



Výtvarná výchova a její teorie

v českých zemích ve světových kontextech

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Praha 1998

Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech

1. Historie didaktiky výtvarné výchovy

Cílovou badatelskou oblastí pro didaktiku a teorii výtvarné výchovy je *výtvarná edukace*. Pochopitelně výtvarná edukace se postupem doby značně měnila, avšak jejím jádrem vždy zůstávaly *expresivní, estetické nebo umělecké* kvality *výtvarného projevu* podmíněné *tvůrčím a empatickým vztahem člověka ke světu i k sobě samému*.

Centrem a laboratoří výtvarné edukace je především odpovídající vyučovací předmět v základních, základních uměleckých a středních školách, včetně jeho mimoškolního uplatnění např. v muzejní a galerijní výchově. Má přes dvě stě let dlouhou tradici počínající na sklonku 18. století v době osvícenské, zpočátku pod názvem *kreslení*. Až mnohem později, v roce 1960, si zásadní změna pojetí cílů a metod výuky vyžádala přejmenování na dnešní název *výtvarná výchova*. Ale již ve šk.roce 1946/47 ve studijním plánu nově zřízené Pedagogické fakulty UK v Praze nacházíme termín "Ústav školských praxí výtvarné výchovy" a posléze i název "Katedra výtvarné výchovy". Pojem "výtvarná výchova" se tedy v českém školství objevuje s počátky vysokoškolského vzdělávání budoucích učitelů.

Pohled do historie ovšem ukazuje nejenom minulost vyučovacího předmětu. Informuje především o tom, *jak určitá stránka lidské kulturní aktivity získává svůj nový společenský smysl*, díky jemu postupně stále naléhavěji vyžaduje všeobecné rozvíjení i kultivaci a tak se *stává předmětem systematické výchovy a její teorie*. Protože systematická výchova zpravidla nemůže komplexně obsáhnout celou oblast svého zájmu, vyzdvihuje pouze některé její stránky, které nejlépe odpovídají sociálním, ekonomickým, kulturním, politickým a jiným obecným požadavkům své doby. V tomto ohledu jsou dějiny výtvarné edukace zároveň *dějiny objevování a zkoumání společenského smyslu výtvarné kultury a výtvarného umění*.

1.1 Počátky školní výtvarné výchovy a její didaktiky (18. a 19. století)

1.1.1 Ustavení kreslení jako školního předmětu.

Výnosem císařovny Marie Terezie byl v českých zemích v r. 1774 zaveden Felgbigerův Obecný školní řád, který obsahoval též "kreslení kružítkem, pravítkem jakož i rukou volnou". V r. 1869 bylo kreslení jako učební předmět uzákoněno na všech školách v Rakousku-Uhersku.

Kreslení bylo zavedeno jako jeden z předmětů odpovídajících *praktickým potřebám* výroby, státní správy a vojenství. To znamená, že edukativní zhodnocení výtvarných aktivit zpočátku *opomíjelo jejich symbolické, duchovní i expresivní stránky*. Soustředilo se pouze na *technickou dovednost výtvarného zobrazení* převzatou zejména z *renesanční tradice* mimetického zobrazování. Cílem kreslení v 18. a 19. století byla především praktická výchova k řemeslu chápáná jako "návod k hotovení plánů a rysů, k obkreslování geometrických tvarů, listů, řezeb" apod. Úsilí učitelů i žáků bylo zaměřeno na výcvik pozorovacích schopností, paměti pro barvy a tvary, technické představitosti, manuálních a napodobivých dovedností, na rozvíjení schopnosti vyznat se v technickém výkresu (plánu) a v neposlední řadě na čistotu i pečlivost provedení. Původní tzv. *kopírovací metoda*, založená na obkreslování rytin, byla postupně nahrazována *metodou geometrickou* a posléze její zdokonalenou variantou *stigmogra-*

fickou metodou (obkreslování za pomoci sítě souřadnic), která, přes některé kritiky, vytrvala až do konce 19. století. Postup od nejjednodušších geometrických elementů ke složitějším útvarům s geometrickým základem se tehdy zdál být přirozený, logický i psychologický. V českých zemích se do kreslení promítaly i národně obrozenecké snahy, které mu dodávaly specifický ideový rozměr. Ovlivňovaly jak výchovné cíle, tak obsahy v 19. a v prvních deseti letech 20. století. Příkladem jsou dekorativní vzory pro obkreslování odvozené z lidových vzorů - tzv. "národní svéráz".

1.1.2 Počátky didaktické reflexe

Didaktika, zprvu spíše praktická metodika kreslení, se v českých zemích vyvíjela převážně v rámci široce chápáné estetické výchovy, což je patrné od J.A.Komenského až do 20. století u mnoha autorů. Za první didaktický materiál pro výtvarnou edukaci považujeme Komenského Informatorium školy mateřské a některé pasáže z jeho Didaktiky. V roce 1870 počíná vycházet první specializovaný didaktický časopis *Český kreslíř*, v němž mimo jiné byl A.Studničkou publikován první pokus o plánovaný výzkum dětských kreseb - o celých 17 let dříve, než průkopnické práce Itala C.Ricciho. Teoretické statě věnované výtvarné edukaci se objevují také v časopisech Lumír (O.Hostinský 1873) a Pedagogické rozhledy (od r.1877).

Na sklonku 19. století nápadně vzrůstá zájem o dětský výtvarný projev. Odpovídá to počátkům "psychologizujícího" kulturního trendu umělecké moderny dvacátého století, který se projevil příklonem ke spontaneitě projevu, obdivem výtvarné tvorby přírodních národů, snahou být autentický jako děti. V souladu s tím přelom století probíhá ve znamení *mezinárodních kreslířských kongresů*, které jsou spojeny s rozsáhlými výstavami dětských výtvarných prací (1. kongres 1900 Paříž, 2. 1904 Bern, 3. 1908 Londýn, 4. 1912 Drážďany, 5. 1913 Praha). Na bernském kongresu byla pod názvem *Federation Internationale de l'Enseignement du Dessign (FEA)* založena první světová organizace sdružující příznivce výtvarné edukace, s níž aktivně spolupracovali i čeští výtvarní pedagogové. Kongresy se staly živnou půdou pro studium dětské kresby a otevřely odborné diskuse, které posléze vedly k zásadním změnám dosavadního pojetí výtvarné výuky: V českých zemích měly bezprostředně a účinnou odezvu, jak dokládá např. článek "Dětské kresby" F.Čády z r. 1902 nebo z téhož roku 1. česká výstava pro uměleckou výchovu pořádaná učitelskou jednotou Komenských v Náchodě a spojená se slavnou "Přednáškou o socializaci umění" O.Hostinského. Iniciativa českých učitelů kreslení vrcholila uspořádáním *pražského mezinárodního kongresu v r.1913*.

V této době se ve výtvarné edukaci křídla a stíhá řada často protichůdných tendencí. Na jedné straně stojí tradiční *praktické pojetí* ("řemeslo") postavené na soustavném cvičení technických dovedností. Na straně druhé (pod vlivem J.Ruskina a W.Morrise) sílí *filozoficko-idealistické hnutí za uměleckou výchovu*, která má vytvořit protiváhu školnímu intelektualismu a stát se prostředkem zlepšování společnosti. Pražský kongres kreslení - pouhý rok před vypuknutím 1. světové války - probíhal pod příznačným heslem idealistického proudu: "Okrášleme svět".

Spor ve výtvarné výchově mezi "řemeslným" nebo "poznatkovým" pojetím a pojetím "humanistickým" je zřejmě obsažen v samotné podstatě expresivní kultury a umění. Připomíná filozofický rozpor starořeckého *techné* (naučitelné vědění, resp. dovednost) a jeho protipólu *areté* ("ne-naučitelná" ctnost, Dobro). Stal se příznačným zdrojem mnohých polemik uvnitř oboru až do naší doby. Konkrétním výrazem rozporuplného hledání nových koncepcí na počátku 20. stol. byly např. pokusy zavést do školního kreslení pečlivé studium přírody podle

skutečnosti, které však pod vlivem geometrické metody a secesní záliby v ornamentu vedly k mechanické stylizované kresbě, ostře kritizované zastánci přirozené spontánní dětské tvorby.

