovou a plošnou tvorbou. Studenti v jednom ze svých námětů do prostorového vyjádření zařadili chybně plošné vyjádření – reliéf. Jejich práce se nevyznačují zajímavou prezentací

či vybranými originálními náměty. Jde o individuální míru nesplnění daných kritérií a ta variuje. Ve všech se však objevuje záměna plošného zpracování za prostorové alespoň v jednom z námětů.

Práce č. 4

Prezenční studium. Učitelství pro SŠ, 2. st. ZŠ a ZUŠ, 3. roč.

Věk studenta: 23 let

Pohlaví: žena

Hodnocení: velmi dobře

První námětová dvojice: Babylónská věž

Plošné vyjádření: /101

Fotografie dětské temperové malby doplněné kresbou a koláží (žáci 8. třídy ZŠ) na formátu A0.

Věž, umístěná přes celý formát, je polepena koláží ze slov – vystřižených z novin a fotografických fragmentů obličejů. V malovaném pozadí v levém horním rohu slunce v žluto – oranžovo – rudých odstínech, přecházející barevností v oblohu a směrem k dolní části malby až do černé barvy, z níž šlehají rudé plameny a pohlcují věž.

Barevné zpracování pozadí věže doplňuje náladu, situaci, daný stav kolem stavby. Účinky barev (zlaté slunce přecházející doruda a pak postupně až dočerna, naznačuje symboliku



příběhu Babylónské věže na začátku – v horní části malby, který pak přechází v temný odstín negativního konce – spodní část malby), barva spojená s psychickým stavem – záměrná volba barevné škály, psychologie barev, míchání a odstínování barev, poukazují na cílené použití výtvarných prostředků, rozvinuté výtvarné citění, propojení obsahu s formou (koláže fragmentů částí lidských tváří na jednotlivých patrech věže jsou ukázkou většího vědomí obsahu příběhu, zrovna tak jako plameny, jež pohlcují věž zaspoda a znamenají nejspíš hněv seslaný bohem na lidi v podobě zmatení jazyků – plamenů).

Důležitější pozadí a obsahovost než samotná věž jako stavba, která je v náznaku, stupňovitost – dojem vyššího prostoru, hra se světlem a stínem na věži jí dodává objem, poukazuje na prostorové myšlení.

Studentka uvádí výtvarný problém – kompoziční uspořádání, vyváženost v ploše, účinky barev. Nezmiňuje se však o motivaci, která před tak silně kulturním námětem (příběhu uváděném ve Starém zákoně) schází. Návaznost na výtvarnou kulturu – babylónské chrámové stavby – zikkuraty – rovněž není přítomna. Výběr námětu bez těchto kontextů jakoby zůstal plochým, přestože jsou výtečně řešeny výtvarné problémy. Nemyslím si

však, že by studentka vybrala tento námět, zadala jeho zpracování žákům, kteří mezi nárokovaným a skutečně vyjádřeným obsahem nenechali mnoho prostoru, bez výše uvedených kulturních konotací. Psychologický význam barvy a asociace nálad v jejím zadání žákům jasně hovoří o hlubším vědomí příběhu. Opominutí motivace v portfoliu nepovažuji za závažnou chybu při sledování hlavního rozporu mezi prostorovým a plošným vyjádřením. Studentka naopak dobře nasměřovala žáky v plošném vyjádření prostorového objektu – stavby. Použila pozadí malby a vyjadřovacího prostředku – barvy – ke zdůraznění prostoru kolem objektu. Slunce v horním rohu naznačuje perspektivu prostoru. Zaměření se na valérování odstínů a míchání barev pozadí umocňuje pocit perspektivy. Světlo a stín tvořící objem věže jsou další jasnou známkou znalostí v rámci prostorového myšlení a pravidel. Pravidel proto, že světlo jde logicky ze strany slunce, zdroje světla a postupně se utlumuje až do úplného stínu. Tento jev se uplatňuje i na světlosti pozadí, kdy levá část malby je světlejší a pravá část přechází do temna.

Díky použitým výtvarným vyjadřovacím prostředkům (barva, světlo), průkaznému prostorovému myšlení (objem, perspektiva), jsem se zpracováním tohoto námětu velmi spokojena.

Fotografie dvou zhotovených věží z vybraných kombinovaných materiálů: PET láhve, karton a lepenka.

Věž z PET lahví – seskupené svázané láhve ve třech patrech – nejnížší má největší počet lahví tvořících základnu. Směrem nahoru se počet lahví na patro snižuje. Uvažovali žáci nad závislostí velikosti základny – počtu lahví – v úměrnosti nad celkovou výškou věže? Čím větší základna, tím vyšší věž? Druhá věž z prstenců kartónu, omotaného lepenkou o deseti patrech, má však menší základnu než své druhé patro a než základnu věže z PET lahví a je dokonce o něco celkově vyšší než věž z PET lahví. Studentka děti na různorodost použitých materiálů a jejich možností upozornila. Již samotný výběr rozlišných materiálů pro konstrukci hovoří o cíleném uvažování studentky k dosažení optimálního výsledku výtvarné činnosti. Je si jasně vědoma možného rozporu ve vztazích prvků výtvarné formy a pracuje s tím.

Nosnost věže, růst, stupňovitost, vyváženost celku a prvků, prostorovost – neopomínání vidění ze všech stran, otáčení věže z různých pohledů, zjednodušování tvarů pro lepší stavebnost, tvar a proporce – to vše jsou další závažné momenty, které by měly být žákům sděleny při tomto prostorovém konstruování věží.

Sama jsem námět Babylónské věže použila při prostorových studách se studenty prezenčního studia. Učitelství pro SŠ 2. st. ZŠ a ZUŠ ve výuce prostorové tvorby. Jako materiál byla však použita hlína a technika hádkování (vyválí se hádci, kteří se na sebe nastavují a spojují, až vytvoří dutý tvar). Výtvarným problémem bylo vytvořit dutý tvar určité výšky z hádků tak, aby stěny měly optimální tloušťku, nerozpadly se a věž se nezhroutila. Někteří studenti začali právě malou základnou a věž se jim uzavřela příliš brzy, než dosáhla požadované výšky. Jiní zas vytvořili základnu z tlustých hádků, o malém průměru základny a věž se jim rovněž zavřela příliš brzy. Další skupina použila jak silných hádků, tak velké základny a tím, když pak měli věž uzavírat, byli teprve v polovině věže. Při zadání jsem je záměrně neupozornila na přímou úměrnost výšky, základny a tloušťky hádků. Pouze jsem zmínila výšku 30 cm. Chtěla jsem vidět, jak budou studenti předem rozvažovat o konstrukčních prvcích v rámci celku. Toto cvičení bylo zaměřeno na výstavbu dutého tvaru v keramické prostorové tvorbě. Předpokládám, jak je patrné z uvedené fotografie, že studentka udala požadovanou výšku věže, neboť obě jsou přibližně stejně vysoké. *Střídání a řazení prvků*, různých barev PET láhví a jejich pozic – otočených nahoru či dolů, je ukázkou toho, že si je studentka vědoma výtvarného rytmu, použitého při prostorovém konstruování. Tímto je pak udána dynamičnost objektu. V kontrastu řádu stejně nasměrovaných láhví (dolní patro láhve hrdlem dolů, prostřední patro láhve hrdlem nahoru a poslední



patro láhve hrdlem dolů) a nepravidelnosti umístění barevných lahví (dolní patro láhve pouze bílé, prostřední patro jedna láhev modrá a poslední patro láhve zelené).

Dynamičnost objektu může být umocněna i jinými prostředky. Světlo, které dopadá na hladký povrch PET lahví je odráжено s větší intenzitou než u věže polepené lepenkou, která má na sobě tisíce malých plošek v záhybech lepenky. Struktura je odlišná a odpovídá na světlo jinak. Tento moment je důležitý a žáci by na něj při prostorové tvorbě měli být upozorněni.

S tímto zpracovaným námětem se zcela ztožňují, neboť studentka si je vědoma *základních principů prostorového konstruování*, své vědomosti zcela jasně aplikuje v práci s dětmi, námět oživila *experimentováním s materiály* a nebála se velkého měřítko prostorového objektu.

Druhá námětová dvojice: Kůra a její struktura

Plošné vyjádření: /103

Fotografie kresby tuší a dřívkem (rozmývání vodou), práce žáků 6. třídy ZŠ

Kresebný přepis kůry, snaha o přesnější ztvárnění reality, jiné měřítko než ve skutečnosti – jedná se o zvětšený detail struktury. Černé svíslé linie tvořící plošky kůry na původně bílé čtvrtce, nyní plošky

lehce šrafované tuší a na některých místech rozmyté. Zřejmě záměrem modelace struktury světlem a stínem (odstíny rozmyté tuše), liniemi – nestejně silná linie, někde silnější reprezentuje stín, jinde slabší reprezentuje světlo, hustota šrafury rovněž umocňuje dojem světla či stínu a její směr působí na celkovou dynamičnost kresby. To vše je však provedeno jen ve slabém náznaku. Měl by být dán větší důraz na všechny popsání jevy. Takto se při práci s vyjadřovacími prostředky ale nepodařilo postihnout, byť jen v náznaku, objem daného detailu kůry či zajímavost struktury. Práce působí ploše, neboť šrafování je náhodné, nejde po tvaru plošek kůry, jakoby by bylo uděláno předem na bílou čtvrtku bez rozmyslu. Rozmývání tuše nemá rovněž žádný systém (systém by měl být takový, že se bude rozmývat tuš od okrajů silnějších linií, reprezentujících plošky kůry a zároveň zprava doleva, uprostřed obrázku ubrat a opět rozmýt levý kraj – tak by bylo docíleno dojmu světla a stínu, tedy objemovitosti kusu kůry.

Studentka ve své práci popisuje důležitost modelace struktury světlem, do jaké míry však žákům vysvětlila, jak toho docílí, se pozitivně na fotografii neodráží. Jde o rozpor mezi cílovou představou a nepostačující technickou dovedností? Či o rozpor mezi nárokováním a skutečně vyjádřeným obsahem? Co zamezilo či znesnadnilo dosažení



optimálního výsledku výtvarných činností? Podle poznámek studentky je evidentní, že zná teoretické principy modelování objemu v dvojdimenzionálním vyjádření. Problém sledávám v transferu těchto informací žákům. Vzhledem k tomu, že je studentka ve 3. ročníku, předpokládám, že se k adekvátnímu předávání svých znalostí dětem ještě dopracuje během hodin didaktických seminářů a praxe.

Prostorové vyjádření: /104

Papírový reliéf. Fotografie reliéfu zhotoveného z novin a umístěného na bílé čtvrtce. Reliéf znázorňuje kůru stromu, její hmatatelný strukturovaný přepis povrchu. Namuchlaný novinový papír v kombinaci s papírem kaširovaným byly použity jako kombinovaná technika muchláže a kaširování (obě dvě techniky jsou užívány převážně v prostorovém trojdimenzionálním vyjadřování, ale mohou se objevit i u dvojdimenzionálního vyjadřování). V našem případě žáci vytvořili reliéf – ten není trojdimenzionální, neboť na něj nelze nahlížet ze všech stran. V zadání studentům jsem výslovně požadovala námět zpracovaný v dvojdimenzionální podobě v opozici s trojdimenzionální. Chtěla jsem po nich v prostorovém vyjádření ryzí „prostorovku“. Tou reliéf rozhodně není.

