

15.)

Věra Roeselová

SOUČASNÉ SMĚRY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ (od počátku osmdesátých let)

Představa veřejnosti o výtvarné výchově vychází z praktického myšlení - dítě kreslí a maluje, aby umělo pozorovat a ztvárnit to, co vidí, a aby pěstovalo manuální zručnost. Rozvíjí své estetické cítění, aby poznalo krásu a umělo se z ní radovat, aby bylo schopno vkusně se oblékat a zařídit si byt. Zná základní informace o historii výtvarného umění a má zájem o své kulturní prostředí. Vyjadřuje se úpravně a v mnoha výtvarných technikách. A v neposlední řadě se připravuje na povolání, která vyžadují jistou míru zručnosti, výtvarnosti nebo představitivosti.

Z různých náznaků však vycitujeme, že naše společnost nepovažuje toto výtvarné vzdělání za potřebné. Ani mladým lidem samým nestačí, seznamují-li se jen s estetickou působivostí výtvarného artefaktu nebo s výtvarnými dovednostmi. Ve srovnání s nutnou jazykovou vybaveností, se znalostí počítačové techniky nebo s orientací v přírodních vědách se zdá, že se tato podoba výtvarné výchovy přežila. Proto se setkáváme s otázkou, k čemu má výtvarná výchova sloužit, co má dítěti poskytnout nebo jaké hodnoty v něm rozvíjet. Jen plně uspokojující odpověď dokáže obhájit, proč ji radit k základním výchovně vzdělávacím předmětům a poskytnout jí dostatečnou hodinovou dotaci.

Nutnost hledat odpověď cítí především výtvarní pedagogové, kteří se již téměř dvacet let zamýšlejí nad svým působením a nad jeho výchovným smyslem. Do strohé řeči úředního dokumentu, jakým jsou platné učební osnovy, vnášejí jiskření lidské individuality - schopnost stavět na filosofických postojích ke světu, na vztazích k lidem a k přírodě, na pronikání pod povrch jevů a na soustředěném přemýšlení. Aby jejich myšlenky, které jen zvolna vstupují do širšího povědomí, neupadly po čase v zapomenutí, byla napsána tato knížka.

Krátký pohled do minulosti

Začátkem osmdesátých let si mnozí učitelé uvědomili význam **individuálně laděného pedagogického působení**. Pro vývoj výtvarné výchovy byly nejvýznamnější úvahy nad žáky a jejich myšlenkovým světem a nad možnostmi, které se výchově nabízejí ve výtvarně výchovném procesu. Především proměnil standardní pojetí výtvarné výchovy přístup k dítěti jako k rovnoprávnému partnerovi, kde učitel nabízí dítěti tolerantní individuální péči. Nové výtvarné výchovné metody pomáhaly pootevřít dětskou duši prožitkům a úvahám a dovolily nahlížet na život nebo na umění z méně obvyklých úhlů pohledu. A že se na utváření výtvarné výchovy podílely pedagogické osobnosti s odlišným vztahem k životu, k umění a k vyjadřovacím prostředkům, zvolna se vzájemně vzdalovala také různá pojetí výtvarně výchovného procesu.

Pokusy zamýšlet se nad výtvarným vedením žáků se objevily především na **půdě lidových škol umění**, které poskytovaly výtvarné výchově příznivé podmínky jak skladbou žáků se zájmem o výtvarné aktivity, tak hodinovou dotací. Pojetí výuky, které zdůrazňovalo odborné znalosti, tvořivé myšlení a individuální výraz práce žáků, doprovázela nenápadná apolitičnost. Od žáků navštěvujících LŠU se očekávala především úspěšná reprezentace na mezinárodním fóru. Nezájem vyšších míst vedl k relativnímu pocitu svobody,

který podporoval tvůrčí hledání učitelů. Učební osnovy pro výtvarné obory LŠU, dnes ZUŠ, tomu dávaly řadu možností.