1.2 Výtvarná výchova a její didaktika v době výtvarných avantgard (1918 - 1948)

Na počátku meziválečného období v didaktice kreslení přežívaly podněty J.Ruskina, W.Morrise či A.Lichtwarka a jejich českých následovníků J.Patočky, O.Hostinského a dalších. Objevovaly se však i podněty nové, opírající se nejen o bouřlivé proměny avantgardních tendencí *umělecké moderny*, ale také o nové přístupy *psychologické či sociální*.

1.2.1 Nenaplněné ideály krásy a vlastenectví

Pojetí kreslení v prvních letech samostatné republiky se notně vzdálilo od původních požadavků např. O.Hostinského. Tam, kde Hostinský požadoval, aby "na prvním místě byl zájem věcný, pak estetický a pak teprve umělecký", byla estetičnost záhy chápána jen jako vytváření "krásného prostředí", jež mělo dítě pozitivně ovlivňovat. Později tyto tendence již zcela zplahly: pod heslem požadavku, že "prostředí dítěte má být i nebeské" se šířil nejen pedagogický utopismus, ale bujel i planý dekorativismus a ornamentalismus školního kreslení. Přežívající ideály národního vlastenčení (český či slovanský "svéráz") vedly k netvořivé renesanci kopírovacích a geometrických metod minulého století.

Významné kritiky nalezy tyto tendence v osobě Bohumila Markalouse, vysokoškolského profesora estetiky UP v Olomouci a zastávce *estetického funkcionalismu*. Kritika pokleslé praxe "umělecké výchovy" jako uměleckého diletantství a dekorativní nabubřelosti jej vedla ke snaze o renesanci výchovy *praktického vkusu (vkusové výchovy)*. Ve školní praxi však Markalousovy snahy především vinou nepřipravenosti učitelstva záhy upadly do svého protikladu: ukázalo se, že samotná výchova vkusu návykem vede k netvořivým stereotypům, nezařazuje ani "samostatnou soudnost ve věcech uměleckých" (Hostinský), ani orientaci v celé oblasti výtvarného estetického. Nedostatkem ohledu k ontogenezi psychiky dětí a dospívajících potlačovala i jejich přirozenou senzibilitu a kreativní potence.

Kritické ohlasy na praxi "vkusové výchovy" nacházíme v díle J.V.Klímy. Ten, s odvoláním na nenaplněné ideály Hostinského "socializace umění", poukazyval zvláště na významnou úlohu výtvarné edukace pro rozvoj *smyslového vnímání*. Nezbytnost harmonického rozvoje dětské osobnosti, senzitivnost vnímání a intuitivní poznávání mu bylo protikladem suchého intelektualismu školního vzdělávání. Jako první u nás a jeden z prvních ve světě zdůrazňoval vůdčí princip *tvůřivé aktivity*, která se uplatňuje právě ve styku s uměním a při vlastních výtvarných činnostech dětí a mladých lidí.

1.2.2 Teorie a praxe "obratu k dítěti"

Klímovy snahy dobře souzněly s *pedocentrickými tendencemi*, které se v evropském kontextu začaly projevovat v prvních letech našeho století. Zájem o specifiku dětské psychiky a její ontogeneze, vedoucí k poznání, že dítě není "zmenšený dospělý" (což je ovšem jedna z dávných premis Komenského) obrátil i u nás pozornost řady badatelů ke *zkoumání vývojových vztahů dětského výtvarného projevu a dětské psychiky*. Tehdejší až nekritický obdiv k "dětskému

umění" (Cizek, Ricci, Sully, Keyová, Hartlaub, Wulff aj.) a jistá přecenění "samočinnosti, přírodnosti" souzněla s dobovými apoteózami "umění primitivů" nebo "přírodních národů" jako zdrojů permanentní obnovy umělecké tvořivosti v řadách umělců (J.Čapek). V konečném efektu vedla sice k velkému zlepšení výchovného klimatu a k podpoře tvůrčího výchovného prostředí. Zároveň však často dospěla až k *rezinaci na jakékoliv záměrné edukativní ovlivňování procesu dětské tvorby* vyvolané obavou ze ztráty jejích prapůvodních impulsů a hodnot. Krajním důsledkem je jakási "antididaktika" - odmítání didaktické stránky výtvarné edukace a přečeňování její stránky individuálně psychologické. Tento přístup, v němž se potkávaly souběžné tendence pedagogické s uměleckými i společenskými, zanechal v české výtvarné výchově hluboké stopy a v různých dílčích podobách do jisté míry přetrvává dodnes.

Mezi první fundované pokusy v oblasti psychologicky pojaté výtvarné edukace u nás patřily práce Františka Čády, zakladatele české pedopsychologie a pedagogie. Pozitivem jeho koncepce byl integrující zájem o rozvoj řeči, vývoj dětského výtvarného projevu a celkový psychický vývoj dítěte. K Fr.Čádovi se záhy přidružili i další badatelé, většinou středoškolské profesoři kreslení: R.Čermák, L.Havránek, F.Krch, L.Švarc a další. Výrazně se zde postupně uplatňovala také osobnost O.Chlupa. Významným podnětem nejen pro didaktiku našeho předmětu, ale i pro celé české školství se staly názory V.Přihody. Zvláště jeho důraz na nutnost přechodu od pouze intuitivních poznatků k vědecky racionálním formám pedagogické experimentace ovlivnil ve 30.letech i část výtvarných pedagogů.

Pedopsychologické hnutí zrodilo humanisticky a sociálně motivovaný čin Švarcov - Dům dětství pro válečné sirotky v Krnsku, který souzněl s dobovými tendencemi reformní, především americké pedagogiky, jež k nám začínaly pronikat v prvních letech samostatného státu. Výtvarný projev jako příležitost k *svobodnému tvůrčímu projevu osobnosti* zde nacházel velké uplatnění. Pedocentrická přecenění poznamenala však i tuto oblast. Švarcovo heslo "Ne věst, ale dávat příležitost" se mimo dosah osobnosti jeho a jeho druhů ukázalo být nepostačující pro koncepční postulování předmětu.

Psychologismus, přes značný ohlas zvláště mezi moderněji myslícími a cítícími učiteli kreslení, se nestal v praxi převládající tendencí. V ní nadále dominovalo pseudovlastenecky poznamenaná ornamentální tvorba v podobě tzv. "národního svérázu" a dekorativních činností, zbavených materiálních i funkčních souvislostí. Kritický apel Markalousovův zůstával nevslyšen, přes podporu mnoha významných osobností zvláště z řad funkcionalisticky a modernisticky smýšlejících tvůrců (např. architekt Loos ve stati "Ornament - zločin", 1921). Poměrně málo je známo, že k nám na sklonku 30.let začaly pronikat první podněty Victora Lowenfelda, zaměřené na výzkum kreativity a na vztahy tvořivosti a poznávání ve vývoji dítěte.

1.2.3 Umělecké avantgardy a výtvarná výchova

Výtvarná výchova a její teorie nebyly nikdy napájeny jen z oblastí pedagogických a psychologických. Trvale významným zdrojem vnitřních proměn předmětu i jeho teorie byly a nadále jsou podněty čerpané z proměn umění, této "nejneklidnější a nejvíce zneklidňující součásti lidské kultury". V období mezi dvěma světovými válkami to byly zvláště podněty dvou takřka protikladných tendencí avatgardního umění.