Výběr techniky muchláže a kaširování je pro

prostorové vyjádření výborný výběr, neboť žáci mohou tvarovat papír podle smyslu zadání – dojmu měkké a tvrdé struktury docílí použitím vhodného materiálu nejbližšího dané vlastnosti – namuchlaný novinový papír v kombinaci s papírem kaširovaným – modelace tvaru, jednoduchost a stylizace tvarů, měkký přírodní objem, výběr konstrukčních prvků.

V této dvojici námětů studentka uvedla pro plošné i prostorové vyjádření formu dvojdimenzionální. Nepochopené zadání je patrné již v úvodním názvu pro prostorové vyjádření – papírový reliéf. Námět je zajímavý, výtvarné pojetí práce je na požadované úrovni.

Třetí námětová dvojice: Kontrastní pohyb

Plošné vyjádření:

Malba temperou. Fotografie malby na bílé čtvrtce. Jde o gestickou abstraktní malbu různými nástroji – prsty, štětci, kartáčkem na zuby, hřebem. Levá část formátu od zhora až dolů je rytmicky pokryta barevnými fleky převládajících teplých výrazných barev do sebe se rozpíjejících v horizontálních liniích do půlky šíře formátu. Od druhé půle jdou ve svislé poloze studené barvy v lazurách po celé délce. Kontrast téměř pastózní malby s lazurou vyjadřují kontrast pohybu a klidu. Malbu



/104

ruší vystupující bílé pozadí – podklad. Jeho výběr jakoby vypovídal o výtvarné nezralosti studentky. Práci by pomohlo, byla-li by čtvrtka přemalována na světlé pozadí (běžová, okrová, světle hnědá...). Obsahově jde o vyjádření dvou forem, stop ve vyjádření pohybu, dynamiky. Míchání barev, výběr odstínů podle použití nástroje, jasnost a matnost, zaostřenost barev, vyváženost dvou ploch v jedné kompozici jsou klíčovými hesly, jež studentka představuje žákům pro tento úkol.

U tohoto námětu byl jasně formulován úkol a výtvarný problém vědomě obsažen. Výtvarná realizace až na bílý prostupující podklad je rovněž vcelku zdařilá.

Prostorové vyjádření: /105

Hliněný reliéf. Kresba návrhu reliéfu tužkou. Vyjadřuje chaotické shluky čar připomínající hvězdicice v kombinaci se sedmi oválnými prvky umístěnými mezi hvězdicemi. Poměr hvězdicice a oválku 5:1. Kompozice podélná. Studentka navrhuje práci s otisky různých nástrojů – „stopy dvou kontrastních nástrojů vyjadřujících určitý pohybový stav (bouřlivý a jemný, ničivý a nenápadný, aj.)“ Uvedené dvojice kontrastů jsou nevystihující: k bouřlivému by měl být kontrast klidný,

k ničivému tvořící. Studentka dále uvádí možnost motivování přírodními vlivy – větrem či letem ptáka. Obě možnosti motivace jsou zcela na místě. Upozorňuje na použití jakýchkoli předmětů zanechávajících charakteristické stopy, na rozložení v ploše, kompoziční uspořádání a vyváženost. Vyzdvihuje hmatatelnost struktury v „jemném“ či hlubokém reliéfu. Jemný reliéf je její název pro nízký reliéf, známka nedostatku ve výtvarné terminologii.

Tento návrh je opět důkazem nepochopeného zadání. Nízký reliéf, o jaký se v tomto případě jedná, absolutně nelze zařadit do prostorového vyjádření. Otisky nástrojů zůstanou neplastickými, a práce se strukturou na reliéfu se do prostorového vyjádření rovněž nepovýší, pouze snad v případě modelace makrostruktury jako plastiky.

Vzhledem k tomu, že studentka opakovaně zařadila do prostorového vyjádření plošné, má hrubý nedostatek v ujasnění zásadního rozdílu mezi prostorem a plochou. Výběr námětů, technik, experimentování s materiálem, výtvarné zpracování a následná prezentace jsou však velmi dobrým celkem, který poukazuje na integrovanou výtvarnou percepci a vhodné materiálové asociace propojené s výtvarným cítěním.



Skupina C

(kritéria: podprůměrná tematizace, náměty neoriginální, neformulovaný úkol, výtvarný problém neobsažen, podprůměrná realizace)

V této skupině se objevuje značný rozpor v zásadní problematice – pochopení prostorové a plošné tvorby a jejich reprezentace. Studenti nerozeznávají mezi oběma tvorbami. Zaměřují plošnou tvorbu za prostorovou (řadí reliéf do prostorového zpracování). Nedokáží vybrat v rozdílných technikách obou tvoreb ty vhodné k představenému námětu. Náměty jsou neoriginální. Kvalitativně mohou variovat: *výtvarný obsah a forma, výtvarná prezentace, originalita námětu, výtvarné citění a myšlení.*

Práce č. 5

Prezenční studium. Učitelství pro SŠ, 2. st. ZŠ a ZUŠ, 3. roč.

Věk studenta: 22 let

Pohlaví: žena

Hodnocení: dobře

První námětová dvojice: Zima

Plošné zpracování:

Fotografie malby zimní krajiny. Použita bílá čtvrtka, technika: malba temperou. Ústřední motiv kopec se dvěma stromy na kraji. Modrošedé nebe za

kopcem, působí jako tapeta, neboť nejsou rozlišeny barevné odstíny. Barvy studené a neutrální, světle modrá, bílá, šedá – většinou bez stínování, krajina působí velmi plošně. Není cítit prostor, který by se dal vykonstruovat právě použitím odlišných odstínů modrých, či řazením plánů krajiny. Výběrem tohoto námětu studentka sledovala akademickou linii podání krajinomalby. Výsledek pokusu kopírování krajinomalby vypovídá o nepromyšlené přípravě studentky. Inspirace výtvarným uměním je dobrý začátek, musí se však vytýčit určitý výtvarný problém. Ten tu chybí. Chybí jakékoliv cílené zacházení s výtvarnou technikou. Barvy použity nemíchané, podklad čtvrtky je bílý. Takto připravený materiál by mohl být vhodný pro grafické zpracování námětu. Byla-li by čtvrtka například černá, kontrast bílé a černé by přinesl zajímavou dimenzi do otřelého tématu.

Výtvarná realizace je podprůměrná. Výtvarný problém neobsažen.

Prostorové zpracování:

Kresebná skica reliéfu téže krajiny jako v plošném zpracování. Naprostý nesmysl v případě prostorové, tedy trojdimenzionální práce, navrhnout nízký reliéf. Navíc krajina ani moc možností hlubokého reliéfu nedává. Kdyby motivem reliéfu byly figury, přecházející do trojdimenzionálních

forem (jako postavy na dveřích z Rodinova reliéfu Brána pekelní), dal by se do tohoto pojetí zařadit. Tímto se práce posunuje za hranice absolutního nepochopení problematiky prostorového vyjádření.

Druhá námětová dvojice: Zvíře

Plošné zpracování:

Studijní kresba kočky. Strnulá utahaná kresba kočky opět na bílé čtvtce. Ke studijní kresbě by se i více hodil balicí papír. Aby kresba nepostrádala živost, mělo by být více skic kočky na jednom formátu. Pojetí opět klasické, zastaralé. Chybí novější konceptuální pohled. Např. nasbírané vypelichané opravdové kočičí chlupy (či jiná umělá plyšová náhražka) tvořící hlavu kočky, či její obrys na zajímavém pozadí – tmavý podklad. Nebo mapování kočičího pohybu či aktivit rejstříkovým systémem (jako egyptské hieroglyfy), nebo kočičí komix.

Námět postrádá jakoukoli výtvarnou invenci, výtvarnou koncepci, technika nezajímavá. Výtvarný problém nevytyčen.

Prostorové zpracování:

Kresebný návrh modelované kočky. Navrhnuta technika – hlína. Proč ne kašírovaná plastika, či textilní tvorba ušití vlastní kočky (inspirace např. šité objekty od Cosimy Von Bonin)? Práce už je alespoň

navrhnuta pro prostorové zpracování, postrádá však jakýkoli výtvarný náboj. Zajímavá netradiční technika, či materiál, by mohly tento námět zvednout z pozice klasické modelované techniky. Anebo co posunout námět významově a odlít třeba postavu dobře vyvinuté ženy? Tentokrát je tedy podstata trojdimenzionálního zpracování vystihnuta, další sledovaná problematika je přítomna na podprůměrné úrovni.

Třetí námětová dvojice: Vichr

Plošné zpracování:

Abstraktní malba na A4. Formát pro takovouto práci považuji za nepřiměřený. Zasloužila by si větší formát. Zmatek barev, které spolu dobře nesousedí, netvoří žádný celek či kontrasty. Pro zpracování takového námětu se přímo nabízí gestická malba rukama či jiným netradičním nástrojem. Anebo námět by mohl být zajímavý, kdyby se třeba lineární kresbou provedl záznam síly či proudění větru. Další možnou variantou série fotek, co vše vichr rozhybe. Či 5 statických fotografií stromu ve fázích působení vichru. Způsob myšlení, který studentka prezentuje, je opravdu chudý po výtvarné stránce. Postrádá technickou vybavenost, její schopnosti experimentace jsou nulové.

Prostorové zpracování:

Fotografie reliéfu přepisu předchozího abstraktního plošného zpracování. Opět nepochopení podstaty trojdimenzionálního zpracování. Nabízí se tolik možností jak s tímto tématem v prostoru naložit. Např. instalace prádla či jiného textilu na šňůrách či klaccích. Nebo zavěsit na stromy a pokusit se o landart. Studentce chybí základní inspirace moderním uměním, nedokáže absolutně asociovat navrhovanou tvorbu s jakýmkoliv uměním. Reliéf v tomto námětu možná nabízí variantu hlubokého reliéfu, avšak studentka ji neuchopila.

Vypracování reflektivních bilancí mě přivedlo ke stanovení zásadních kritérií týkajících se posuzování prostorové tvorby.

Kritéria pro posuzování kvality zastoupení prostorové tvorby v koncepcích výtvarné výchovy:

- adekvátnost pochopení a porozumění prostorové a plošné tvorby
- vymezení hranice mezi nimi
- formulované úkoly v rámci trojdimenzionálního vyjadřování
- vhodná tematizace
- výtvarný problém vědomě obsažen
- pedagogická reflexe

- didaktická připravenost
- výtvarná pohotovost a flexibilita
- výtvarný obsah a forma
- výtvarná prezentace
- originalita námětů
- výtvarné cítění a myšlení
- úspěšný didaktický transfer požadovaného výtvarného problému
- integrovaná výtvarná percepce
- originální materiálové asociace propojené s výtvarným cítěním
- vztah k výtvarnému umění
- znalost základních principů prostorového konstruování
- experimentování s materiály

Autentická vyjádření studentů

Tři uvedené rozbory alternativních osnov pocházejí od studentů třetího ročníku prezenčního studia oboru učitelství pro střední školy, 2. stupeň Základní školy a Základních uměleckých škol. Každý z návrhů reprezentuje individuální přístup, ve kterém studenti porovnávají alternativní osnovy mezi sebou. Odlišují se od sebe formou a teoretickou úrovní zpracování, ale v závěrečných hodnoceních se většinou shodují s uvedenými názory pedagogické veřejnosti.

Návrh A

Návrh osnov výtvarné výchovy pro 1.–9. ročník

Základní školy

Autoři: Tomáš Komrská, Markéta Pastorová, Pavel Šamšula, Haráková Jitka, 3. roč. ZUŠ

Začnu tím, že si položím tyto tři otázky, které dále rozpracuji.

1) Jak je program členěný

2) Jaké jsou cíle programu

3) Jaký je přístup k žákovi

1) Program je členěný velmi přehledně, působí promyšleně a tím i velmi kvalitně. Obsah je rozčleněn do tří částí, tzv. klíčů k učivu.