Pojetí učebních osnov pro VO LŠU navazovalo na profesionální umění. Výuka se orientovala na tvorbu atelierového typu s kvalitními výslednými artefakty. Zprvu děti dosahovaly vynikajících výsledků, ale po několika letech se tato cesta zpomalila a ukázala se být málo schůdná. Výtvarný projev dítěte má totiž svá omezení daná zručností, výtvarnou vybaveností a rozumovou vyspělostí dítěte. Vše, co překračuje přirozené meze, nepochází z jeho duchovního potenciálu, ale z učitele samého. Tam leží jeden z kořenů tzv. krize výtvarného projevu, jejíž účinky se projevily ve výrazném poklesu zájmu o studium ve vyšších ročnících VO LŠU i statisticky. To se také stalo signálem pro *hledání nových výtvarně výchovných východisek, které obrátilo pozornost k dítěti a k jeho vnitřnímu světu.*

Učební osnovy pro VO LŠU byly rámcové a dovolovaly učitelům, aby poměrně malý objem výtvarné látky naplnil obsahem podle vlastního uvážení. To poskytlo prostor *šťastné členění výuky v jednotlivých předmětech, které jako by předjímalo budoucí vývoj výtvarné výchovy.* Myšlenkově bohatý přístup k látce a obsahu výtvarné výchovy oslabil původní artistní pojetí a nahradil je vážnějším výtvarně výchovným usilováním. Inspirativně pojatá práce z představy otevřela prostor emotivní motivaci námětu a individuální výpovědi dítěte. Koncepce kresby a malby podle skutečnosti, která připravovala žáky ke studiu na odborných školách výtvarného směru, zas napomohla ZUŠ k získání statutu školy poskytující základní umělecké vzdělání.

Směřování k novému pojetí výtvarné výchovy se odehrávalo v souladu s platnými předpisy. Každý učitel, ať byl jeho pedagogický postoj jakýkoli, vkládal dětem do ruky výtvarné nástroje a materiály. Stejně je seznamoval se základními výtvarnými problémy nebo postupy. Tvůrčí učitelé se však soustřeďovali více na otázky obsahu, než na osvojení dovedností, a zde jim rámcová koncepce učebních osnov ponechávala volnou ruku. Jak se rozrůžňovalo pojetí výuky, nabýval na významu také způsob vyjadřování - *osobitě směřování učitele formovalo jak obsah vznikajících studijních programů, tak i jejich výtvarnou podobu.* Volání po estetické dokonalosti ustoupilo snaze po autentičnosti výtvarného projevu. Proto přestávalo být významné, zda žáci zvládli beze zbytku všechny předepsané znalosti a dovednosti, ale jaké výtvarné a výrazové prostředky si volí, jak jsou schopni s nimi zacházet a jakou myšlenku dokáží jejich prostřednictvím vyjádřit.

O několik let později se výběr studijních programů rozšířil o další, které přinesli *vysokoškolští učitelé z kateder výtvarné výchovy několika pedagogických fakult.* Ti hledali inspiraci ve filosofii, ve výtvarném umění, v různých vědních oborech nebo ve výchově k lidskosti. Jejich přínos obohatil rejstřík možností výtvarné výchovy a přispěl k poučenému pohledu na náš obor.

Vznikání různých výtvarně výchovných programů bylo obtížné sledovat. Nejprve jsme se setkávali s novými myšlenkami nebo s nezvykle působícími dětskými výtvoři v rámci společných pedagogických aktivit. Konkrétní informace však sledovaly spíše souvislosti s vystavovaným souborem dětských prací, než ucelený obraz o metodě. Obvykle chyběla zmínka o řádu, který žáky formuje od dětství do dospívání, o struktuře výuky nebo o prioritách, kterými se učitel řídí. A jen málokdy jsme měli příležitost sledovat různé vývojové fáze jednotlivých koncepcí nebo srovnávat deklarované postoje s výsledky výchovně vzdělávacího procesu.

Vymezování současných pohledů na dětský výtvarný projev

Výtvarná výchova je obor s bohatě rozrůzněnými teoretickými pohledy, vazbami vůči světu a výtvarnými aktivitami. Máme-li uvažovat o různých rovinách výtvarné výchovy, je třeba si ujasnit, jaká je podstata výtvarného vnímání, myšlení a vyjadřování, co znamená zaměřenost na výtvarné hodnoty, jaké jsou rysy výtvarné tvorby a rozmanitost tvůrčího procesu. Většina pojmů a jim odpovídajících výtvarných aktivit je vždy v dětském výtvarném projevu v různém poměru obsažena, od dětství až do dospělosti. Do jaké míry se tyto hodnoty uplatňují intuitivně nebo vědomě, to záleží nejen na věku dítěte, ale také na jeho rozumových a komunikativních schopnostech i výtvarné vyspělosti. Dále je třeba hovořit v souvislosti s vlastním výtvarným projevem o výtvarné tvorbě druhých, dětí i umělců - jak jí porozumět a jaká k ní zaujímat stanoviska.