Konstruktivistické a funkcionalistické tendence v umění se staly pro výtvarnou edukaci přitažlivé díky obrozujícímu vlivu Bauhausu a jeho pedagogické metody (zvláště podnětné byly na Bauhausu koncipované přístupy *Vorschule a Formlehre*). Samotný vliv umělecké pe-

dagogiky Bauhausu (přes inspirativnost jeho expozice na výstavě uměleckého školství v Praze roku 1928) se však u nás projevoval spíše zprostředkovaně, opožděně a namnoze zkreseně. Zastánci výtvarněvýchovného konstruktivismu, kteří tvrdě kritizovali "národní svéráz" a jimž se tehdejší podoba předmětu jevila jako "nádobu bez obsahu", sami upadali do formalismu a mechanicky přebírali *znalosti a postupy strojnické či stavební*. V praxi předmětu pak tyto tendence zplnily jako optická nápodoba vnějších formálních znaků průmyslové civilizace ba dokonce její bezduché "ornamentalizace", nepřátelské přirozenému výtvarnému vyjadřování a sebevyjádření dítěte. Jak vidno, "zločinec ornament" měl v tehdejší "raně post-secesní" době tuhou živou.

Jako podnětnější se jevíly myšlenky G.Britsche a jeho snahy transformovat do procesu didaktického *proces umělecké tvorby*. Přes inspirativnost jeho myšlenek se ale v jejich aplikaci vyjevovala značná rozpomnost. Ačkoli sám Britsch spatřoval "výtvarnost" v *duchovním zpracování zrakových zážitků*, střetávala se tendence k "výtvarnosti" a řádu na jedné straně s nedostatečnou připraveností a kvalifikovaností učitelů, na straně druhé se zákonitostmi ontogeneze dětské psychiky včetně jejích individuálních zvláštností. Vedla tak mnohdy (byť spíše v západních zemích než u nás) k novým podobám sice "estetičtějšího", ale o to nebezpečnějšího formalismu.

Ve třicátých letech počaly naši výtvarnou výchovu zčásti ovlivňovat i další umělecké tendence, zosobněné např. v literárních reflexích E.Filly nebo Fr.Kupky. Na jejich vstřebání a vyzkoušení však již nebylo dost času. Druhá světová válka a okupace Československa uzavřely další etapu vývoje naší výtvarné výchovy.

1.3 Výtvarná výchova a socialistický realismus (1948 - 1966)

Brzy po druhé světové válce, na počátku padesátých let, se česká výtvarná pedagogika i její teorie ocitly v soustředěném ideologickém tlaku. Úřední koncepce předmětu, dané osnovami, přetrvaly z roku 1932 až do roku 1954, kdy byly vydány nové osnovy kreslení pro všechny typy a stupně škol. V nich měl být zakotven ideově-politický status estetické výchovy, a tedy i kreslení, jako součásti výchovy komunistické. Obsahem předmětu byl zejména *výcvik řemeslně-technických dovedností (polytechnická výchova)*, postavený na formálně chápané renesanční zobrazovací tradici, a kromě něj tzv. "výchova uměním". Redukovaná ateliérová výuka (figura, krajina, zátiší), mechanicky pojaté tzv. "pracovní okruhy" (kresba nebo malba "podle skutečnosti", dekorativní práce, technické náčrty), *socialistický realismus jako vrchol umělecké tvorby a jeho estetická norma* tvořily osnovu této koncepce. Výtvarná tvorba, stejně jako ostatní umělecké projevy, měla být "realistická formou a revolučně romantická svým obsahem". V těchto politických formulacích vzaly za své nejen podněty psychologické, ale i ty inspirace, které do předmětu počaly pronikat na sklonku třicátých let z dramatických proměn moderního umění.

Po pravdě je třeba přiznat, že uvedená koncepce nedošla v praxi snad nikdy svého úplného naplnění. To však automaticky neznamená, že by tehdejší stav předmětu byl radostný. Vedle nepočtené skupiny výtvarných pedagogů uchovávajících kulturní povědomí o širších souvislostech humanizujícího poslání předmětu zde byla daleko početnější část vyučujících, v níž přetrvávaly dávno překonané formální tendence (ornamentalismus, pseudokonstruktivní "výkresování" atd.)

1.3.1 Uvolňující tendence - od teorie k praxi

Do stejného období zapadají i první vysokoškolské učebnice, přesněji řečeno skripta výtvarné výchovy pro studium učitelství. *Metodika výtvarné výchovy I.* J.Uždila, vydaná roku 1952 na Ped F UK v Praze, přinášela mnohé z dosud nezužitkováných podnětů světové i české psychologie, teorie a psychologie umění, vývoje dětského výtvarného projevu i vlastní didaktiky výtvarné výchovy. *Metodika výtvarné výchovy II* (autoři Brožek, Hora, Maleček) však zůstala poplatná pojetí metodiky kreslení jako stanovení návodů pro "realistické" kreslení a malování odvozené z postupů renesanční perspektivy.

Dílčí společenské změny a sílící nápor teoretických poznatků vyvolaly na sklonku padesátých let potřebu nové koncepce předmětu. Svůj podíl na pozitivní transformaci měla snad i skutečnost, že ve školách se stále více uplatňovali první absolventi vysokoškolského studia výtvarné výchovy. V roce 1960 tak byly přijaty nové osnovy předmětu, nazvaného *výtvarná výchova*. Samotná změna názvu nemohla sice zaručit koncepční změny obsahové, ale jisté uvolnění např. v oblasti socializace umění bylo patrné. Namísto "výchovy uměním" se objevuje název "besedy o umění", s nímž souvisí i částečná změna pojetí výuky. Byla poslána úloha skutečné diskuse nad uměleckým dílem a normativní výčet politicky vhodných autorů a děl, která mají žáky vychovat, je nahrazen přece jen méně tristními příklady z moderního umění. Vzdělanější a osobnostně vybavenější učitelé tak dostali příležitost naplňovat literu osnov bohatšími významy, než jaké státní školská politika zřejmě zamýšlela. Současně se politické mašinérii na počátku šedesátých let již zdaleka tolik nedařilo izolovat naše kulturní dění od okolního světa "za železnou oponou".

Velmi důležitým přínosem pro teorii a praxi oboru bylo založení odborného časopisu *Estetická výchova* v r.1960, který ve své výtvarné části navazoval na klasické tradice Českého kreslíře. Jeho existenci se podařilo udržet v 38 ročních letech až do dnešních dnů, od r. 1992 pod názvem *Výtvarná výchova*.

1.4 Teorie výtvarné výchovy v kontextech teorií tvorby (1966 - 1990)

V r. 1963 vzniká v rámci UNESCO sloučením FEA (založena 1904) a pařížské INSEA (založena 1954) nová Mezinárodní organizace pro výchovu (výtvarným) uměním - světová INSEA (International Society for Education through Art). Jejho ducha snad nejlépe vyjádří citát dvou úvodních odstavců z preambule její Ústavy:

- *Tvořivost v umění je základní potřebou, která je společná všem lidem a umění je jednou z nejvyšších forem vyjádření a komunikace.*

- *Výchova uměním je přirozený prostředek učení na všech stupních vývoje osobnosti, který podporuje intelektuální, emocionální a sociální vývoj lidských bytostí ve společnosti (...)*

Z citace je znát, že výtvarná výchova ve světě v té době dokončila obrat od "řemeslného" pojetí k pojetí *kreativnímu, komunikačnímu a zároveň psychologizujícímu*. Odpovídalo to jak vývoji výtvarné kultury a umění, tak politickému a sociálnímu vývoji světového společenství. Modernistické výtvarné umění v té době definitivně *zrušilo nebo rozkolísalo prakticky všechna tradiční pravidla zobrazování a tvorby*, nastolilo kult *originality* a vyzdvihlo úlohu "čistě" *výtvarné formy* oproti literárně chápanému obsahu výtvarného díla. V kapitalistické části světa nastával rozhodující obrat k *informačnímu typu společnosti* spojený s *individuací a perso-*

nalizací kultury (viz Popper 1950, Inglehard 1971, Bell 1973, Lipovetsky 1998 ad.) a v globálním měřítku současně vrcholil *ideologický střet politických systémů*, který se samozřejmě odehrával také na poli kulturním a výchovném. Teorie a praxe výtvarné výchovy tím získala velkou dynamiku, ale zároveň do nezanedbatelné míry ztrácela svou nejstabilnější a nejtýpější dosavadní oporu - speciální výtvarnou dovednost technickou a zobrazovací.