Každý klíč má tři části: inspirace, tvoření a zrcadlo. Inspirace obsahuje soubory námětů pro přemýšlení, inspiraci. Je vstupním (motivačním) dialogem se žáky.

Inspirační náměty nepředstavují vyčerpávající seznam podnětů, ani nemají omezovat učitelovo vlastní vyhledávání, rozvíjení a obohacování inspiračních zdrojů.

Tvoření představuje tematizaci – uspořádání látky do okruhů, témat a příklady námětů.

Námět se stává tématem pouze tehdy, je-li schopen vyvolat hluboký prožitek

Tím má být vyloučeno mechanické hromadění

nepropojených námětů.

Zrcadlo má funkci introspekce, reflexe a sebereflexe pro vyučujícího.

Obsahuje souhrn dílčích cílů dané etapy, směřování výuky a základní nároky na to, co by měli žáci znát a umět (evaluační kritéria). Také doporučené přístupy, technické a materiálové formy.

2) Obecné cíle návrhu lze najít hned v úvodu.

Hlavní snahou je, aby z žáka vyrostl kultivovaný, tolerantní, samostatný a tvořivý člověk, schopný výtvarně přemýšlet, cítit a hluboce prožívat.

3) Přístup k žákovi je definovaný v „Zásadách výuky“.

Důležitý je respekt k typologické odlišnosti žáků, hravé a experimentální vyučování, citlivý přístup a vytvoření tvůrčí atmosféry stimulací otázek a podporováním nápadů žáků.

Z hlediska námětů a témat:

Pro 1.–3 ročník jsou charakteristické různé pohádkové bytosti, svět přírody a lidské výtvary všeho druhu v umění i technice. Inspirací je čtení pohádek, bájí i mýtů všech národů. Nechybí ani pozorování a zamýšlení se nad vztahem člověka a přírody.

Náměty pro 4.–6. ročník se zaměřují na chování člověka, život organismů, vědu a techniku. Snahou je propojování různých druhů umění a poznávání různých uměleckých vyjádření.

7.–9. ročník je orientovaný zejména na lidi v různých kulturách (magie, náboženství, obřady, symboly, svátky), na lidi příštího věku (umělá inteligence, genetika i telepatie) nebo na spojení lidí a médií. Témata se týkají také Země jako planety našeho života a Vesmíru.

Takto rozvržené náměty se mi zdají přiměřené. Děti vyrůstají z pohádkového světa plného fantazie, začínají pozorovat běžný život a chování lidí kolem sebe a dostávají se k hlubšímu poznávání světa v širších souvislostech. Rozvíjejí ekologické myšlení, zabývají se otázkou tolerance a rasismu lidí v různých kulturách, vlivem médií i genetikou nebo umělou inteligencí.

Srovnání s Návrhem B:

1) Program není moc přehledný. Větší důraz je kladen na teorii a používání cizích slov než na snadnou orientaci a důležité informace z textu. Program je obecný, takže nerozebírá konkrétní druhy výtvarného vyjádření. Plastickou tvorbu je ovšem možné si do něj dosadit. Podobně jako v Návrhu A tedy asi záleží hodně na učiteli a možná

i žácích, jaké výtvarné prostředky si ke své práci vyberou.

2) Cílem programu i vlastní výtvarné činnosti je rozvíjení zrakové citlivosti a také citlivosti hmatové a sluchové. Pěstování komunikace, porovnávání i vysvětlování vlastních stanovisek.

Cílem programu není zvládnutí všech výtvarných prostředků, ale to, aby se žák naučil prostředky k vyjádření svých zkušeností aktivně vyhledávat. Podobně jako v Návrhu A se doporučuje používání nových prostředků (akční a objektová tvorba, média).

Cílem je hledat ke konkrétnímu jedinečnému zážitku stejně jedinečné osobní vyjádření.

3) Přístup k žákovi zdůrazňuje subjektivitu. Protože každý vnímáme svým vlastním způsobem, máme tím i právo na jakékoli své vyjádření.

4) Vzhledem k tomu, že program podporuje subjektivitu žáků, učitel by měl být velmi tolerantní ke všem vyjádřením. Jeho přístup by měl být citlivý, aby dokázal prohlubovat citlivost i u svých žáků. A protože svět je pro nás složený z minulých osobních zkušeností, měl by učitel vybírat takové náměty, které budou u dětí škálu poznanych věcí dále rozšiřovat a upevňovat.

Při volbě prostředků by měl zvážit jejich ovladatelnost a sladit ji s věkem žáků.

Podobně jako v Návrhu A se i tento zabývá pohybem vlastního těla a jeho umístěním v prostoru. Další část se zabývá akčním tvarem malby a kresby, formáty papíru, barvou a obsahy námětů. Z hlediska prostorové tvorby je rozvíjen haptický kontakt, který pomáhá v porovnávání rozdílů a nacházení charakteristických vlastností předmětu (velikost a tvar, ale také určování povrchu jako je hladkost nebo drsnost apod.)

Srovnání s Návrhem C:

1) Tento návrh je členěný poměrně přehledně. Obsah osnov je rozdělen na tři části, okruhy činností. Činnosti senzibilující, které rozvíjejí vnímání a citlivost a vyjádření zážitkové zkušenosti. Činnosti tematizované, které představují uvědomělejší úroveň výpovědi vnitřních námětů. A činnosti spojené s prezentací výsledků výtvarné aktivity žáka, které zařazují výtvarnou činnost do komunikačních a sociálně interaktivních kontextů.

2) Tyto alternativní osnovy vycházejí z předpokladu existence niterných témat. Používají archetypové zdroje i individuální zkušenosti. Cílem je prohlubování vnímavosti dětí k vlastnímu prožitkovému světu. Program není orientován na výtvarné techniky. S technikami pracuje hlavně jako s prostředkem výtvarného vyjádření stejně jako návrh A i B.

Cílem je i zde osobnostní rozvoj žáka, míra samostatnosti, sebedůvěra, komunikace, vysvětlování stanovisek a obhajoba vlastní volby řešení.

3) Práce podle těchto osnov předpokládá důvěru a hluboký citový vztah mezi učitelem a žákem. Učitel by měl být dítěti rádcem a brát ho jako jedince s vlastním vnitřním světem

4) Nutný je důvěrnější vztah, dlouhodobější působení a individuální práce s žákem. Učitel by měl být vnitřně ztotožněný s tímto programem, aby mu práce s dětmi fungovala. Měl by umožnit na práci dostatek času.

Z hlediska prostorové tvorby Návrh C hodně pracuje s rozličným materiálem. Rozvíjí projekci psychických obrazů do objektů, tvarů a povrchů.

Podobně jako ostatní programy, i zde se pracuje s výtvarnými hrami a materiálovými experimenty.

Tento návrh se zdá velmi zajímavý a úplně odlišný od ostatních a z hlediska přípravy učitele asi hodně náročný. Myslím si však, že se svým pojetím do osnov základních škol moc nehodí. Časová dotace je malá a je určitě velmi obtížné vtáhnout děti do prožívání niterných témat.

Z vlastní zkušenosti vím, že děti na základních školách raději poznávají nové techniky, chtějí něco konkrétního umět. Zařazování netradičních technik a materiálů zde určitě dobře funguje.

A z hlediska obsahu se budou chtít více dozvědět něco zajímavého než něco niterně prožívat. To neznámá, že není důležité u nich rozvíjet výtvarnou citlivost k barvám, liniím a tvarům nebo schopnost vyjadřování vlastních pocitů na základě smyslového prožívání, ale mělo by zde být vše dobře vyváжено. V tomto směru si myslím, že Návrh A je asi nejvhodnější.

Alternativní osnovy výtvarné výchovy
vzdělávacího programu ZŠ

Návrh A: T. Komrská, M. Pastorová, P. Šamšula

Návrh B: J. Vančát, L. Kitzbergerová, M. Fulková

Návrh C: E. Linaj

Studentka K. Langrová,

prezenční studium, 3. ročník ZUŠ

Hned zpočátku jsou napsány v Návrhu A specifické cíle, kdy je výtvarná výchova v tomto návrhu založena na dvou základních fenoménech – na výtvarném projevu a na výtvarné kultuře. A právě důraz na výtvarnou kulturu, na umění nejen evropské, ale i různých etnických skupin je jedním z rozdílů od ostatních dvou návrhů. Nemám tím na mysli, že by se vůbec nezmiňovaly o výtvarné kultuře, ale v Návrhu A se objevuje častěji. Ať už je zde odkaz na lidová řemesla, architekturu, design, moderní umění atd.

Učivo je členěno do takzvaných klíčů k učivu. Tím se propojí vždy tři třídy, pro které je stejné učivo. Klíče mají přispět k propojení celého obsahu a umožnit i větší míru polo odborného vyučování do čtvrtého ročníku.

PRVNÍ KLÍČ – učivo 1.–3. ročníku

DRUHÝ KLÍČ – učivo 4.–6. ročníku

TŘETÍ KLÍČ – učivo 7.–9. ročníku

Toto bylo jen na úvod, pro ujasnění nejzákladnějšího obsahu těchto osnov, než půjdu k jejich analýze z hlediska prostorové plastické tvorby.

Všechny tři osnovy (Návrh A, B, C) byly „jen“ obecnými inspiracemi a radami, jak pracovat s dětmi, vztah žák a učitel, co je nejzákladnější ve výtvarné výchově a jaké jsou cíle předmětu. I když si myslím, že Návrh A je konkrétnější a troufám si říct i klasičtější, ale nemyslím to ve špatném slova smyslu. Je to opravdu klíč, tedy návod pro učitele, jak a co učit v tomto věku. Jsou zde tematické okruhy, témata i příklady námětů – Mravenec na nákupu. Smutný chameleón...

Dalším plusem je, že je mnohem jasnější, když ho člověk čte, a „česky“ srozumitelný. V Návrhu B jsem se občas ztrácela na jedné straně ve složitosti pojmů a na druhé v přílišné obecnosti.

Možná si ho také dokážu více představit v praxi na ZŠ. Ve třídě se sejdou děti různé, o výtvarnou výchovu zde má zájem možná tak jedno

z nich (představují si 7.–9. ročník) a znám z praxe, že rozsáhlé projekty, i když jsou sebelepší, je brzo unudí (z principu). A hluboké niterné téma prokouknou, pak z toho mají legraci.

Návrh A se zabývá více technikou a výtvarným jazykem, což také více funguje se staršími dětmi.

Prostorovou tvorbu proberu spolu s jednotlivými Klíči. Ten první je pro nejmenší 1.–3. třída. Jde hlavně o poznávání, zkoumání věcí, seznamování se s materiály a s technikami. Tématické okruhy jsou Já a... a to kolem mě. To je u malých dětí odpovídající. Ale řekla bych, že tu zrovna příliš prostoru pro prostorovou tvorbu není. Jde hlavně o plošné záležitosti a zkoumání barev tvořením jednoduchých plošných kompozic, poznávání různých materiálů.

Jsou na úrovni seznamování se s výtvarným jazykem. Nakonec, to že je tu méně prostorové tvorby, se není čemu divit. Podle mých zkušeností většina ZŠ nemá přístup k hlíně, nechat je pracovat s drátem bych si netroufala, leda tak s papírem a venku s přírodninami, což taky podle těchto osnov dělají. Jsou zatím i nešikovní a nesamostatní.

Poznávají prostředí školy, sledují stavby, předměty, tvary. Mají různé výtvarné akce v budově školy i v exteriéru a hrají různé výtvarně dramatické hry, například sebevyjádření pohybem těla (živé sochy, masky, loutkové divadlo).