Začátek tvořivých procesů lze vidět v rozvoji vnímání a v reagování na podněty. Od samého vstupu do života se dítě setkává s různými smyslovými podněty, prožívá je a uvědomuje si jejich sdělnost. Všimá si rozdílů mezi zvuky a tóny, mezi předměty a jejich povrchy, mezi chutěmi, vůněmi a pachy. Podle svých potřeb si volí takové smyslové zážitky, které mu přinášejí příjemný pocit a později i možnost výtvarně je vyjádřit. Smyslové hry a výtvarné akce proto mají ve výtvarné výchově neobyčejně významnou roli a přinášejí žákům podněty pro citlivé sebevyjádření až do dospělosti.

Jak se dítě vyvíjí, hledá také výtvarné prostředky, jimiž by mohlo poznávat a vyjadřovat svět a objevuje tvary, barvy, struktury i objemy. Zprvu se intuitivně soustřeďuje na jejich vlastnosti a zkouší je uplatnit ve výtvarném projevu - červená září, opakovaně lomená čára je zlá, čtverec je klidný a příjemný. S narůstajícími zkušenostmi žák vědomě uplatňuje sdělnost výtvarných prvků v tematické tvorbě nebo rozvíjí jejich kvality ve výtvarných etudách - kolik odstínů má červená, jak si čáry povídají, vztahy tří čtverců. Současně začíná odlišovat výtvarné vnímání a vnímání jiných estetických podnětů. Je schopen nalézat shody s jinými způsoby vyjadřování a porovnávat třeba rytmus ve výtvarné a v hudební kompozici, barevný a hudební tón či harmonii, výtvarný a dramatický výraz. Proto se pro něj stává přirozené spojovat různé způsoby vnímání a vyjadřování, třeba slovo a linii, zvuk a pohyb, barvu a hudební tón.

Dítě se také brzy setkává s rozdíly ve výtvarných kvalitách. Zprvu bezděčně vnímá rozdíly barevnosti, tmavosti a světlosti, velikosti či polohy prvků. Zkouší je pojmenovat, popsat nebo odlišit jejich výtvarné a výrazové účinky. Cit pro jemné rozdílnosti výtvarných kvalit během let stoupá a žák jejich význam vědomě zkoumá. Proto dokáže odhadnout výmluvnost prvků, třeba vliv jejich uspořádání, účinky vzájemných proporcí ploch, barev či tvarů, vyváženost formátu, rytmus střídání jednotlivých prvků, jeho pravidelnost či dynamickou neuspořádanost. Pokouší se také měnit kvality výraz vlastní práce drobnými změnami v kompozici a hledat její různá alternativní řešení. Je tedy schopen vnímat a vědomě používat výtvarný jazyk.

Souběžně s výtvarným vnímáním se vynořuje schopnost výtvarného vidění a výtvarného myšlení. Dítě projevuje výtvarnou zaměřenost, to znamená, že ve svém okolí hledá a objevuje výtvarné znaky a výtvarné hodnoty. Výtvarné znaky jsou základním prvkem, který každý užívá ve svém výtvarném projevu nebo ho

objevuje v uměleckém díle - například znak pro květinu, muže či slunce. Žák klade znaky vedle sebe a hledá jejich optimální vztahy, které by vyjádřily jeho představu. Naléhavost znaků vzrůstá, spojuje-li si je s asociacemi, které mají své kořeny v zážitcích nebo ve světě fantazie. Pak se znaky mění na symboly a dokáží vyjádřit složitější představy a myšlenky.