1.4.1 Koncepce tvořivosti

V daných kontextech se nacházela i československá výtvarná výchova. Její představitelé měli s organizací INSEA od počátku živé a bohaté kontakty, díky jimž si naše výtvarná výchova a její teorie vybudovala silnou mezinárodní pozici. I to bylo příčinou, že na počátku 60tých let se v didaktice československé výtvarné výchovy stále silněji projevovaly rozpory mezi svazující ideologickou "slupkou" předmětu a jeho skutečným živoucím obsahem syceným mezinárodními zkušenostmi. Názorně o tom svědčí např. materiály *II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy*, která se uskutečnila roku 1964 v Praze. Konference se stala předznamenáním slavné etapy české výtvarné výchovy a sborník zde přednesených referátů (*Praha, SPN 1965*) sehrál významnou roli v dalším vývoji didaktiky oboru.

Za ústřední téma konference byla zvolena *tvořivost*, která navenek sice vyhovovala politickým nárokům, ale ve skutečnosti odporovala stnulému ideologickému schématu tehdejší komunistické výchovné teorie. Koncept tvořivosti dobře odpovídal všem výše uvedeným globálním světovým tendencím a ani v našem politickém prostředí nemohly proti němu být vzneseny zásadní námitky. Jak retrospektivně konstatoval J.Uždil (1988), "fenomén tvořivosti ... byl proto tak bouřlivě přijat, že se zdálo být v nejlepším souladu s těmi snahami, které směřují k seberealizaci". Tvořivost zůstala v centru pozornosti teorie a praxe výtvarné výchovy po několik dalších desetiletí, prakticky do počátku devadesátých let.

Dalším příkladem tvořivého pojetí výtvarné výchovy prosazujícího se od poloviny šedesátých let je společné dílo J.Uždila a I.Zhoře *Výtvarné umění ve výchově mládeže* (Praha, SPN 1964). Přesto, že se v něm v úvodních pasážích nadále hovoří o "výchově uměním", je nasyceno spíše ideály "výchovy k umění". Je obohaceno nejen osobnostním vkladem a erudicí obou autorů, ale i mnoha poznatky, které jeho autoři, ale také J.Brožek, J.David, A.Toufar a další čeští didaktici výtvarné výchovy transponovali z podnětů světových.

1.4.2 Světový kongres INSEA v Praze roku 1966

Snahy po skutečné modernizaci výtvarné výchovy našly v polovině šedesátých let svou podobu i vrchol v XVIII. světovém kongresu INSEA v Praze v srpnu roku 1966. V čele přípravného výboru kongresu byla zakladatelská osobnost moderní české výtvarné výchovy a její teorie, tehdejší docent metodiky výtvarné výchovy pražské katedry Ped F UK Jaromír Uždil. V čele čestného předsednictva stanul Prof.Dr.Jiří Hájek, tehdejší ministr školství, později ministr zahraničních a brzy poté disident a čelný představitel Charty. Přednesení jednoho z hlavních referátů se ujal Prof.Dr.Jan Patočka. A tak se z jednacího sálu do té doby největšího světového kongresu výtvarných pedagogů (přes dva tisíce účastníků) ozvaly v srpnu 1966 myšlenky o *Krizi racionální civilizace a úloze umění*, jak znělo téma Patočkova vystoupení. Jan Patočka zakončil svůj referát slovy:

"Vychovatelé k umění mají v současné krizi lidství předepsán podstatný, jedinečný úkol, kterému dostačít jen tehdy, budou-li pozorní na význam chvíle, kterou prožíváme."

Organizátorům kongresu se podařilo vydat již roku 1967 obsáhlý sborník kongresových referátů nejen v českém jazyce, ale i v anglické verzi. V témže roce vyšlo (po mnoha odkladech) v českém překladu jedno ze stěžejních děl teorie moderní výtvarné výchovy, kniha Herberta Reada *Výchova uměním*. V roce 1967 byl také ustaven *Československý komitét INSEA* (ČSK INSEA) jako výběrová organizace československých výtvarných pedagogů a předních domácích odborníků z oblastí umění, vědy a vzdělávání. Tím byla československá výtvarná výchova fakticky i symbolicky zakotvena ve světových kontextech.

Tým erudovaných a obětavých osobností tehdejší - a namnoze i dnešní - české teorie výtvarné výchovy (J.Brožek, J.David, K.Frauknecht, J.Hron, B.Maleček, L.Ochrymčuk, J.Uždila a L.Zhoř) stačil ještě uspěšit vydání české verze komplexních kongresových materiálů pod názvem *Umění a výchova. Výtvarná výchova pro budoucnost. Zpráva XVIII. světového kongresu INSEA, Praha 1966* (SPN Praha 1968) - a pak se zdálo, že nad nadějně se rozvíjející teorií i praxí české výtvarné výchovy se opět uzavírá čas. Jak se však ukázalo i v tomto případě, lze snad umlčet nebo zavřít jen lidi. Čas ani myšlenky se uzavřít ani v tomto případě nepodařilo.

1.4.3 Úsilí o kontinuitu

V období tzv. "normalizace" v 70tých a 80tých letech česká didaktika a teorie výtvarné výchovy přišla o řadu svých vůdčích osobností. Mnozí z těch, kteří stáli u zrodu ČSKI, museli opustit nejen svá povolání vysokoškolských učitelů, ale i řady členů ČSKI a uchýlit se do intelektuálního exilu. Přesto zejména v druhé polovině tohoto období byly nalézány způsoby, jak uchovat myšlenkovou a tvůrčí dynamiku oboru i kontakty se světovým společenstvím výtvarných pedagogů. Významnou roli v tomto úsilí sehrál zejména odborný časopis *Estetická výchova*, v němž i exiloví autoři posléze mohli pod pseudonymem publikovat a který pravidelně přinášel novinky ze světových kongresů INSEA. Nemenší měrou se o udržení mezinárodní kontinuity oboru zasloužil, byť okleštěný, český komitét INSEA. Svědčí o tom výběr jím pořádaných mezinárodních akcí do roku 1990:

1970 Specifické, obecné a zvláštní v obsahu výtvarné výchovy

Mezinárodní kolokvium, Moravany

1971 Výtvarná výchova a životní prostředí

Mezinárodní kolokvium, Vrátná dolina, Malá Fatra

1975 Souvislosti předškolní, školní a mimoškolní výtvarné

výchovy. Mezinárodní kolokvium, Mariánské Lázně

1984 Nové pohledy na přípravu výtvarných pedagogů.

Celostátní sympozium s mezinárodní účastí, Zvíkov

1985 Nové podněty výtvarné kultury pro výtvarnou výchovu.

Celostátní sympozium s mezinárodní účastí, Visalaje

1986 Posílení vlivu estetické výchovy při výchově mladé generace.

Celostátní sympozium s mezinárodní účastí, Bratislava

1988 Proměny výtvarného umění a jeho místa ve světě člověka,

zvláště dětí a mládeže.

Celostátní sympozium s mezinárodní účastí, Čes. Budějovice

1989 Výtvarná výchova a hmotná kultura.

Celostátní sympozium s mezinárodní účastí, Olomouc

Zejména sympozium v r.1988 v Českých Budějovicích bylo odborně i společensky význam-

ným činem, neboť probíhalo zároveň jako jednání Světové rady INSEA v čele s předsedkyní Marie-Francoise Chavanne z Francie. Na zasedání rady byl jejím novým předsedou zvolen Prof.PhD.Eliot Eisner z USA, jednání se zúčastnil i dnešní předseda Světové rady John Steers z Anglie. Tato fakta sama o sobě naznačují, jak dobrou pozici ve světovém odborném společenství si i v létech "normalizačních" udržela teorie a praxe československé výtvarné výchovy.