Druhý Klíč představuje tvorbu žáků 4.–6. třídy. Zde bych řekla, že prostorové tvorby přibylo. Jsou starší, zodpovědnější a už jsou schopné analýzy a věci dopředu promyslet, což takové modelování, keramika a objekty potřebují, aby třeba vůbec stály. Už se s nimi dá bavit o designu. Výrazové prostředky jsou schopní volit podle námětu.

Připravují výtvarnou výzdobu, sbírají různé předměty (přírodniny, kameny, barevný písek) a pak je instalují, což je také o prostorové tvorbě.

Získávají haptické zkušenosti s tvary, materiály, konstrukcemi.

Do třetího Klíče patří 7.–9. třída. Klíčovými slovy jsou například vnímání, myšlení, sebeprosazení, sebereflexe, identifikace, distance, estetika, ekologie... atd. To už je co říct. Také častěji se zde jako technika objevují nová média – počítačová grafika, internet, diskutují o kybernetické, mediální a elektronické kultuře.

Do prostorové tvorby přicházejí i proudy z moderního umění například instalace, performance, multimedia, akční umění, landart, kinetické umění. Tím jsou prostředky a možnosti pro žáky mnohem širší. Krom toho zkoumají vztahy vlastního těla a prostoru (tanec, pantomima, gesta) – nevím, jak by to fungovalo v praxi a jak by to skončilo, když se každý buďto stydí, nebo přehnaně předvádí a koneckonců všechno je pro ně „trapný“.

Opět i u nich je spojení výtvarné tvorby s hudbou, pohybem a dramatem, ale navíc i řešení divadelního prostoru s použitím světelných efektů a prostorového členění.

Řekla bych, že u této skupiny je prostorová tvorba, a s ní související, zastoupena nejvíce. Je to logické, jak jsem se už zmínila, s věkem roste zručnost, schopnost přemýšlení a proto se můžou pustit do objektů, plastik a instalací, které jsou náročnější, větší, Také jsou žáci samostatnější.

Při zhodnocení celého Návrhu A budu psát spíše kladně. Líbí se mi srozumitelnost, jasnost. Autoři nejdou tolik do obecnosti, což může být dobrým klíčem pro učitele, kteří mají ještě druhou aprobaci a nemůžou přípravě výtvarné výchovy věnovat tolik času. V tom je Návrh C je pro učitele mnohem náročnější.

Není zde technika nebo téma, které by se autoři nedotkli, ale učitel nemusí stihnout vše a může si vybrat, záleží na možnostech a vybavení školy, jestli můžou pracovat s hlinou, vystavovat větší objekty na chodbě atd.

Prostoru pro prostorovou tvorbu je v návrhu dost, ale těžko říct, jestli ji je více v Návrhu A nebo B nebo C. Spíše bych řekla, že je pokaždé jinak podána.

V Návrhu A jsou vypsány možné techniky jako je modelování podle skutečností, instalace, objekty

z různých materiálů, ale i mimetizmus, akční umění, performance. V dalších dvou návrzích nejsou tak jasně definovány.

V Návrhu B je prostorové tvorbě věnován samostatný oddíl Manipulace s objekty, doprovázená hledáním jejich nové významové hodnoty pomocí nového pojmenování a nového jednání vůči nim. Píše se zde dále, že tato cvičení mají pro svoji snadnost přednost před samotnou malbou a kresbou.

Mám pocit, že podobně zní v Návrhu A například obnovování a pěstování imaginace a fantazie, hledání tvořivého řešení. Je pravda, že Návrh B je vcelku více o přístupu k žákovi, o hlubším prožitku a individualitě. Prostorová tvorba tu trochu vyplývá přirozeněji, protože více záleží na dítěti, kterou techniku si zvolí.

Celkově přistupuje Návrh B konceptuálněji k prostorové tvorbě, používá hlavně současné tendence ve výtvarném umění. V osnovách je více přemýšlení a hlubší prožitek.

Cílem Návrhu B je snaha umožnit hledat k osobnímu zážitku, který byl jedinečný, stejně jedinečné osobní vyjádření. Kritériem ovšem je jejich ovladatelnost. Když techniku nezná, nemůže v ní myslet.

Ještě jsem si všimla jednoho rozdílu od ostatních dvou návrhů (B, C), nejenže v Návrhu A se věnují

více umělecké kultuře v tvorbě dětí, ale jdou i více po estetice..., výtvarně estetické vnímání... estetická dimenze projevu... estetika je i jako jedno z klíčových slov 7.–9. ročníku.

Málo jsem se tu vyjádřila k Návrhu C od E. Linaje. Jeho těžištěm je hlubinně psychologicky zdůvodněný předpoklad existence niterných témat. V pozadí témat působí nevědomé síly jako jsou například archetypální témata. Návrh je už na první pohled odlišný od ostatních. Jde více po individualitě a niterných tématech. Učitel by měl být spíše jen poradcem a měl by se „vnořit“ do výtvarné výchovy.

Program je náročnější z hlediska přípravy učitele, který by měl přistupovat ke každému žáku individuálně. Sám autor si je toho vědom a píše, že to možné není pro učitele druhé kombinace, z hlediska prostorové tvorby jde spíše o akční umění, o projev náhody – informel, vyhledávání objektů, body-art, hry a experimentace.

Myslím si, že vždy nejvíce záleží na učiteli. Některý může učit podle Návrhu A a jeho výtvarná výchova bude mít ráz mnohem individuálnější než jiný učitel, který učí podle Návrhu B, kde se to předpokládá.

Nepsala jsem záměrně konkrétně jen o srovnání prostorové tvorby, protože tu nikde konkrétně popsaná nebyla a myslím si, že se hlavně odráží v celém konceptu, proto jsem srovnávala hlavně je.

Návrh B

Autoři: J. Vančát, L. Kitzbergerová, M. Fulková
Monika Denková, 3. VV-ZUŠ, 2004

Pro větší přehlednost základních a podstatných částí programu a pro jeho porovnání s návrhy A a C, zvolím postup pěti zásadních otázek a jejich odpovědí:

1. Jaký je obsah programu a jaké je jeho členění
2. Jak program přistupuje k žákovi
3. Jaká je role učitele
4. Jaké jsou cíle programu
5. Jaký je přístup k plastické tvorbě, jak je zastoupená

Otázka č. 1.

Začnu od programu, který jsem analyzovala, tedy od programu B. Obsah se týká výběru učiva a výtvarných prostředků. Každý tento okruh je dále členěn na jednotlivé složky související jednak s výtvarnou činností, ale také s celkovým rozvojem osobnosti a jeho kultivace. V porovnání s návrhy A a C však působí poněkud neuspořádaně a chaoticky, orientace v něm pro mne nebyla snadná. Jako mnohem přehlednější se mi jeví návrh A, který je rozdělen do tzv. tří klíčů učiva (inspirace, tvoření a zrcadlo), kdy je každá část

podrobně popsána a dále doplněna konkrétními návrhy námětů podle věku žáků!

Obsah osnov návrhu **C** je pak členěn do tří částí, tzv. okruhů činností (činnosti senzibilující, tematizované a činnosti spojené s prezentací výsledků výtvarné aktivity žáka). Jednotlivé části jsou zde opět popsány, i když ne tak jednoznačně jako u návrhu **A**, zásadní pro pochopení je však opět uvedení návrhů konkrétních námětů.

Otázka č. 2.

Návrh **B** pracuje s žákem jako s jedinečným subjektem, který reprezentuje svoji vlastní osobu. Každý žák přichází již s vlastními dispozicemi, které bychom měli rozšiřovat, prohlubovat a rozvíjet právě komplexním výtvarným procesem, kterým se návrh **B** zabývá. Z toho vyplývá, že je nutné si uvědomit, že každý žák má právo na své vyjádření ať již v tvorbě či interpretaci, což bychom měli respektovat. Vždy jde o komunikaci konkrétního učitele s konkrétním žákem, nutný je individuální přístup. Žák vždy přichází s konkrétním zážitkem i osobním vyjádřením, pro které by se měl naučit aktivně a samostatně volit prostředky a techniky.

Návrh **A** hovoří také o typologické odlišnosti žáků, dále pak připojuje hravé a experimentální vyučování, citlivý přístup a tvůrčí atmosféru.

Návrh **C** je typický tím, že hlavní důraz klade na

vnitřní svět dětí s individuálními zkušenostmi. Nositelem tématu by mělo být samo dítě. Oproti předchozím dvěma návrhům se zde mluví o tom, že výtvarná výchova se může stát útočištěm pro neúspěšné děti, děti s nízkým sebevědomím nebo děti se záporným vztahem ke škole. Může u nich vyvolat příznivé změny v citovém životě.

Otázka č. 3.

Co se týče otázky role učitele v návrhu **B**, odpověď lze tušit již z předchozí otázky. Nejde jen o vedení žáka a zprostředkování námětů či technik, ale také o komunikaci, porovnávání a vysvětlování stanovisek. Učitel by měl vždy brát ohled na možnosti a potřeby svých žáků a rozšiřovat jejich smyslovou citlivost.

Role učitele je podobně popsána i v obou dalších návrzích, v návrhu **C** je pak vyzdvihnut požadavek důvěrného vztahu mezi učitelem a žákem, protože tento program je koncipován velmi niterně. Učitel se stává důvěrníkem a rádcem, což je samozřejmě podmíněno zkušenostmi pedagoga, ale také delší spoluprací s konkrétní skupinou žáků.

Otázka č. 4.

Návrh **B** si za cíl klade takový přístup, který by působil na všechny komponenty žákovy osobnosti. Jde tedy o rozvoj zrakové, hmatové i sluchové

citlivosti a o jejich diferenciaci na základě vlastní výtvarné činnosti. Neméně důležitá je schopnost interpretace díla. Cílem není zvládnutí všech výtvarných technik a prostředků, ale jejich samostatné přiřazování k námětu a dále schopnost užití moderních mediálních prostředků. Jde o vizuální vyjádření toho, co sami cítíme.

*Cíle programu **A** i **C** by se daly shrnout velmi podobně. Vždy jde o to vychovat kultivovaného člověka, schopného samostatně výtvarně přemýšlet a hluboce prožívat.*

Otázka č. 5.

*Jak jsem již uvedla v úvodu, návrh **B** je koncipován poměrně obecně a o plastické tvorbě se v něm nehovoří. Protože zde jde hlavně o celkový vývoj osobnosti a její citlivosti, patří sem samozřejmě i tato tvorba. Důležitým bodem je samostatná volba techniky, což podmiňuje její zvládnutí. Důležité je také brát ohled na věk dítěte, jednak kvůli náročnosti, ale také ovladatelnosti.*

*Přestože návrh **A** podporuje vyváženost všech výtvarných technik, plastickou tvorbou se také příliš nezabývá a o hlíně, jako materiálu pro tuto tvorbu, se nezmiňuje. Pozornost je zde soustředěna spíše na prostorové konstrukce, zájem o struktury a různá haptická cvičení.*

*Také v návrhu **C** není vzájemný poměr jed-*

*notlivých výtvarných činností vymezen, program je spíše koncipován s ohledem na obsah a vnitřní svět dítěte a to, co chce vyjádřit. Jak to chce vyjádřit, je až na druhém místě. Stejně jako v návrhu **A** nejde o znalost jednotlivých technik, ale o jejich vhodné přiřazování k námětu. Tak jako v návrhu **C** jsou zde spíše preferovány jiné materiály než hlína.*

1. Kritická analýza didaktické a metodické literatury zabývající se keramickou tvorbou dětí

Důležitým faktorem malého prosazování prostorové a keramické tvorby ve výuce výtvarné výchovy jsou spolu s řadou dalších (osobnostní kvality, pedagogicko-psychologická, didaktická i úžeji odborná kvalifikace učitele či vedoucího kroužku) v dnešní době dostupné a používané publikace, věnované keramické tvorbě dětí a mladých lidí.