Pokud žák pracuje s vizuálně vnímatelným znakem, pamatuje si jeho charakteristické rysy, zvýrazňuje je, oprostuje od detailů nebo je dokonce používá bez zjevného vztahu ke skutečnosti - příkladem může být znak pro slunce na vlajce Japonska. Také je schopen objevit znak v přírodním nebo umělém prostředí a řídit se podle něj, třeba na základě nákresu či mapy, ideogramu, loga nebo jiných symbolů. Později dokáže vyhledávat a třídit výtvarné znaky ve volné a užité tvorbě, v reklamě, v architektuře i jinde. Je tedy schopen vizuálně se orientovat a využívat znaky a symboly ve vlastních výtvarných aktivitách i v životě.

Zaměřenost na výtvarné hodnoty obrací pozornost k podnětům z našeho okolí. Žák jejich hodnoty rozeznává, chápe se jich, analyzuje je a v podobě linií, barev a tvarů je využívá pro vlastní tvorbu. Dokáže například vycítit smutný či lhostejný vztah podle užité barevnosti, pozná významný prvek, protože bývá proporčně, barevně nebo jinak nadsazen. Proto může nejen pozorovat a zpodobovat skutečnost, ale také nalézt způsob, jak vyjádřit její podstatné vlastnosti - smyslové zážitky a pocity, které s nimi jsou spojené, prožívání pohybu, času nebo prostoru, duševní hnutí a myšlenky. To znamená, že je svou výtvarnou prací schopen podat objektivní a současně významně subjektivní výpověď o okolním světě.

Výtvarné myšlení dovoluje dítěti uvážlivě zacházet se znaky a jejich výtvarnými vlastnostmi, různě je kombinovat a formulovat výtvarné otázky. Jde o složitou psychickou činnost, při níž žák vědomě hledá a navrhuje řešení výtvarných problémů. Je schopen vycítit potřebu změn, využít vhodného zásahu a upravit jím první nápad nebo dospět k jinému řešení. Při tom využívá vlastností zvoleného materiálu a nástroje a nachází souvislosti mezi námětem, výtvarnou formou a výtvarnou technikou. Proto dokáže vycítit disharmonii mezi svou představou a výsledkem a samostatně se s nimi vyrovnat - s přílišnou uspořádaností či naopak nevyvážeností, s barevným nesouladem nebo s jinými nedostatky. Je však třeba si uvědomit, že se zde na jeho rozhodování spolupodílí i jeho osobnostní a výtvarně typové založení.

Výtvarné myšlení a uvědomělé vnímání vlastních reakcí přispívá rovněž k tomu, že dítě dokáže popsat, jaké podněty vnímá, s jakými zážitky se setkává nebo jak souvisejí různé jevy s jeho výtvarným projevem. U sebe i druhých si *všimá rozdílných způsobů výtvarného vyjádření, tyto rozdíly pojmenovává a vzájemně porovnává, třídí a zařazuje*. Přiměřeně svému věku o nich uvažuje a rozmlouvá. Umí také zacházet s vlastními výtvarnými pracemi, reprodukovánými snímky nebo dalšími artefakty jinak, než původně zamýšlel - instalovat z nich výstavu, řešit grafickou úpravu textu a obrazu nebo je uplatnit v propagaci.

Objevování harmonie mezi vlastní představou a způsobem jejího vyjádření vyvolává výtvarný prožitek. Hledání barev a tvarů, které ladí s myšlenkami a s pocity dítěte, probíhá v hlubokém soustředění i radostném vzrušení. Vyvažování napětí mezi niternými a výtvarnými představami v sobě nese silný emoční náboj. Prožité uspokojení žáka motivuje, aby se o hledání souladu mezi představou a jejím ztvárněním vždy znovu pokoušel. Téma obsažené v řadě námětů má hlubší význam. Přivádí dítě k poznání obecnějších jevů a skrze ně k pochopení harmonie světa. Pak výtvarné aktivity obsahují podobný pocit radosti a uspokojení,

které v sobě nese intelektuální poznání. Podobně žák dokáže vnímat umělecké dílo a procítit hluboký zážitek - nadchnout se obrazem či sochou a otevřít se jejich výtvarným účinkům nebo na ně osobitě navázat vlastní výtvarnou aktivitou.