Kromě mezinárodních aktivit pokračovaly v teorii české výtvarné výchovy snahy o prohloubení odborné a vědecké stránky oboru. V polovině sedmdesátých let vychází komplexní Uždillova monografie *Výtvarný projev a výchova* (1974) a velmi úspěšná přehledová knížka o psychologických a didaktických souvislostech dětské kresby "Čáry, klikyháky, paňáci a auta" (1974), která značně přispěla k rozvoji naší předškolní výtvarné výchovy. Na pražské pedagogické fakultě jsou na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let publikována důležitá koncepční skripta: R.Trojana "Stati z teorie vyučování výtvarné výchově I., II." (1977, 1981), Z.Zichy "Úvod do speciální výtvarné výchovy" (1981), H.Hazukové a P.Šamšuly "Didaktika výtvarné výchovy I., II." (1982). Skripta jsou počátkem ediční řady didaktiky výtvarné výchovy založené později vedoucím pražské katedry P.Šamšulou.

1.4.4 Problémy koncepce tvořivosti

Teorie výtvarné výchovy sice zachovala svůj mezinárodní srovnávací kontext, který přispíval k udržení její kvality, přesto však značně doplácela na represivní politické prostředí. Kromě ztráty osobností zejména tím, že byla nucena vyvázat se z těsnějších vazeb na obecně pedagogickou teorii své doby, která u nás byla pod extrémně silným tlakem tehdejšího režimu. Tento pochopitelný odpor nakonec vedl k odmítnutí i těch stránek pedagogických teorií, které mohly být pro výtvarnou didaktiku prospěšné. Je však třeba poznamenat, že záporný postoj neměl jen čistě politickou motivaci. I v mezinárodním měřítku expresivní estetickovýchovné předměty často právem odmítaly - a odmítají - některé, zejména normativní polohy pedagogiky. Podobný osud postihl i leckteré jiné pomocné disciplíny - nejcitelněji estetiku, která pro výtvarnou edukaci jak se zdá nenabízela tehdy nic přitažlivého.

Náhradou ztráty teoretickopedagogického zázemí byl zvýšený zájem o *psychologické souvislosti* výtvarného projevu soustředěný zejména kolem konceptu tvořivosti. Většina, kolem 70%, v té době u nás prováděných výzkumů v rámci didaktiky výtvarné výchovy byla věnována právě dětské výtvarné tvořivosti. Avšak kategorie "tvořivost" přinášela výtvarné výchozvě také mnohé teoretické i praktické problémy. Jak konstatoval již v r.1978 J.Uždil: "Často jsme svědky trapného jevu, že v praxi výtvarné výchovy požadavek tvořivosti vyústil do samoučelného rozvíjení psychických mechanismů, či dovedl k takovému zacházení s výtvarnou technikou a materiálem, které z nich činí nahodilého prostředníka mimovýtvarné invence, kombinatoriky, a nikoliv výtvarné senzibility".

Pojem "tvořivost" se znenáhlu stával otevřenou branou, jejímž prostřednictvím sice výtvarná výchova mohla získávat mnohé inspirace, zároveň jí však hrozilo, že se postupně "rozplyne" v nespecifické teorii a praxi vědecké nebo technické tvorby. Výtvarná výchova nenápadně, ale o to nebezpečněji ztrácela životadárné vazby na výtvarné umění a uzavírala se do začarovaného kruhu "obecné tvořivosti". Přispíval k tomu i bouřlivý a málo přehledný vývoj výtvarného umění, který se stal obtížně uchopitelným jak pro estetiku, tak pro teorii umění. Tím snáze mohly do výtvarné výchovy pronikat složky z ne-uměleckých oborů. Vypovídají o tom odborné texty zejména ze sklonku sedmdesátých a z průběhu osmdesátých let, v nichž

je explicitně vyjadřována obava z rozkolísané oborové identity a ze zamlžení nebo rozostření klíčových opěrných bodů výtvarné výchovy. Např. M.Vaross v r.1980 cituje povzdech H.O. sborna z mezinárodního kongresu estetiků v Krakově: "některé nové jevy v současném umění, konkrétně konceptuální umění a happening, se fakticky vymykají postížení metodami estetiky". J.David (pod pseudonymem V.Davidová, 1983) ve zprávě ze světového kongresu INSEA v Rotterdamu v srpnu 1981 přímo konstatuje, že "kongres zastihuje výtvarnou výchovu na křižovatce cest bez ukazatelů, kde se lidé usilovně snaží určit aspoň svou polohu v nové a neznámé krajině".

Zmíněný Rotterdamský kongres tematizoval problém konceptu tvořivosti pod názvem "Art Education: Process and Product". Z rozboru kongresových referátů se dá odvodit, že zřetel k procesu je především vyjádřením snahy posílit důraz na spontaneitu výtvarného projevu, která jej odlišuje od většiny projevů vědeckých i technických. Ve stejném okamžiku, kdy se tato snaha zdá být řešením, však zároveň přináší zklamání, neboť fakticky popírá konečnou výtvarnou formu - a tedy i jediný hmatatelný důkaz odlišnosti od ne-výtvarné tvorby. K nejasnostem kolem výtvarné vyjadřovací formy přispěl i moderní a zejména postmoderní vývoj umění, v němž dochází k velké integraci různých uměleckých druhů, žánrů i tradic. To jsou zřejmě hlavní příčiny postupného přiklonu k alternativním koncepcím výtvarné edukace, které se prosazují od konce 80tých let. Pojem "tvořivost" z teorie ani z praxe výtvarné výchovy v žádném případě nevymizel a stále patří k jejím ústředním kategoriím. Byl však postupně rozvíjen, doplňován nebo i překrýván důrazy na jiné specifické stránky, které v dané době dávají výtvarné výchově smysl a podmiňují její cíle.

1.5 Pluralita současné teorie a praxe výtvarné výchovy (1990 - 1998)

Politický zlom na přelomu osmdesátých a devadesátých let vedl v české výtvarné výchově a v její teorii k vítáním, ale vzhledem k předchozímu vývoji nikoliv dramatickým změnám. Do oboru se vrátili jeho významní exiloví představitelé a mezinárodní kontakty přestaly být částečně utajovanou skutečností. Roku 1992 vznikla po rozdělení bývalého Československa Česká sekce INSEA, která pokračuje v pořádání symposií, valnou většinou s mezinárodní účastí a v přímém kontaktu se světovou radou INSEA, jak dokládá jejich výčet po roce 1990:

- 1990 Aktuální otázky teorie a praxe výtvarné výchovy. Celostátní symposium s mezinárodní účastí, Nitra
- 1991 Výtvarná výchova v nové situaci. Celostátní symposium s mezinárodní účastí, Hradec Králové
- 1992 Filozofické aspekty výtvarné výchovy. Celostátní symposium s mezinárodní účastí, Ústí n.L.
- 1993 Muzická kreativita jako cesta k obnově ekologie duše. Celostátní symposium s mezinárodní účastí, Ostrava
- 1994 Učitel výtvarné výchovy - umělec a pedagog. Celostátní symposium, Plzeň
- 1995 Uvidět čtvrtý rozměr. Výtvarná výchova pro počátek třetího tisíciletí. Celostátní symposium s mezinárodní účastí, Praha (ve spolupráci s AVP)

- 1996 Úloha emocionality ve výtvarné výchově. Celostátní symposium, Žďár nad Sázavou, Cikháj (ve spolupráci s AVP)
- 1997 Horizonty vzdělávání učitele výtvarné výchovy. Celostátní symposium s mezinárodní účastí, České Budějovice (ve spolupráci s AVP)
- 1998 Ke kořenům oduševnělého tvaru. Celostátní symposium s mezinárodní účastí, Ústí n.L.