V současné záplavě všemožné literatury je kupodivu problémem najít publikaci, která by se tímto tématem zabývala výhradně. V obecněji zaměřených výtvarně didaktických publikacích se objevuje oddíl keramika v rámci výtvarných technik, ukázek dětských prací a inspirací pro pedagogy. Záběr těchto kapitol není ovšem většinou dostatečný k tomu, aby zvláště začínajícímu pedagogovi

a tím spíše zanícenému, ale nekvalifikovanému vedoucímu zájmového kroužku mohl poskytnout potřebné informace, vodítko a pomoc. To ovšem nelze klást za vinu autorům, jejichž knihy mají širší a od specifických publikací odlišné zaměření. Díky za to, že se o keramice zmiňují alespoň v jednotlivých kapitolách.

Didaktická literatura zabývající se keramickou tvorbou dětí:

Osobitý didaktický přístup k práci s dětmi v oblasti keramické i další tvorby, založený na dlouholetých zkušenostech a erudici autorky, představují publikace ak. soch. Věry Roeselové. V knize *Proudy ve výtvarné výchově* z roku 1999 je zařazena samostatná kapitola „Keramika jako součást souboru ostatních médií a proudů současné české i slovenské výtvarné výchovy“. S keramickou tvorbou se lze setkat i v dalších knihách uvedené autorky (*Řady a projekty ve výtvarné výchově*, 1997 a *Techniky ve výtvarné výchově*, 1996). Autorka představuje zásadní problémové okruhy keramické tvorby pro žáky školního věku a pro dospívající žáky. Ukazuje na rozdíl obsahu pojmů užitková a užitá keramika, které jsou v praxi často zaměňovány či vůbec nepochopeny. Výtvarné etudy a metodické postupy vyúsťující do volné

keramické tvorby jsou z praxe vycházejícím, reflektovaným a přitom osobitým náhledem na možné pojetí keramické tvorby v rámci výuky zvláště na Základních uměleckých školách. Řadu podnětů a přístupů lze ale využít i na Základních školách a v zájmové výtvarné činnosti. Jako velice pozitivní se mi jeví autorčin filosofický náhled na smysl keramické tvorby, důležitost souznění žáků s materiálem a uvědomění si jeho jedinečnosti.

Keramice je věnována dlouhá stať nazvaná *Plastická a prostorová tvorba (Techniky ve výtvarné výchově, 1996)*, která je dále členěna do jednotlivých témat i problematik. Název *Plastická a prostorová tvorba* zahrnuje mnoho technik souvisejících s keramikou. Často jsou použity techniky s materiály, které vedou ke keramické tvorbě, tedy práci s keramickou hlínou, nebo které keramiku nahrazují. Témata na sebe navazují a jsou i příjemně propojena. S knihou se dá dobře pracovat jako se studijní literaturou, tak i ve vyučované hodině jako ukázkový materiál k jednotlivým technikám a příbližný návod k finální podobě vlastní práce žáků: Autorka se věnuje základním problémům keramiky a prostorové tvorby, např. jsou zde podrobné pracovní (klasické) postupy i kombinované pracovní postupy s různými materiály. Řeší metodické problémy týkající se především samotného způsobu práce s hlínou (keramikou). Metodické otázky

Jednotlivých technik jsou podrobně popsány i zpracovány, a to jak slovně, tak ve formě fotografického záznamu. Kvalita fotografického materiálu je velmi dobrá a vhodná, neboť je v něm zachycena vizuální podoba konečného výtvoru, která dále inspiruje a rozvíjí fantazii a také ulehčuje pochopení některých složitějších technik, např. práce se sádrou nebo kombinované techniky s různými materiály. Obsah je přehledně členěn do témat a podtémat, je srozumitelný jak pro učitele, žáka, tak i laika zájemce. Jednotlivá témata a náměty jsou dle náročnosti přiřazeny určitému věku, který je rozdělen do 5 skupin – a b c d e. Kniha má příjemnou grafickou úpravu, která je přehledná, jednoduchá a napomáhá pochopení daných informací.

Práci s keramickou hlinou věnuje kapitola také *Výtvarné čarování – artefiletika pro předškoláky a mladší školáky* autorů V. Slavíkové, J. Slavíka a H. Hazukové. Didaktické motivace jsou zde doprovázeny postřehy z artefiletické praxe. Autoři zdůrazňují psychologické aspekty výtvarných i obecněji výchovných problémů a navrhují jejich řešení. Práce s hlinou pro autory představuje hru s výtvarným médiem bez toho, aniž by se zaměřovali na keramiku užitkovou. Děti a jejich učitelky vybízí publikace k prostorovým pracím, stimuluje je

k plnému využití fantazie a zároveň je vedou k uvědomění kulturních a sociálních souvislostí. Kniha je zároveň sbírkou realizovaných a podrobně popsaných vyučovacích jednotek včetně reflexí a možných variant pro každou z nich. Je členěná podle těchto jednotek a strukturovaná tak, jak učitel postupoval. V motivační části – nabídka textů (např. pohádka) se nejedná o odkazy, ale přímo otištěné texty v souvislosti s výtvarnou kulturou a aktuálními otázkami dneška a světa dětí. Od této části se odvíjí nabídka námětů.

Následuje podrobný výčet nástrojů a potřeb, popis techniky a organizační formy vyučování, praktické rady týkající se přizpůsobení potřebám a možnostem dětí, problémů, které se objevily při samotné realizaci.

Každá vyučovací jednotka je doplněna fotodokumentací finálních prací a průběhu práce. U každé z nich je také hodnocení. Jedná se o velice pečlivé přípravy na hodiny i pro ty učitele, kteří nemají odbornou kvalifikaci pro výtvarnou výchovu. Pro ty, jež se výtvarnou výchovou zabývají, je zde přesah do teorie artefiletiky a inspirace pro vlastní tvořivou práci.

Minikapitolky *Keramika dětí a mládeže*, ukázky prací dětí a *Metodika práce s dětmi* se objevují v knižce *Keramika pro malé i velké* od M. Adamcové

z roku 1994. V této nevelké a rozsahem skromné publikaci se autorka zhostila poměrně šťastně úkolu ve zkratce představit keramickou tvorbu se vším všudy. Od technologie počínaje až k vytváření (zde rozlišuje technické postupy pro děti a pro mládež) a vedení keramického ateliéru.

Literatura zabývající se keramikou
a její technologií:

V současně dostupných speciálních, nikoli však didaktických publikacích, věnovaných keramické tvorbě, jsou však fundované didaktické náhledy na keramickou tvorbu dětí a mládeže spíše vzácností. Přitom právě tyto, mnohdy obrazově bohatě vybavené a z hlediska technologie podrobně dokumentované knihy, se často stávají hlavním nebo dokonce jediným inspiračním i metodickým pramenem pro mnohé vedoucí kroužků i učitele. Podívejme se proto stručně alespoň na některé z nich.

„Po dlouhé době vychází učebnice, která je do značné míry vyčerpávající a přitom metodicky vhodně uspořádaná. Je v souladu s osnovami pro střední odborné školy a keramická učiliště, ale přináší i nejnovější poznatky z praxe, které rozsah učební látky přesahují... Vhodná je rovněž pro

výrobce keramiky a porcelánu“, píše se v recenzi knihy T. Hanzlíčka. (Tomáš Hanzlíček: *Výroba keramiky a porcelánu* (technologie a materiály), nakladatelství Svoboda s. r. o., Praha, 2000). Chybně čtenář citovaná recenze by mohla nezasvěceného čtenáře svádět k domněnce o vhodnosti této publikace i pro obecnou školní či zájmovou výtvarnou výchovu. Aniž bych chtěla a mohla podceňovat význam technologické složky keramické tvorby, musím čtenáře upozornit, že obsahem i charakterem je tato publikace zaměřena na keramiku a porcelán jako průmyslové materiály a pro naše účely může sloužit nanejvýš jako literatura doprovodná nebo rozšiřující.

V souvislosti s předešlou publikací nelze nezmínout na Fládrovu učebnici *Modelování pro lidové školy umění* z roku 1967. I když více než třicet let, která uplynula od jejího prvního vydání ji nemohlo nepoznamenat, stále ještě podle mého soudu stojí za pátrání v knihovnách. Učitelé a vedoucí kroužků v ní mohou najít nejen systematický přehled materiálů, postupů a technologií, ale zčásti i inspiraci nejen pro keramickou, ale i obecně prostorovou tvorbu. Autor v ní uvádí i řadu tematických cvičení, týkajících se různých výtvarných postupů, méně však výtvarných problémů tak, jak je dnes chápeme. Strukturace obsahu i forma

podání činí však tuto knihu i dnes přístupnou a srozumitelnou.

Ještě starší knihou (z roku 1920) je *Plastika* od Stanislava Matějčeka. Kniha řeší do hloubky problematiku modelování a keramické tvorby z hlediska jejich přínosu pro školní výchovu a vzdělání. Obsahuje pasáže psané uměleckým jazykem a argumentaci pro častější využití hmatu v procesu poznávání. Opírá ji o poznatky z oborů fyziologie, psychologie, psychologie vnímání a pedagogiky. Splňuje podle mne dobře funkci nadchnout učitele a inspirovat. To, co jsem vyjmenovala, zabírá asi 20 % prostoru v knize, zbývajících 80 % pojednává o praktických otázkách modelování. Materiál: kritéria výběru pro různé modelovací postupy, vady, uchovávání hlíny, příprava k práci. Nástroje a potřeby k modelování, modelovna (fotodokumentace). Popis různých modelovacích technik a přístupů (včetně odlévání) v souvislosti s tématy a věkem žáků (fotodokumentace). Příklady vyučovacích jednotek, nabídka námětů pro různé věkové skupiny žáků (fotodokumentace finálních prací) a popis objevujících se reakcí a přístupů v dětské práci, návrhy jak předcházet některým chybám. Metodika je zde podrobně popsána. Nedostatkem této knihy je její stáří a tudíž nereflektuje současné tendence v umění, z historického pohledu je však velmi zajímavá.

Poslední z knih známého českého keramika Pravoslava Rady *Slabikář keramika* (1997) se zabývá pouze technologickými postupy v keramice, tak jako v jeho předešlých publikacích (*Jak se dělá keramika*, 1963. *Kniha o technikách keramiky*, 1996. *Techniky keramiky*, 1996), představuje však navíc formou obrazové přílohy soubor děl současných českých umělců – keramiků. (Za zmínku snad stojí, že roku 1965 vydalo nakladatelství Spring Books v Londýně knihu P. Rady a K. Hetteše *Modern Ceramics, Pottery and Porcelain of the world*, čímž se autoři zařadili do mezinárodní společnosti renomovaných autorů knih o keramice).

Vyloženě pro odborníky – technology jsou určeny knihy od V. Hanykýře a J. Kutzendorfera *Technologie keramiky* či *Keramická příručka* L. Valenty, jež mají vysokou odbornou úroveň. Pojednávají o keramických surovinách, keramických hmotách a glazurách a technologických pochodech z hlediska průmyslové chemie.