Samostatný postoj k tvorbě se projevuje v osobitém vnímání podob nebo vlastností světa. Vznikající odraz skutečnosti žák podle vlastní fantazie volně obměňuje a kombinuje a samostatně volí kompoziční rozvržení výtvarných prvků. Aby dokázal tímto tvůrčím způsobem zachytit podobu nebo vlastnosti světa, musí *ovládat základní paletu vyjadřovacích prostředků* v kresbě, malbě, plastice či grafice. Z nich si volí ty, které nejlépe vyhovují jeho okamžité potřebě výrazu a způsobu výtvarného projevování. To znamená, že pomocí malířského, kreslířského či plastického způsobu vyjadřování dokáže sdělovat složitější poznatky o svém okolí, o sobě nebo o svých vztazích k druhým.

Znaky a symboly našeho světa, které svou tvorbou žák vytváří, odrážejí jeho psychické uzpůsobení - kreativitu, představitivost, výtvarnou paměť, výtvarně projevový typ, životní zkušenost, zásobu informací i zručnost. Tato rozdílnost uzpůsobení lidské bytosti vede k tomu, že se výtvarná stylizace skutečnosti v tvorbě různých žáků často velice liší. Znaky nebo symboly a jejich uspořádání, které jsou pro projev každého jednotlivce charakteristické, zastupují celý rejstřík jeho zájmů. Tak lze vysvětlit, že někdo zobrazuje například hudební zážitek bezprostředním gestem linie, jiný barevnou kompozicí nebo ilustrací zážitku s mnoha podrobnostmi.

S tvůrčím přístupem k výtvarnému projevu je spojena *rozmanitost výtvarného vyjádření*. Jejím projevem je například schopnost vyjádřit jednu skutečnost různými prostředky, například kreslířskými, malířskými nebo plastickými. Jindy se může objevit různé podání informací - žáka zaujme celek nebo detail, barevnost, povrch nebo světelné vztahy. Během studia žák objevuje různé formy vyjádření, které souvisejí s jeho výtvarně projevovým typem, třebaš formu věcně popisnou, náznakovou, symbolickou, dekorativní a jinou. Objevování a srovnávání rozmanitých stránek skutečnosti, jejich obsahů a významů otevírá široký prostor pro tvůrčí myšlení, kterému se nejlépe daří v *logicky provázaném celku*. Ten dětem nabízí, aby na výtvarný motiv nahlížely různými způsoby, aby hledaly jeho různé podoby nebo vztahy k jiným otázkám. Tak lze vyčlenit postavu zvířete z prostředí jako dekorativní prvek, zařadit ji do různých prostředí nebo ji spojit s dějem, vyjádřit významný detail zvířecího těla nebo se dotýkat srsti a z dotýkání učinit námět výtvarné práce. V tomto procesu se žáci přirozeně seznamují s rozmanitostí světa, kterou si na první pohled nestačí uvědomit.

Kvalita výtvarného vnímání a prožívání závisí na tom, do jaké míry se dítě dokáže zaměřit na podstatné otázky a soustředit se na ně. Pokud se soustředí, může dospět k výrazovému projevu spojenému se silným prožitkem nebo objevovat různé souvislosti a postoje. Naopak, pokud tuto soustředěnou pozornost postrádá, utkví jeho výtvarný projev jen na povrchu. Pro jeho výtvarnou výpověď je tedy významná *hloubka, do níž je schopno na cestě za poznáním sestoupit*. Pak dospívá k poznatkům, které obohacují jeho i druhé a aktivně se spolupodílí na podobě i obsahu výuky.

Hodnocení výtvarného projevu má charakter dialogu, který rozvíjí *schopnost výtvarně komunikovat a intuitivně porozumět druhým*. Jeho smyslem tedy není rozlišovat dobré, horší a špatné výsledky výtvarných činností, ale pomocí výtvarného jazyka porozumět sám sobě i druhým. Je pro dítě podnětem, aby se

zamyslelo nad svou představou a nad jejím ztvárněním, aby obhájilo svůj záměr nebo samostatně dospělo ke změně řešení. Aby na své úrovni dokázalo spojit účinky užitých výtvarných prvků s obsahem, hovořit o nich a snad i analyzovat příčiny jejich působivosti. Aby bylo schopno pouhými výtvarnými prostředky předat své myšlenky nebo spoluprožít výpověď někoho jiného.