V roce 1991 bylo založeno profesní sdružení Asociace výtvarných pedagogů, které si klade za cíl zprostředkovat teoretické poznatky didaktiky mezi učiteli v praxi. Pořádá společné konference s Českou sekcí INSEA.

Po roce 1990 se zvýšila dynamika a pluralitní charakter oboru a v novém společenském prostředí vzrostly nároky na vědecké kvality jeho teorie. V publikační činnosti se objevuje plejáda konceptních titulů, které ukazují a teoreticky podchycují nové trendy objevující se v současné výtvarné výchově. Odpovídají několika programovým proudům, které v české výtvarné výchově vykrytalizovaly po roce 1990.

1.5.1 Programové linie české výtvarné výchovy a její teorie

Jeden z programových směrů současné české výtvarné výchovy je představován teoretiky a učiteli, kteří se ve svém předmětu snaží opět posílit dimenzi *umělecké a estetické formy*. Tuto programovou linii bychom mohli označit za "art-centrickou". V USA je označována za "discipline oriented" a reprezentována koncepcí tzv. DBAE. U nás se k ní hlásí skupina teoretiků a učitelů sdružená kolem nedávno zesnulého prof.dr.I.Zhoře a poprvé reprezentovaná publikací dr.R.Horáčka a kol. "V dialogu s uměním" (1994). Z didaktického hlediska má art-centrická linie blízko k francouzskému hnutí Nové výchovy, především ke skupině GFEN, jak napovídá např. opakované užívání termínu "animátor" a triády klíčových pojmů vypovídajících o ústřední myšlenkové linii art-centrické didaktiky: "zážitek - dialog - interpretace".

Druhá programová linie hledá specifčnost výtvarné výchovy v jejím vizuálním charakteru a obrací se zejména k procesu výtvarného vnímání. Tuto programovou linii bychom mohli označit za "video-centrickou". V názvu je kromě vizuality do jisté míry zašifrován i příklon k elektronickým prostředkům výtvarné tvorby. Video-centrismus navazuje na myšlenky australského teoretika výtvarné výchovy S.T.Coombe, přednesené v r.1981 na klíčovém světovém kongresu INSEA v Rotterdamu. S.T.Coombes prosazuje koncepci, podle níž by výtvarná výchova měla člověka především učit vizuálně myslet a podněcovat k vlastním nalézáním systémů symbolů, čili ke konceptualizaci, protože "vizuální komunikace - na rozdíl od principů konvergentního logického myšlení v přírodních vědách - spočívá v prostředkování těchto vizuálních symbolů". Teoretik této linie J.Vančát v jednom ze svých konceptních textů formuluje myšlenkové východisko video-centrismu takto: "Struktura poznávacích a kombinačních kapacit... určuje to, jak je kdo schopen bohatě a členitě spatřovat svět. To, že proměňující se obraz světa mění i samotné vidění, dává smysl na této proměně vidění a tudíž i chápání světa pracovat, dává možnost odhalovat a postupně spatřit ze skutečnosti zatím opravdu neviděné a nečekané".

Třetí z přístupů se orientuje na *dětskou zkušenost všedního dne*, kterou chce mapovat, obhacovat a ozvlášťňovat prostřednictvím výtvarné činnosti. Jeho cílem je "směrování dítěte

k systematickému přibližování se životu". "Výtvarné postupy jsou podřízeny hledání sdělnosti výtvarné výpovědi, která se pro dítě stává prostředkem k objevování světa a sebe v něm", píše reprezentantka tohoto pojetí akad.sochařka V.Roeselová. Proto bychom mohli mluvit o linii *gnozo-centrické*, zaměřené na výtvarný proces především jako na prostředek výrazové komunikace vedoucí k *jedinečnému způsobu poznávání světa*.

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

Na strukturu programových proudů současné české výtvarné výchovy v jejích světových kontextech lze pohlížet i detailněji, jak např. činí V.Roeselová (1998), která rozeznává 8 odlišných koncepcí v závislosti na jednotlivých vůdčích osobnostech. Každou koncepci z této podrobnější klasifikace lze více či méně přesně zařadit v rámci uvedeného třídění do čtyř proudů. Podstatné je poznání, že současná výtvarná výchova má na rozdíl od svých počátků před dvěma staletími *velmi rozrůzněnou pluralitní podobu*, která musí být zohledněna i v její teorii a didaktice. To vyžaduje jednak vyšší úroveň abstrakce, jednak prohloubenější využití komplexních a systémových teoretických přístupů.

2. Teorie a didaktika současné výtvarné výchovy

Teorie a didaktika současné výtvarné výchovy je konfrontována s kvalitou ostatních příbuzných nebo zastřešujících oborů, zejména s dalšími oborovými didaktikami a s obecnou pedagogikou. Proto vzrostly nároky na kvalitu i kvantitu koncepční, výzkumné a publikační činnosti. Některé z teoretických příspěvků současné didaktiky výtvarné výchovy byly zmíněny již v závěru předchozí kapitoly. Podstatnou výzvou k prohloubení teoretických kvalit je od r.1992 *akreditace doktorských postgraduálních studií pro obor teorie výtvarné výchovy* (zatím pro pražskou a brněnskou katedru výtvarné výchovy). Důležitým přínosem pro didaktiku výtvarné výchovy bylo zavedení přílohy časopisu Výtvarná výchova, v níž jsou publikovány údaje z výzkumů nebo rozsáhlejší teoretické statě. V roce 1998 proběhl pod názvem "Věda a výzkum ve výtvarné výchově" celostátní seminář věnovaný otázkám teoretické a výzkumné kvality didaktiky výtvarné výchovy. Jeho výstupem je stejnojmenný sborník vydaný téhož roku.

Předznamenáním zvýšeného zájmu o vědeckou stránku oboru byla již v r.1990 publikace J.Slavíka "Předmět didaktiky výtvarné výchovy jako vědy", která pokračovala v didaktické řadě založené P.Šamšulou. Publikace je nesena snahou uplatnit v didaktice výtvarné výchovy poznatky zejména z obecné pedagogiky nebo didaktiky, z teorie systémů, ze sémiotiky a

z příbuzných oborových didaktik, tj. z disciplín, které do té doby zůstávaly ke škodě věci stranou pozornosti v české teorii výtvarné výchovy.

Do řady koncepčních teoretických monografií patří publikace J.Davida "Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén - kapitoly z moderní historie a filosofie předmětu" (1993), která zasazuje současnou výtvarnou výchovu do historických souvislostí oboru a nabízí teoretický rozbor klíčových tendencí, které určují jeho vývoj. Slavíkova teoretická monografie "Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika" (1997), analyzuje vztahy mezi aplikační a teoretickou rovinou oboru na podkladě sémiotické analýzy výtvarného zážitku a z ní odvozených funkcí. S ní souvisí monografie téhož autora "Hodnocení v současné škole" (1998), která s oporou o Harbovu teorii dvou aspektů kurikula (1991) odlišuje hodnotící procesy ve výtvarné výchově a ostatních expresivních předmětech od hodnocení v předmětech typu "science".

2.1 Empirický výzkum

2.1.1 První polovina 90tých let

Počátek 90tých let je v české teorii výtvarné výchovy charakteristický přehodnocením dosud negativního vztahu k pedagogice (obecné didaktice) a snahou o preciznější vymezení předmětu didaktiky výtvarné výchovy jako vědy. S tím souvisí i zvýšený zájem o empirický výzkum přímo v pedagogickém "terénu" - zejména v základních a středních školách nebo v lidových školách umění (později základních uměleckých školách). Současně se prohlubuje zájem teorie výtvarné výchovy o edukativní kontexty výtvarné umělecké tvorby.