Mezi knihy, které se setkávají zvláště u laické nebo ne dosti poučené pedagogické veřejnosti se značným zájmem patří knihy – „kuchařky“, poskytující rozsáhlé a podrobné technické a někdy i „výtvárné“ návody pro keramickou tvorbu (někdy však spíše „tvorbu“) dětí i dospělých. Sem lze zařadit

Chavarriovu *Velkou knihu keramiky* (Knihcentrum, Praha 1996) a Navarrovu *Velká kniha dekorování* (Knihcentrum, Praha 1997). Tyto tituly jsou zaměřeny převážně na užitkovou keramickou tvorbu, její vytváření a dekorování a zdají se být určeny výhradně pro budoucí „řemeslníky – keramiky“. Chavarriova *Velká kniha keramiky* je na tom v tomto ohledu poněkud lépe, neboť alespoň prezentuje prostorovou keramickou tvorbu oproti usedlé, spíše historizující a mnohdy pokleslé verzi tzv. „dekorování“ a zdobení keramiky.

Právě tzv. „zdobnost“ či vnějšková, přebujelá dekorativnost a kýčovitá mnohobarevnost keramických výtvarů dětí spolu s nepochopenou „užitkovostí“ (tak snadno spojitelnou s neblahou a mnohde přetrvávající „tradicí“ keramických „dárků“ a „pozorností“) a s nezvládnutou stránkou vlastního modelování a zpracování keramické hlíny by mohla být tím, co by z právem trvale přitažlivého a vzrušujícího fenoménu keramické tvorby mohlo učinit fantóm, působící skrytě, avšak o to účinněji proti pozitivním tendencím dnešní výtvarné výchovy. Právě proto jsem se rozhodla doprovodit tento text nejen pozitivními, ale i některými přímo odstrašujícími příklady ze zmíněných publikací. Je totiž především (nebo dokonce jenom a pouze) věcí erudice, vzdělání a výtvarného i pedagogického

citu učitelů i vedoucích kroužků, po kterých publikacích sáhnou a co a jak z nich pro vedení svých žáků a studentů vyberou. Nikoli ojedinělé příklady z „produkce“ některých škol a výtvarných kroužků nasvědčují tomu, že „fantóm keramiky“ není jen virtuální.

Abych však nekončila tak pesimisticky, uvedme z nepřeložených zahraničních titulů (myslím tím cizojazyčné publikace, které se tu a tam objeví jako „kusovky“ či ojediněle ve dvou či třech výtiscích) rovněž alespoň dvě knihy. Ojedinělou publikací je dle mého mínění kniha S. Petersona *The craft and art of clay* z produkce londýnského nakladatelství Laurence King publishing, 1999, kterou jsem objevila v pražském knihkupectví Kanzelsberger. Kniha představuje mezinárodní scénu keramické umělecké tvorby, technologické novinky pro užitkovou i uměleckou keramiku, cvičení pro prostorové vidění, cítění v materiálu a také spoustu zajímavých ukázek z výtvarných postupů vybraných umělců. Z didaktického hlediska se uvedené postupy dají aplikovat jak na práci se staršími žáky, tak i pro žáky nejmladší. Inspirace ani zde ovšem nesmí být přímá a návodná, pedagog si i zde musí být schopen přetransformovat představené postupy do jazyka, řeči, přístupů a motivací blízkých dětem. Součástí této knihy je rozsáhlé portfolio

obsahující díla mezinárodních umělců volné keramické prostorové tvorby a umělecké užitkové keramické tvorby. Publikace je koncipována zajímavým způsobem tak, aby byla každá kapitola motivující a přinášela něco nového oproti tradičním způsobům. Myslím si, že pokud by se vyskytoval podobný titul, zaměřený na keramickou tvorbu u nás, zaznamenal by velký úspěch. Obsáhlý seznam světové literatury bibliografické, historické a odborné v závěru představuje ojedinělý studijní pramen a pro mne osobně je pozitivním naladěním na další rešerši po literatuře s danou tematikou. (Dodejme, že i na internetu je dnes již bohatá zásoba titulů – viz. www.amazon.com).

Druhým cizojazyčným titulem je *The complete potter's companion* od známého keramika Tonyho Birkse (Londýn 1996, knihkupectví u Knihomola, Mánesova 79, Praha). Oproti předešlému titulu je velkoryse pojatá, ale zdá se mi být méně originální. Svým členěním se trochu podobá *Velké knize keramiky*, ukazuje ovšem daleko zajímavější a hodnotnější díla ve větším množství a výběru. Uvádí i jinde neprezentované originální výtvarné techniky. Prostorová keramická tvorba je zde zastoupena poněkud méně, avšak ukázky umělecké užitkové keramické tvorby jsou vysoké kvality. Kniha však bohužel nenabízí žádná výtvarně didaktická

cvičení, která jsou velkým pozitivem předešlého titulu.

Na závěr pokládám za potřebné uvést alespoň jedinou publikaci periodickou. Chcete-li být informováni o mladých lidech zabývajících se keramikou, ať už jako řemeslem či jako volnou uměleckou tvorbou a o současné keramické scéně vůbec, sledujte časopis *Keramika a sklo*. Tento „časopis pro umění a design“ je určen nejen pro výrobce a uživatele dekorativní, umělecké a užitkové keramiky, ale prezentuje i kvalitní díla z dalších příbuzných odvětví. Aktuální zajímavosti o nových knihách, výstavách a zahraničních trendech jak v duchu užitkové tvorby, tak i volné tvorby umělecké se prolínají na adrese keramik@vega.cz.

Jak patrně, i nepřiliš rozsáhlá dostupná literatura a technické informační zdroje nabízejí v oblasti keramické tvorby dostatek různorodých podnětů. Záleží jen na nás, kdo s těmito informacemi pracujeme, zda se keramická tvorba stane v rukou a myslích dětí a mladých lidí prostředkem objevování, rozvíjení a kultivace jejich citění, vyjadřování a poznávání výtvarného i širěji osobnostního, či zda bude jako sice přitažlivý, ale nebezpečný fantóm tyto přístupy ohrožovat.

Dotazník

Za účelem poodhalení současné situace keramické prostorové tvorby v reáliích a v představách studentů jsem vypracovala informativní dotazník, který se týká výše uvedených problémů. Dotazník jsem zadávala průběžně v období svého působení na vysokoškolské půdě (5 let), kde jsem přišla do styku s cca 1300 studenty, z čehož asi 500 studentů kombinovaného studia, kde většina z nich již je dlouhá léta pedagogicky činná. Informace týkající se současné situace na školách jsem měla přímo od zdroje.

Dotazník pro VŠ studenty

Vážení kolegové,

obracím se na vás s žádostí o vyplnění mého dotazníku, který tvoří součást průzkumu o postavení keramické tvorby ve vyučovacích koncepcích na českých školách. Cílem je zjistit, do jaké míry je keramická tvorba zastoupena, jak je omezeno toto zastoupení ekonomickými prostředky, zájmem učitelů či jejich odborností. Dále také, kde je třeba hledat důvod zřetelného úpadku kvality významu pojmu keramická tvorba a jeho mylného interpretování a nakolik odborná veřejnost přikládá důležitost keramické tvorbě ve vývoji dětského projevu a na poli výtvarné výchovy. Předem děkuji za spolupráci. Mgr. Karolina Woolf

Jméno a příjmení:

Ukončené vzdělání:

Učitelská kvalifikace: MŠ ZŠ SŠ

Typ školy a místo:

Ročník a obor studia: identifikační číslo:

Věk: datum:

Otázky faktografické:

1. Vyskytovala se v průběhu vašich praxí na školách vybavení pro keramickou tvorbu? Ano Ne
2. Pokud ano, byly tyto možnosti využívány? Ano Ne
3. Využili jste příležitosti a do vlastní výuky zařadili keramickou tvorbu? Ano Ne
4. Pokud ano, vytvářeli jste častěji
a) reliéf b) plnoprostorové objekty
5. Vaše výtvary byly častěji
a) užitkové b) nebo volné
předměty tvorby

6. Co jste dělali? (stručně prosím)
7. Měli jste mimo školu
a mimo studium možnost seznámit se
s keramickou tvorbou? Ano Ne
8. Pokud ano, kde?
9. Přitahuje vás možnost dotknout
se hlíny, něco nového
z ní vytvořit? Ano Ne
10. Znáte některé umělce 19. a 20. stol.,
kteří se keramickou tvorbou převážně
nebo alespoň dílčím způsobem zabývali?
Uveďte příklady:
11. Domníváte se, že by přínosu keramické
tvorby do vyučování pomohli lépe
připravení pedagogové? Ano Ne
12. Je k tomu nezbytná příprava pedagogů
na vysoké škole? Ano Ne

13. V případě, že byste měli využít keramickou
tvorbu ve vaší hodině výtvarné výchovy,
obáváte se více své nepřipravenosti
a) technické či b) námětové
14. Pro prostorovou plastickou tvorbu ve vašich
hodinách výtvarné výchovy by vám byla
nejbližší práce s materiálem:
a) papír b) hlína c) jiné
15. Pokud jiné, uveďte které:
16. Které vlastnosti a schopnosti žáků může podle
vás keramická tvorba ovlivňovat?
17. Pod pojmem keramika si představíte:
a) užitkovou věc (např. hrneček) či spíše
b) umělecký objekt?
- Dotazník vyplnilo 342 studentů 1. ročníku kombi-
novaných studií oboru Předškolní pedagogika.
Podle odpovědí je zastoupena keramická tvorba
na školách v 63 %.

Do vyučování je zařazena ve 43 %.
Zastoupení je převážně ovlivněno
a) ekonomickými prostředky 66 %
b) odborností a zájmem učitelů 34 %

Studenti se při vlastním zařazení keramické tvorby do výuky (48 %) zabývali spíše reliéfní tvorbou v 59 % než prostorovými objekty.

Preference tvorby užitečných předmětů převažuje nad výtvary volné tvorby 67 %.

Úpadek kvality významu pojmu keramická tvorba souvisí především s neinformovaností a vzděláním

veřejnosti. Mylné porozumění pojmu keramika = užiteková věc (hrneček) by se dalo vyvrátit již od prvopočátků práce s hlínou právě při výtvarných činnostech dětí, při hodinách výtvarné výchovy, při vzdělávání budoucích učitelů.

Důležitost přítomnosti keramické tvorby či práce s hlínou jako s možnými médii prostorového vyjadřování pro rozvíjení prostorového chápání dětí je evidentní již od útlého dětského věku. Proto je nutné, aby byli budoucí pedagogové správně připraveni.