Pokud se dítě naučí vyhledávat osobitou rozmanitost ve vlastním výtvarném projevu, přirozeně toleruje i různé způsoby vyjadřování v tvorbě ostatních. Čím více způsobů výtvarného vyjadřování akceptuje, tím lépe chápe účinky jejich odlišnosti a rozmanitosti. Proto se i snáze otevírá významům, které jejich výtvarné práce vyzařují. Je-li ochoten přiblížit se výrazovým prostředkům druhých a porozumět jim, dokáže se společně s nimi podílet na jejich výtvarných zážitcích. A pokud objeví způsob vyjádření, který odpovídá jeho přístupu ke světu, po určitém přetavení ho přijímá za svůj. Tak se sblíží jeho výtvarná řeč s řečí ostatních a současně si udržuje svou výlučnost.

Má-li být dítě schopno tvořit a v rámci tvorby komunikovat s ostatními, musí se *otevřít různým formám spolupráce* - domluvit se o pojetí i řešení společné výtvarné práce, obhájit vlastní názor nebo se přizpůsobit ostatním. V rámci dohody by mělo umět aktivně využít všechny své schopnosti k harmonickému vyznění společné práce. Schopnost domluvit se a spolupracovat se promítá do těch výtvarných aktivit, které není schopen zvládnout jedinec - velký formát, prostorový objekt, instalace prostředí, výtvarná akce a jiné. Ačkoliv je v tomto procesu žák do jisté míry nucen tlumit svou originalitu, je jinými výtvarnými prožitky významně obohacen.

V závěru je třeba zmínit se o vztahu k výtvarnému umění. **Poučené vnímání výtvarného díla** závisí na aktivním kontaktu dítěte se světem umění a na jeho vnímavém prožívání. K porozumění uměleckému dílu dále přispívá intuitivní nebo vědomá schopnost porozumět užitému výtvarnému jazyku, která žákům dovoluje vycítit výraz uměleckého díla, vyjádřit pocity, které prožívají, nebo přijmout slovní interpretaci druhých. Také možnost srovnávání vlastního výtvarného projevu a profesionální umělecké tvorby přináší mnohé inspirativní podněty, i když je tato srovnatelnost jistě omezená. Je zde nutné počítat s tím, že na srozumitelnost znaků a symbolů silně působí dobové jevy, které jejich obsah ovlivňují. Pro navázání vztahu dnešního dítěte k umění, ke světu a k člověku se zdá být proto nejpodstatnější kontakt se soudobým výtvarným uměním, které nás bezprostředně a srozumitelně oslovuje a svým způsobem nám nastavuje zrcadlo.

Nová tvář výtvarné výchovy a její výchovné směřování

Některé schopnosti dítěte jsou spojeny s jeho racionálním uvažováním, jiné s emocionálním prožíváním. Člověk v životě potřebuje obojí - emoce i rozum. Z jejich souhry se utváří naše schopnost prožívat, poznávat a orientovat se ve světě. Představitivost a emocionalita je pro život nedocenitelná. Pomáhá odkrývat sám sebe, nalézat neotřelé podoby skutečnosti a objevovat kreativní přístup k problémům. Logické myšlení pomáhá tyto intuitivní poznatky řadit do vazeb, které pomáhají lépe pochopit okolní svět. Tak výtvarná výchova *zprostředkovává hlubší vztah k přírodě, kultuře i k člověku samému, odkrývá různé kvality skutečnosti a pod jejich vlivem směřuje k aktivní orientaci ve světě a v lidské společnosti.*

Vnímání a vyjadřování niterných pocitů prohlubuje lidskou citlivost. Tuto zaměřenost na stav lidského nitra dnes využívají různé proudy estetické výchovy, pro které je podstatné, že se dítě dokáže emočně vztahovat ke světu, své emoce silně prožívá a stejně silně je vyjadřuje. Vkládá své pocity do intonace řeči či do zpěvu, reaguje a vyjadřuje se slovem nebo pohybem. Také dokáže obrazem popsat svět nebo vyjádřit jeho vlastnosti skryté nevšimavým očím. Výtvarným sebevyjádřením dítě bezděčně dává najevo také mnohé pocity, o nichž by nikdy přímo nehovořilo, a tyto spontánní projevy nitra ho přivádějí až k artefietickému uvolnění tenzí. V dnešní společnosti mnohý toto uvolnění a neadresné sdělování prožitků pro své duševní zdraví naléhavě potřebuje stejně jako porozumění druhých, aniž by se ho musel dožadovat konkrétními slovy.