Na konci osmdesátých let se v našem empirickém výzkumu objevují dvě klíčová témata, která odpovídají aktuálním světovým trendům v teorii výtvarné výchovy a v pedagogice: (1) hodnoty a (sebe)hodnocení dětského výtvarného projevu, (2) didaktická interakce a komunikace ve výtvarné výchově. Výstupy těchto dlouhodobých výzkumných projektů spadají do celé první poloviny 90tých let.

Ještě v roce 1989 byly publikovány první výsledky dlouhodobého výzkumu výtvarného hodnocení a sebehodnocení, který byl zahájen v r.1987, týkal se několika set žáků ve věku 11 až 14 let a pokračoval až do poloviny 90tých let (J.Slavík, K.Cikánová, M.Fulková).

Na počátku devadesátých let byly na katedře výtvarné výchovy (autoři J.Slavík, H.Hazuková, S.Siňor) zkonstruovány modifikovanou metodou sumovaných odhadů dva posuzovací systémy kategorií pro didaktickou analýzu komunikace a interakce ve výtvarné výchově: Didaktická mikroanalýza komunikace ve výtvarné výchově (DINA VV) a Didaktická interakční analýza pro výtvarnou výchovu (DITA VV). Ačkoliv podobných systémů existuje v jiných pedagogických oborech ve světě stovky, v didaktice výtvarné výchovy byly ve své době první svého druhu v naší republice a jedny z nemnoha ve světě (např. reprezentativní americké antologie Mirrors for Behavior - An Anthology of Observational Instrument, uvádějí jenom několik podobných posuzovacích systémů pro výtvarnou výchovu).

Systém DITA byl implementován pro použití v počítačové síti při výuce budoucích učitelů výtvarné výchovy, ale ukázal se přínosný i pro jiné obory. O teoretickém zázemí, přípravě a použití obou systémů byly kromě různých sdělení na vědeckých konferencích publikovány články v Pedagogice a několik textů ve vědeckých sbornících (v letech 1992 - 1995).

2.1.2 Druhá polovina 90tých let

Druhá polovina 90tých let je věnován čtyřem klíčovými tématům: (1) pokračování v didaktické analýze výtvarného hodnocení a sebehodnocení (J.Slavík, H.Hazuková), (2) analýze učitelova pojetí výuky ve výtvarné výchově (V.Roeselová, M.Fulková, J.Slavík), (3) zkoumání sémiotických stránek dětského výtvarného projevu (H.Babyrádová), (4) zkoumání procesů animace ve výtvarné výchově (R.Horáček, I.Zhoř).

Pokračující práce na didaktické analýze výtvarného hodnocení a s ní spjatých výzkumech, kterých se mimo jiné účastnila řada studentů katedry výtvarné výchovy Ped F UK v Praze, si postupně vynutila užší spolupráci s estetikou (týkala se konkrétně teorie hodnotových alterací a teorie duální hodnoty), která přispěla ke zpracování specifických teorií výtvarného hodnocení v podmínkách výtvarné výchovy. Tyto teorie se týkaly jednak problematiky "chyby" ve výtvarné výchově a obecněji v expresivních disciplínách, jednak se zaměřovaly na širší kontexty edukativního hodnocení ve výtvarné výchově.

Výstupem uvedených snah byly články a několik skript a knížek zaměřených na otázky hodnocení ve škole (Slavík 1994a, 1994b, 1998, Slavík - Novák 1991, 1997, Slavík - Fulková 1997). Kromě toho byl vyvinut originální počítačový programový systém "Kantorův notes" zaměřený na podporu edukativního hodnocení ve výuce výchovných i naukových disciplín, který získal ocenění v soutěži programových systémů pro školu "Duhová disketa". Pozornost věnovaná analýze učitelova pojetí výuky ve výtvarné výchově souvisela se třemi hlavními skutečnostmi:

(1) vzrůstající potřebou didaktiky výtvarné výchovy prozkoumat konkrétní přístupy učitelů k výuce a na tomto základě hlouběji působit na jejich pedagogickou práci, (2) zájmem obecně pedagogiky o učitelovo pojetí výuky, u nás reprezentovaným zejména badatelskými aktivitami J.Mareše, (3) vznikem alternativních osnov výtvarné výchovy pro gymnázia, jejichž závažné do praxe vyžadovalo zpětnou vazbu.

Rozsáhlý dlouhodobý výzkum variability pojetí výtvarné výchovy v českých podmínkách prováděla v letech 1971 - 1997 V.Roeselová s řadou spolupracovníků. Výzkum se opíral o podrobné analýzy výtvarných prací z různých přehlídek a soutěží a o longitudinální sledování práce učitelů. Výstupem výzkumu je připravovaná monografie o tomto tématu.

V roce 1994 byl pro výtvarnou výchovu upraven originální dotazník J.Mareše pro učitelovo pojetí výuky UPV (úprava J.Slavík), který byl použit ve výzkumech pojetí výuky několika desítek učitelů výtvarné výchovy z Prahy, ze středočeského a jihočeského kraje. Poznatky z výzkumů byly zhodnoceny v knize o učitelově pojetí výuky autorů J.Mareše, J.Slavíka, T.Svatoše a V.Švece (1996) v publikacích J.Slavíka spolu s L.Bartošovou (1994, 1995) a D.Čapkovou (1994a, 1994b) a v knize "Od výrazu k dialogu..." (1997). Informace přinesené touto výzkumnou aktivitou byly aktuální a ve světovém měřítku dobře srovnatelné, odpovídaly obdobným výzkumům prováděným L.Breslerovou na univerzitě v Illinois, USA (1994).

V oblasti sémiotiky proběhl do roku 1998 výzkum symbolických aspektů výtvarného u dětí školního věku dr.H.Babyrádové publikovaný v samostatné monografii. Do roku 1997 probíhal několikiletý longitudinální výzkum dr.R.Peterové věnovaný speciální výtvarné výchově neslyšících a koncipovaný s oporou v teoriích mentální reprezentace. Jeho výstupy jsou publikovány ve sborníku "Věda a výzkum ve výtvarné výchově" (1998).

V roce 1997 proběhl pod vedením dr.V.Valeše rozsáhlý kvantitativní výzkum stavu současné praxe výtvarné výchovy, který zahrnul asi 450 škol v celé republice a získal údaje od cca 1300 respondentů. Výzkum, který přinesl velmi zajímavá a mnohdy alarmující zjištění

o praxi výtvarné výchovy byl publikován mimo jiné v příloze časopisu Výtvarná výchova a ve sborníku "Věda a výzkum ve výtvarné výchově" (1998).

Do roku 1998 probíhal několikaletý longitudinální kvantitativní výzkum Mgr.D.Sztablové z ostravské katedry výtvarné výchovy zaměřený na efektivnost pregraduální přípravy učitelů ve výtvarné výchově pro 1. stupeň ZŠ. Jeho výsledky, zpracovávané víceúrovňovou statistickou analýzou, budou k dispozici v roce 1999. Dílčí výstupy jsou publikovány ve sborníku "Věda a výzkum ve výtvarné výchově" (1998).

3. Učebnice - mezi teorií a praxí výtvarné výchovy

Učebnice pro výtvarnou výchovu mají zvláštní statut. Vzhledem k jedinečnému tvůrčímu charakteru oboru a k jeho vazbám k věčně proměnlivému výtvarnému umění se jejich autoři nemohou opírat o nějakou relativně stálou a všeobecně platnou teorii. Jsou tedy nuceni koncipovat učebnici s ohledem k určitému programovému proudu výtvarné výchovy a s uvážením teoretických souvislostí nejen didaktických, ale i uměnovědných, estetickovědných atd. V tomto ohledu je každá učebnice výtvarné výchovy relativně samostatným koncepčním dílem.