- Anzenbacher, A.: *Úvod do filosofie*, Praha SPN, ISBN 80-04-26038-1
- Arnheim, R.: *Zamyšlení nad výtvarnou výchovou*, 1991, s. 5
- Art world history*, Great Britain 1998, ISBN 0751304530
- Auguste Rodin and Camille Claudel, Munich Prestel 1999, ISBN 3-7913-2005-X
- Bachelard, G.: *Voda a sny*, Mladá fronta 1997, ISBN 80-204-0638-7
- Belting, H.: *Konec dějin umění*, Mladá fronta 2000, ISBN 80-204-0856-8
- Bertrand, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*, Praha Portál 1998, ISBN 80-7178-216-5
- Birks, T.: *The complete potter's companion new edition*, London Conran Octopus Limited 1993, ISBN 1-85029-917-X
- Bisiach, E., Copitani, E., Luzzati, C., Perani, D. (1981): *Brain and Conscious Representation of Outside Reality. Neuropsychologia*, 19, 543-551.
- Blažiček, O. J., Kropáček, J.: *Slovník pojmů z dějin umění*, Praha Odeon 1991, ISBN 80-207-0246-6
- Borecký, V.: *Imaginace a kultura*, Karolinum 1996, ISBN 80-7184-162-5
- Brožek, J.: *Otázky struktury systému výtvarné výchovy*. *Výtvarná výchova*, roč. 1, 168/69, č. 7, s. 148
- Brožek, J., David, J., Maleček, B.: *Návrh učebních osnov I., II., III.* in *Výtvarná výchova*, roč. 2, 1969/70, č. 6, s.112, č. 7, s. 127, č. 8, s. 147
- Brožová, V.: *Kreslíme, malujeme, modelujeme...* Praha, Fortuna 1993
- Butters, N., Barton, M., Brady, B. A. (1970): *Role of the Right Parietal Lobe in the Mediation of Cross-Modal Associations and Reversible Operations in Space*. *Cortex*, 6, 174-190.
- Camille Claudel révèle... par Boucher et Rodin*, ISBN 2-907 894-30-7
- Causey, A.: *Sculpture Since 1945*, Oxford history of Art 1998, ISBN 0-19-284205-6
- Cikánová, K.: *Objevujte s námi tvar*, Praha, Aventinum 1995
- Clair, J.: *Le nu et la norme Klimt et Picasso en 1907*, Éditions Gallimard 1988, ISBN 2-07-011150-4
- Clause, O., A.: *Camille Claudel A life*, Harry N. Abrams, INC., Publishers, ISBN 0-8109-4077-9
- Crick, F.: *Věda hledá duši*, 1997, s. 51, 85, 86
- Czech Modernism: 1900-1945, The Museum of Fine Arts Houston 1990, ISBN 0-8212-1763-1
- Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*, Praha Portál 2001, ISBN 80-7178-463-X
- Časopis Ceramics & Glass* 2/2003
- Časopis Ceramics & Glass* 3/2003,
- Časopis Ceramics Art* 01/2002
- Časopis Ceramics Art* 02/2002
- Časopis Ceramics Art* 03/2002
- Časopis Ceramics Art* 04/2002

Časopis *Ergo* 1/2002, PF UJEP Ústí nad Labem,
ISSN 1212-8317
Časopis *Keramika a sklo* 4/2003,
Časopis *Pedagogika* 2/2001, Praha Karlova
univerzita, ISSN 3330-3815
Časopis *Výtvarná výchova*, roč. 1, 1968/69:
č. 3, s. 49, č. 4, s. 73.
Časopis *Výtvarná výchova*, roč. 1, 1968/69:
č. 1, s. 9, 2/33, 3/57, 4/81
Časopis *Výtvarná výchova* 2/2003, H. Hazuková,
s. 11
Časopis *Výtvarná výchova* 4/2003, ročník 43, ISSN
1210-3691
Dacey, J. S., Lennon, K. H.: *Kreativita*, Grada
Publishing, ISBN 80-7169-903-9
Damasio, A. R.: *Descartesův omyl*,
Praha Mladá fronta 2000, ISBN 80-204-0844-4
David, J.: *Živá reminiscence. Kritéria a cíle
výtvarné výchovy na kongresu INSEA 1966 I., II.*
David, J.: *Cíle a metodologická kritéria výtvarné
výchovy I., II.* *Výtvarná výchova*, roč. 1, 1968/69,
č. 8, s. 167, č. 9, s. 189
Davido, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*,
Praha Portál 2001, ISBN 80-7178-449-4
Dekorování keramiky, Praha Knihocentrum 1997,
ISBN 80-86054-20-9
Deleuze, G.: *Foucault*, Praha Herrmann & synové
1996

Drapela, V. J.: *Přehled teorií osobnosti*, Praha
Portál 1997, ISBN 80-7178-251-3
Dubuffet, J.: *Dusivá kultura*,
Praha Herrmann & synové 1998
Durych, J.: *Eseje o umění*, Brno Host 2001,
ISBN 80-7294-020-1
Eliade, M.: *Mýtus o věčném návratu*,
Praha Oikoymenth 1993, ISBN 80-85241-51-X
El-Koussy, A. A. H. (1955): *The Directions of
Research in the Domain of Spatial Aptitudes.*
*Edition of the Centre National de la Recherche
Scientifique*, Paris.
Enseignement Artistiques, CNDP 1997,
ISBN 2-240-71637-1
Enseignement Superieur en Europe, Unesco 1998,
ISSN 0379-7732
Espiová, L.: *Keramika*, Praha, Knihcentrum 1996
Fondation Maeght: *Sculptures de Miró,
céramiques de Miró et Llorens Artigas*, Paris 1973
Fonsmark, A. B.: *Gauguin Ceramics*: Ny Carlsberg
Glyptotek, translated by Dan A. Marmorstein,
Kopenhagen 1996.
Fromm, E.: *Mýtus, sen a rituál*, Aurora 1999,
ISBN 80-85974-70-3
Gardner, H.: *Dimenze myšlení*, Praha Portál 1999,
ISBN 80-7178-279-3
Gardner's Art through the ages, ISBN 0-15-508315-5
Giacometti, A.: *Moje skutečnost*, Arbor vitae 1998,

- ISBN 80-901964-8-9
Goleman, D.: *Emoční inteligence*, Columbus 1997, ISBN 80-85928-48-5
Gombrich, E. H.: *Příběh umění*, Praha Argo, Mladá fronta 1997, ISBN 80-204-0685-9, ISBN 80-7203-143-0
Graham, G.: *Filosofie umění*, Brno Barrister & Principat, ISBN 80-85947-53-6
Gray, Ch.: *Sculpture and Ceramics of Paul Gauguin*, rev. ed. New York 1980
Grondin, J.: *Úvod do hermeneutiky*, Praha Oikoymenh 1997, ISBN 80-86005-43-7
Gsell, P.: *August Rodin, L'Art, Entertiens réunis par Paul Gsell*, 1997, s. 24, 40
Gutfreund, G., R.: *Bourdelle a jeho žáci, art et fact*, ISBN 80-9021160-5-6
Gutfreund, O.: *Zázemí tvorby*, Praha Odeon 1989, ISBN 80-207-0038-2
Hazuková, H., Šamšula, P.: *Didaktika výtvarné výchovy I.*, Praha Karolinum 1991, ISBN 80-7066-368-5
Hazuková, H.: *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I.*, Praha Karolinum 2000
Hazuková, H.: *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II.*, Praha Karolinum 1995
Herout J.: *Slabikář návštěvníků památek*, Brno SSPP 1978
Herpin, H., Buley-Uribe, Ch., Delclaux M. P., Marraud, H.: *The little book of Rodin*, France Flammarion 2002, ISBN 2-0801-0886-4
Hlaváček, J.: *Umění je to, co dělá život zajímavější než umění (jak praví r. f.)*, ARTEFACT 1999, ISBN 80-7047-042-9
Hodson, R.: *Michelangelo Sculptor*, Florence 1999, ISBN 88-8138-051-X
Horáček, R.: *Galerijní animace a zprostředkování umění*, akademické nakladatelství CERM 1998, ISBN 80-7204-084-7
Huxley, A.: *Brány vnímání*, Praha Dharmaghaia, Maťa 1996, ISBN 80-85905-28-0 (DRAHMAGAIA), ISBN 80-86013-18-9(MAŤA)
Chalumeau, J. L.: *Přehled teorií umění*, Praha Portál 2003, ISBN 80-7178-663-2
Chalupecký, J.: *Cestou necestou*, H & H 1999, ISBN 80-86022-61-7
Icons of Art the 20th century, Munich Prestel 1997, ISBN 3-7913-1862-4
Janda, J.: *Spřátelte se s výtvarnými projekty*, Praha Tereza 1998
Jarrassé, D.: *Rodin a passion for movement*, Paris Terrail 2001, ISBN 2-87939-084-2
Jung, C. G.: *Analitická psychologie*, Academia 1993, ISBN 80-200-0480-7
Jung, C. G.: *Výbor z díla V.*, Brno Nakladatelství Tomáše Janečka 1999, ISBN 80-85880-19-9 (pátý svazek)

Jung, C. G.: *Člověk a duše*, Academia 1995,
ISBN 80-200-0543-9
Jůva, V.: *Stručné dějiny pedagogiky*,
Brno Paido 1997, ISBN 80-85931-43-5
Kandinsky, N.: *Du Spirituel dans l'art, et dans la
peinture en particulier*, Denoel, ISBN 2-07-032432-X
Kandinsky, W.: *O duchovnosti v umění*, Triáda 1998,
ISBN 80-86138-06-2
Kastová, V.: *Imaginace jako prostor setkání
s nevědomím*, Praha Portál 1999,
ISBN 80-7178-302-1
Katalog Jindra Víková, *Karlovy Vary galerie umění
1998*
Katalog: 18. Mezinárodní sympozium keramiky,
AJG 1998, ISBN 80-85857-34-0
Katalog: 19. Mezinárodní keramické symposium,
AJG 2000, ISBN 80-85857-50-2
*Katalog: Barevná socha, Litoměřice Severočeská
galerie výtvarného umění 2001*, ISBN 80-85090-43-0
*Katalog: Česká a Maďarská keramická tvorba
Český Krumlov 1996*, Český Krumlov Ceramic servis
Katalog: České moderní umění 1900-1960,
Praha NG 1995, ISBN 80-7035-095-4
Katalog: České umění 1900-1990, galerie HMP,
ISBN 80-7010-057-5 ??
Katalog: Intersympozium keramiky Bechyně 1975,
Praha Umělecko průmyslové muzeum Katalog:
Mezinárodní keramické sympozium Kostelec nad

Černými lesy 1990, AJG 1993
*Katalog: Mezinárodní keramické sympozium
Bechyně 1992*, AJG 1993
Katalog: Mezinárodní keramické sympozium,
Karlovy Vary AJG, 1988, ISBN 80-900005-8-4
Katalog: Mezinárodní keramické sympozium,
Kostelec nad Černými lesy, 1990
Katalog: Mezinárodní symposium keramiky,
Bechyně 1973, Praha Umělecko průmyslové
muzeum
*Katalog: Mezinárodní výstava keramické tvorby
Český Krumlov 1995*, 2.ročník, Český Krumlov
Ceramic servis
*Katalog: Mezinárodní sympozium keramiky
Bechyně*, AJG 1998, ISBN 80-85857-25-1
Katalog: Miquel Barceló, Paris 2000,
ISBN 2-901422-66-7
Kern, H., Mehlová, C., Nolz, H., Peter, M.,
Winterspergerová, R.: *Přehled psychologie*,
Praha Portál 1999, ISBN 80-7178-426-5
Kesner, L.: *Museum umění v digitální době*,
Argo spol. s r.o., Praha Národní galerie,
ISBN 80-7035-155-1 (NG), ISBN 80-7203-252-6 (Argo)
Kesner, L.: *Vizuální teorie*, H & H 1997,
ISBN 80-86022-17-X
Klee, P.: *Pedagogický náčrtník*, Triáda 1999,
ISBN 80-86138-15-1
Kolektiv autorů: *České umění 1939-1999 programy*