Hodnotový systém člověka pomáhá uvědomovat si vlastní situaci ve vztahu k okolnímu světu. Východiskem tohoto procesu jsou závažné podněty k přemýšlení, které v různé míře a různými způsoby navozuje naše okolí. Pro objevování důležitých podnětů slouží výtvarné výchově mezi jinými *archetypálně pojatá témata, která odkrývají složité předivo vztahů mezi lidmi, mezi jejich historickým ukotvením, mezi prostředím a kvalitou života.* Zvláštní role zde přísluší motivaci, která nabízí informace a možnosti jejich propojení, a ponechává na dítěti, aby o nich uvažovalo. V této syntéze uvažování, prožívání a výtvarného sdělování dochází k provázání pocitů a myšlenek, jehož výsledkem jsou nové postoje. Tak se výtvarná výchova přibližuje výchově etické.

Stejně významná pro utváření životní orientace se zdá být syntéza různých vědních oborů, kde je výtvarný projev způsobem aktivního zacházení s informacemi a směřuje k poznávání souvislostí mezi jevy. Hlubší poznání jevů a jejich příčin odsouvá horizonty poznání obkličující náš svět do větších vzdáleností, v nichž se dětským očím odkrývají dříve nezřetelné struktury vztahů. Dítě se setkává s všedními i nečekanými stránkami reality, dává námětu lidské rozměry a osobitě se ho chápe. Nejde zde tedy o ilustraci odborných informací, ale o *spojení znalostí, prožitků a zkušeností a o jejich přetavení odpovídajícími výtvarnými prostředky.* Žák postupně dospívá k vědomému soužití s prostředím a s druhými lidmi a učí se ekologicky myslet.

Prohloubení výchovných účinků výtvarné výchovy přináší **rozvoj samostatného tvořivého myšlení.** Kreativní přístup k řešení výtvarných otázek aktivizuje celou psychiku člověka. Přináší mu samostatnost v rozhodování, která se projevuje nejen na poli výtvarného projevu, ale také ve vědě a v technice, v ekonomice i v běžných mezilidských vztazích. Východiskem zde bývá, jak jsme o tom již hovořili, zacházení s výtvarným jazykem a s hmotou, to znamená s liniemi, barvami a tvary nebo s materiály a nástroji. Hledání řádu ve výtvarné skladbě obsahuje racionální úvahu i intuitivní výtvarné cítění, variování možností, kombinování poznatků a jejich využívání k aktivní tvorbě.

Aby mohl učitel výtvarné výchovy systematicky podporovat všestranný rozvoj dítěte, potřebuje se seznámit se strukturou co nejúčinnějších metodických přístupů k výuce. Na tyto otázky se soustředili přední teoretici a praktici našeho oboru, kteří se pokusili vymezit **didaktické priority současné výtvarné výchovy, pojmenovat výtvarně výchovné problémy a přehledně je seřadit:**

- *Vytvářet a uplatňovat aktivní vztah ke světu.* Soustavně hledat podoby života a vymezovat místo člověka uprostřed přírody,

v prostředí jím vytvořeným, mezi lidmi. Odkrývat vztahy, souvislosti a jevy našeho světa a formulovat vzhledem k nim vlastní postoje.

- *Podporovat zájem o výtvarnou komunikaci.* Podněcovat fantazii a představivost. Obohacovat smyslové a duchovní prožitky, rozvíjet schopnost vcítění a souznění. Vést k chápání vlastního výtvarného projevu jako svébytného prostředku výrazu, využívat ho k sebevyjádření, k sdělování nebo k racionální úvaze.
- *Všestranně rozvíjet tvořivé myšlení.* Analyzovat náměty nebo výtvarné problémy, nabízet jejich různé významy nebo způsoby řešení. Samostatně směřovat k odkrývání obecných a výtvarných souvislostí. Vytvářet výtvarné variace, řadit příbuzné úlohy do větších, myšlenkově nebo výtvarně provázaných celků.
- *Kultivovat výtvarný projev.* Navazovat na zkušenosti z práce se prvky výtvarného jazyka a jejich prostřednictvím poznávat zákonitosti výtvarné kompozice. Objevovat výrazové možnosti materiálů a nástrojů a samostatně je kombinovat. Samostatně si volit výtvarné prostředky podle potřeby výrazu.
- *Respektovat typologické směřování žáka.* Vyhovět tendencím jeho výtvarného směřování a zaměřit se na rozvíjení rysů pro něj přínosných. Snažit o uchování uvolněného výtvarného projevu.
- *Uchovat dětem radost z výtvarného projevování.* Podpořit zájem o látku výtvarné výchovy v průběhu specifických proměn žákovy osobnosti. V cestě za překonáním tzv. krize výtvarného projevu citlivě spojovat klasické i nové metodické postupy.