Od roku 1990 se značně zvýšil počet vydávaných učebnic nebo metodických publikací pro výtvarnou výchovu. Vznikly publikační řady učebnic i jednotlivé učebnice nebo metodické publikace různých autorů: K.Cikánové (publikační řada pro základní školy: "Kreslete si s námi", "Malujte si s námi" ad., vychází i v anglické a německé jazykové mutaci), P.Šamšuly, M.Adamce, J.Bláhy, M.Hirschové, J.Slavíka (ediční řada "Průvodce výtvarným uměním I - V"), I.Zhoře (učebnice Výtvarná výchova v projektech pro ZŠ), M.Fulkové a kolektivu (učebnice Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník ZŠ a víceletých gymnázií), V.Roeselové (řada metodických publikací: "Řady a projekty ve výtvarné výchově" ad.)

Výběr některých teoretických a výzkumných publikací českých autorů z oboru didaktika výtvarné výchovy po roce 1990:

- ADAMEC,J.: Třetí ikonosféra O.H.Hajka. Ateliér, 7, 1994, č.21, s.9-10
BABYRÁDOVÁ,H.: Zahradá Orfeova - Symbol v dětském výtvarném projevu a ve výtvarném díle moderny. Brno, Pedagogická fakulta MU 1998
BLÁHA,J.: Syntéza řádu a svobody. Vývojové souvislosti Linie Zdeňka Sýkory a Struktur pro dva klavíry Pierra Bouleze. Výtvarné umění, roč. 1991, č.5, str. 48-57
BLÁHA,J.: Minimální konfrontace. Výtvarné umění, roč.1992, č.4, str. 66-72
BLÁHA,J.: Kaligrafie řádu a náhody (Zdeněk Sýkora). Ateliér, roč.1992, č.7, str.4
BLÁHA,J.: Hudba jako katalyzátor aktivního vnímání výtvarného díla. In: Věda a výzkum ve výtvarné výchově. ed. J.Slavík. Praha, Pedagogická fakulta 1998, s.41 - 48
DAVID,J.: Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén (kapitoly z moderní historie a filosofie předmětu). Polička, Fantisk 1993
DAVID,J.: Pedagogika iniciace. Výtvarná výchova, 35, 1994-95, č.3, s.37 - 38, 47
DAVID,J.: Výzkum ve výtvarné výchově z hlediska ekofilosofie. In: Věda a výzkum ve výtvarné výchově. ed. J.Slavík. Praha, Pedagogická fakulta 1998, s.27 - 35
FULKOVÁ,M.: Art and Music Correlation. Journal of Art and Design Education, 15, 1996, č.2, s.155-161

- HAZUKOVÁ, H.: Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově. Praha, Pedagogická fakulta 1994
- HAZUKOVÁ, H.: O podobách a prostředcích výtvarné výchovy. Informatorium, 4, 1996-1997, č.5, s.16-17
- HORÁČEK, R. a kol.: V dialogu s uměním. Brno, Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty a Centrum pro další vzdělávání učitelů Masarykovy univerzity v Brně, 1994
- HORÁČEK, R.: Galerijní animace a zprostředkovávání umění. Brno 1998
- PETEROVÁ, R.: Přirozený jazyk a výtvarné vyjadřování sluchově postižených (Vliv míry znalosti a typu jazyka přirozené komunikace na výtvarné vyjádření v rané ontogenezi sluchově postižených dětí). In: Věda a výzkum ve výtvarné výchově. ed. J.Slavík. Praha, Pedagogická fakulta 1998, s.90 - 98
- ROESELOVÁ, V.: Zpráva o dokumentaci výuky ve VO ZUŠ v letech 1971 - 1997. In: Věda a výzkum ve výtvarné výchově. ed. J.Slavík. Praha, Pedagogická fakulta 1998, s.11 - 22
- SKARLANTOVÁ, J.: The Role of Design in Czech and Slovak Society. In: Directions in Art Education, Österreichischer Kultur-Service, s.22-26
- SLAVÍK, J.: Fostering Psycho-didactic Decision Making Through Information Systems in Art Education. [Výzkumná zpráva TEMPUS JEP 2063] Praha 1993, Universita Karlova, pedagogická fakulta, 30s.
- SLAVÍK, J.: Výchovný cíl jako žákova zakázka pro učitele. Pedagogika, 45, 1995, č.3, s.260 - 268
- SLAVÍK, J.: Pojem "koncept" v autonomním pojetí výchovy. Pedagogika, 45, 1995, č.4, s.328 - 338
- SLAVÍK, J.: Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika. Praha, Karolinum 1997
- SLAVÍK, J.: Expresivita a ideály ve škole. Pedagogika, 47, 1997, č.3, s.212 - 218
- SLAVÍK, J. - SIŇOR, S.: Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika, 42, 1993, č.2, s.155 - 166
- SLAVÍK, J. - SPILKOVÁ, V.: Od výrazu k dialogu - příznak nového paradigmatu výchovy? Pedagogika, 44, 1994, č.1, s.3 - 11
- SLAVÍK, J.: Problém chyby v tvořivě výrazové výchově. Pedagogika, 44, 1994, č.2, s.119 - 128
- SLAVÍK, J. - ČAPKOVÁ, D.: Reflexe učitelské profese: Divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. Pedagogika, 1994, 44, č.4, s.377 - 388
- SLAVÍK, J. - FULKOVÁ, M.: Non-objective expression of emotions and its aesthetic reflection in school children. In: Emotion, creativity and art. Vol.2 - Aesthetic preference and judgment. Dorfman, L., Martindale, C., Leontiev, D., Cupchik, G., Petrov, V. Machotka, P. eds., Perm State Institute of Arts and Culture, Perm, Russia 1997, s.45 - 60
- SZTABLOVÁ, D.: Determinanty efektivnosti pregraduální přípravy budoucích učitelů primární školy v podmínkách katedry výtvarné výchovy. In: Věda a výzkum ve výtvarné výchově. ed. J.Slavík. Praha, Pedagogická fakulta 1998, s.72 - 89
- ŠAMŠULA, P.: Umění - prostředek, předmět či princip vzdělávání. In: Hledání učitele - škola a vzdělání v proměnách času. Praha, Pedagogická fakulta UK 1996
- VALEŠ, V.: Stav současné praxe výtvarné výchovy ve světle závěrní tematické inspekce. Výtvarná výchova, 37, 1997, č.4, příloha, s.1 - 4
- VANČÁT, J.: Proč potřebujeme výtvarnou výchovu. Estetická výchova, 32, 1991-92, č.3, s.46 - 47
- VANČÁT, J.: Výtvarná výchova v době postmodernismu. In: Filosofické aspekty výtvarné

- výchovy, sborník symposia Českého komitétu INSEA, Ústí n.Labem 1992, s.98 - 101
- VANČÁT, J.: Interakce, poznání a obraz. In: V dialogu s uměním (metodický materiál určený učitelům výtvarné výchovy a studentům výtvarných oborů středních a vysokých škol). Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty a Centrum pro další vzdělávání učitelů Masarykovy univerzity v Brně, 1994, s.13 - 22
- ZHOŘ, I., HORÁČEK, R., HAVLÍK, V.: Akční tvorba. Olomouc 1991
- ZHOŘ, I.: Proměny soudobého výtvarného umění. Praha 1992

VÝTVARNÁ VÝCHOVA A JEJÍ TEORIE

v českých zemích ve světových kontextech

Zpracovali: Mgr. K. Cikánová, Mgr. M. Fulková, Dr. H. Hazuková, CSc.,
ak. soch. V. Roeselová, doc. Dr. J. Slavík, CSc.,
doc. Dr. P. Šamšula, CSc.

Redakce: doc. Dr. Jan Slavík, CSc.

Vydává: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
ve spolupráci s katedrou výtvarné výchovy PedF UK v Praze

Rok vydání: 1998

Formát: A5

Počet stran: 22

Tisk: SVI PedF UK

ISBN 80-86039-70-6