- a impulzy*, Praha VVPAVU 2000
Kolektiv autorů: *Národní škola výchovně vzdělávací projekt pro žáky 1.-9. postupného ročníku*, Praha SPN 1996
Kolektiv autorů: *Návrh učebních osnov obecné školy*, Praha Portál 1993, ISBN 80-85282-51-8
Kolektiv autorů: *Vzdělávací program základní škola včetně Úprav a doplňků*, Praha Fortuna 2003, ISBN 80-71698-595-X
Koscielecki, S.: *K problematice trojrozměrného vytváření*, *Časopis Výtvarná výchova* 2, s. 27, 1968)
Koukolík, F.: *Machiaveliánská inteligence*, Makropulos 2000, ISBN 80-86003-26-4
Koukolík, F.: *Lidský mozek 2003*, Praha Portál 2002, ISBN 80-7178-632-2
Kulka, T.: *Umění a kýč*, Torst 2000, ISBN 80-7215-128-2
Kupka, F.: *Tvoření v umění výtvarném*, 1999, s. 59
Kupka, F.: *Tvoření v umění výtvarném*, Brody 1999, ISBN 80-86112-16-0
Laclothe, M.: *Dictionnaire des grands peintres*, Larousse 1976, ISBN 2-03-510001
Langmaier, J., Balcar, K., Špitz, J.: *Dětská psychotherapie*, Praha Portál 2000, ISBN 80-7178-381-1
Larsen, L. B., Blase Ch., Dziejior, Y., Ribetters, J. M., Stange, R., Titz, S., Verwoert, J., Wege, A.: *Art at the turn of the millennium*, Taschen, ISBN 3-8228-7393-4
Leis, J.: *K připravované nové koncepci. Výtvarná výchova*, roč. 2, 1969/70, č. 1, s. 1.
Liessmann, K. P.: *Filozofie moderního umění*, Olomouc Votobia 2000, ISBN 80-7198-444-2
Listy České sekce, Praha Insea 1998 č. 5.
Lopera, J. A.: *Modern Masters Thyssen-Bornemisza museum*, ISBN 84-88474-00-8 (Complete work) ISBN 84-88474-05-9 (Modern Masters. Vol. II.)
Lucie-Smith, E.: *Artoday*, Phaidon 1977, ISBN 0-7148-3201-4
Lucie-Smith, E.: *Lives of the great 20 th century artists*, London T & H 1999, ISBN 0-500-23739-5
Lyotard, J. F.: *O postmodernismu*, Praha Filosofia 1993, ISBN 80-7007-047-1
Macko, A.: *Výtvarná výchova v 3. a 4. roč. ZŠ*, Praha, SPN, 1987
Macko, A., Nevřelová, O.: *Výtvarná výchova v 3. a 4. ročníku ZŠ metodická příručka*, Praha SPN, 1987
Maleček, B.: *Kontinuita v systému rozvíjení výtvarných schopností I., II. Výtvarná výchova*, roč. 1, 1969/69, č. 6, s.128, č. 7, s. 147
Mathauser, Z.: *Estetika racionálního zření*, Praha Karolinum 1999, ISBN 80-7184-792-5
Mathieu, C.: *Musée d'Orsay Guide*, Paris 1986, ISBN 2-7118-2-129-3
Merleau-Ponty, M.: *Viditelné a neviditelné*,

Praha Oikoymenh 1998, ISBN 80-86005-04-1
Míčko, M.: *Testament mistra Wu*,
Odeon, Praha, 1971
Michelangelo, Italy 1997, ISBN 1-85627-962-6
Mikšík, O.: *Psychologické teorie osobnosti*, Praha
Karolinum 1999, ISBN 80-7184-926-X
Ministère de l'éducation national direction des
écoles: *Programmes de l'école primaire*,
Paris CNDP 1995, ISBN 2-01-115836-2
Mokrejš, A.: *Filosofie a život - život a umění*,
Praha Filosofia 1995, ISBN 80-7007-068-4
Mundy, J.: *Surrealism: desire unbound*,
London Tate 2002, ISBN 1-85437-408-7
Nakonečný, M.: *Psychologie osobnosti*,
Praha Academia 1998, ISBN 80-200-0628-1
*Národní škola pro 1.-5. postupný ročník
vzdělávací školy*, Praha SPN 1953
Néret, G.: *Klimt, Benedikt* Taschen 1993,
ISBN 3-8228-9647-0
Novák, L.: *Nová figurace*, Praha Obelisk 1970
Pastorová, M.: *Kritika osnov - a co dál?*
Výtvarná výchova č. 3, roč. 38, 1998, s. 16.
Patočka, J.: *Tělo, společenství, jazyk, svět*,
Praha Oikoymenh 1995, ISBN 80-85241-90-0
Patočka, J.: *Úvod do fenomenologické filosofie*,
Praha Oikoymenh 1993, ISBN 80-85241-47-1
Pechar, J.: *Prostor imaginace*,
Praha Psychoanalytické nakladatelství 1992

Pelikán, J.: *Základy empirického výzkumu
pedagogických jevů*, Praha Karolinum 1998, ISBN
80-7184-569-8
Peregrin, J.: *Význam a struktura*, Praha Oikoymen
1999, ISBN 80-86005-93-93-3
Peterson, S.: *The Craft and Art of Clay*, London,
Calmann and King Ltd., 1999, ISBN 1-85669-1756
Petříček, M.: *Úvod do současné filosofie*,
Herrman & synové
Piaget, J., Inhelderová, B.: *Psychologie dítěte*,
Praha Portál 1997, ISBN 80-7178-407-9
Piaget, J.: *Psychologie inteligence*,
Praha Portál 1999, ISBN 80-7178-309-9
Pohribný, A.: *Malý labyrint výtvarného umění*,
Praha SNDK, 1968
Pospiszyl, T.: *Před obrazem*, Praha Osvu 1998,
ISBN 80-238-1286-6
Poupa, V., Voseček, J.: *Výtvarná výchova
v 1. a 2. ročníku*, Praha SPN
Poupa, V., Voseček, J.: *Výtvarná výchova
-metodické pokyny pro vyučování podle
experimentálních osnov v 5.-8. ročníku*,
Praha SPN 1978
Prat, J., L.: *Le nu XX siècle, Fondation Maght*,
ISBN 2-900923-22-0 (broché), ISBN 2-900923-23-9
(relié)
Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický
slovník*, Praha Portál 1998, ISBN 80-7178-252-1

- Rada, P.: *Slabikář keramika*, Praha Grada Publishing 1997, ISBN 80-7169-419-3
- Read, H.: *Modern sculpture a concise history*, Thames & Hudson world of art 2001, ISBN 0-500-20014-9
- Rilke, R. M.: *Rodin*, Olomouc Votobia 1995, ISBN 80-7198-016-1
- Roeselová, V.: *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*, Praha Karlova universita 2003, ISBN 80-7290-129-X
- Roeselová, V.: *Proudy ve výtvarné výchově*, Praha Sarah 2000, ISBN 80-902267-3-6
- Roeselová, V.: *Techniky ve výtvarné výchově*, Praha Sarah 1996, ISBN 80-902267-1-X
- Sborník: Katedra výtvarné výchovy pedagogické fakulty UK 1946-1996*, Pedagogická fakulta UK 1996, ISBN 80-86039-08-0
- Searle, J. R.: *Mysl, mozek a věda*, Mladá fronta 1994, ISBN 80-204-0509-7
- Shepard, R. N., Cermak, G. W. (1973): *Perceptual Cognitive Explorations of a Toroidal Set of Free Form Stimuli. Cognitive Psychology*, 4, 351-357.
- Scheidegger, E.: *Traces d'une amitié*, Paris Maeghat Editeur 1991-2000, ISBN 2-86941-304-1
- Slavík J.: *Umění zážitku, zážitek umění*, Praha Karlova univerzita 2001, ISBN 80-7290-066-8
- Slavík, J.: *Hodnocení v současné škole*, Praha Portál 1999, ISBN 80-7178-262-9
- Slavík, J.: *Od výrazu k dialogu ve výchově - Artefletika*, Praha Karolinum 1997, ISBN 80-7184-437-3
- Slavíková, V., Slavík, J., Hazuková, H.: *Výtvarné čarování*, Praha univerzita Karlova, ISBN 80-7290-016-1
- Smith, M. I. (1964): *Spatial Ability*. London, University of London Press.
- Stiles, K., Selz, P.: *Theories and documents of contemporary art a sourcebook of artists' writings*, University of California Press, ISBN 0-520-20253-8
- Stablová, D.: *Fáze a podmínky dosahování profesní kompetence studentů učitelství primární školy vyučování výtvarné výchovy*, 2002
- Švankmajerová, E., Švankmajer, J.: *Imaginativní oko, imaginativní ruka*, Praha Vltavín 2001, ISBN 80-902674-7-5
- Tetiva, V.: *České malířství a sochařství 2. poloviny 20. stol.*, AJG 1991
- Tetiva, V.: *České umění 20. století*, AJG 1986-1987
- Tetiva, V.: *České umění XX. Století*, AJG 2003-2004, ISBN 80-85857-67-7
- Tetiva, V.: *Podoby fantaskna v českém výtvarném umění 20. stol.*, AJG 1998, ISBN 80-85857-16-2
- Tetiva, V.: *Skutečnost a iluze*, AJG 1993, ISBN 80-900633-2-2
- The notebooks of Leonardo da Vinci*, Oxford University Press 1998, volně přeloženo

s. 207, ISBN 0-19-283897-0
Učební osnovy pro 1.–4. ročník, Praha SPN 1983
Učební osnovy pro 1.–4. ročník, Praha SPN 1976
Učební osnovy základní školy výtvarná výchova 5.–8. ročník, Praha SPN 1987
Učební osnovy základní školy výtvarná výchova 5.–8. ročník, Praha SPN 1978
Uždil, J., Šašinková E.: *Výtvarná výchova v předškolním věku*, Praha 1980
Uždil, J.: *Mezi uměním a výchovou*, 1988, s. 71
Uždil, J.: *Výtvarný projev a výchova*, 1974, s. 75
Uždil, J.: *Tvořivost a výchovné systémy*. *Výtvarná výchova*, roč.1, 1968/69: č.1, s. 26
Uždil, J.: *Teze a poznámky k nové koncepci I., II.*, *Výtvarná výchova*, roč. 1, 1968/69, č. 5, s. 105, č. 6, s.126
Uždil, J., Hron, J., Ryvolová, K.: *Výtvarná výchova na ZDŠ - Návrh učebních osnov*. *Výtvarná výchova*, roč. 2, 1969/70, č. 4, s. 67, č. 5, s. 89
Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*, Praha Portál 2000, ISBN 80-7178-308-0
Váchal, J.: *Váchal*, Praha Argesteia 1994
Valéry, P.: *Degas, tanec a kresba*, Kovalam 1998, ISBN 80-86222-01-2

Vančát, J.: *Tvorba vizuálního zobrazení*, Praha Karolinum 2000, ISBN 80-7184-975-8
Věstník MŠMT ČR: *Osnovy výtvarné výchovy pro 1.–9. ročník VP základní škola, Alternativa A,B,C*, ročník LVII, 7 sešit. Praha: Polygrafia, a. s., 2001
Vondráčková, K.: *Svět hlíny*, Praha, Tigras 2001
Vondrák M.: *Koncepce výtvarné výchovy a jejich souvislosti s vývojem výtvarného umění 20. století*, České Budějovice 1990
Vondrová, P.: *Výtvarné techniky pro děti*, Praha Portál 2001, ISBN 80-7178-583-0
Voseček, J., Poupá, V.: *Zpráva o diskusi I., II.* *Výtvarná výchova*, roč. 2, 1969/70, č. 9, s. 172, č.10, s. 188
Waller, J.: *The human form in clay*, The Crowood Press 2001, ISBN 1-86126-413-5
Woolf, K.: in *Časopis Výtvarná výchova* 3/42, s. 11, 2002
Young British Art: *The Saatchi decade*, London 1999, ISBN 1-86154-0337
Zhoř, I.: *Hledání tvaru*, Praha Mladá fronta 1967
Zhoř, I.: *Proměny soudobého výtvarného umění*, Praha SPN, ISBN 80-04-25555-8

Ústřední knih.Pedf UK



2592070273