Při pohledu na takto vymezené teze výtvarného vzdělávání je je zřejmé, že se v posledních letech pracovní pole výtvarné výchovy natolik rozšířilo, že *není v silách učitele zabývat se všemi výtvarnými a výchovnými okruhy a dosáhnout toho, aby si je žák plnohodnotně osvojil.* Stojíme zde u pramene příčin diferenciací výtvarné výchovy - náš předmět získává nový a společensky významný smysl, který ho nutí daleko překračovat původní hranice výtvarné výchovy. Proto se někteří z pedagogů rozhodli zvolit si vlastní strukturu výchovných a vzdělávacích priorit a v jejich duchu si vybudovat sice zúžený, ale plně funkční a vyvážený studijní program. V následujících odstavcích si lze porovnat, do jaké míry jednotlivé studijní programy přijímají tyto didaktické priority za vlastní, které zvýrazňují a kterých se jen okrajově dotýkají.

Alternativní proudy ve výtvarné výchově

Demokratické procesy v naší společnosti přispívají k tomu, že *uniformní vzdělávání pozvolna nahrazují různé studijní programy.* Žáci a jejich rodiče mají právo si zvolit, jakým prostředkům a cílům vzdělávání dávají přednost a jaký pedagogický přístup jim nejlépe vyhovuje. *V základním školství se dnes setkáváme s programem základní, obecné, národní nebo waldorfské školy. V uměleckém školství vzniklo více proudů výtvarné výchovy, které upřednostňují některé výchovné nebo vzdělávací prvky. Všechny programy přinášejí nové podněty, podporují představivost a motivují k hledání vlastního pojetí výuky.*

Tato knížka si klade za cíl přinést vzhled do současné situace. Je koncipována jako slovník výtvarné výchovných programů, kde si každý může vyhledat potřebné informace. Jejich porovnáním objeví, k jakým změnám i rozdílům v pojetí dospěla současná výtvarná výchova a jak podstatné otázky řeší. Toto srovnání naznačuje, pro jaký typ školy nebo školského zařízení se

ten který program hodí a jak oživí výuku v mateřské, v základní nebo zvláštní škole, na gymnáziu, v základní umělecké škole, v Domech dětí a mládeže, v zájmových kroužcích, ale také ve speciálním školství nebo v léčebnách.

Sborník studijních programů řadí jednotlivé myšlenkové proudy tak, aby obsahově navazovaly. Tímto uspořádáním vzniká *klenba z návazností, která učitele vede od praktických otázek k otázkám duchovním*. Studijní programy jsou zde představeny ve stejné úpravě. Obsahují myšlenková východiska učitele a jejich odraz v pojetí výchovných a vzdělávacích priorit, strukturu učební látky a dokumentaci založenou na pedagogické praxi. Filozofická východiska, na nichž jsou postaveny přístupy k výtvarné výchově, logicky ovlivňují řazení látky do předmětů, tematických okruhů nebo jiných metodických celků. Logicky provázaná struktura učiva v nich obvykle stupňuje náročnost či rozsah látky přiměřeně schopností žáků, a to od dětí předškolního věku po dospělé. Příklady učební látky dokumentují, jak lze program v praxi uplatnit.

Žádný z uvedených programů výtvarného vzdělávání není zákonem. Schopnost výtvarně vnímat, myslet a tvořit nelze totiž vtěsnat do přihrádek předepsaného učiva - je třeba ji individuálně podporovat a pěstovat. Každý autor využívá spíše hesel charakterizujících podstatné výtvarné nebo výchovné problémy a ve svém řazení ukazuje jejich možnou šíři a hloubku nebo variabilitu řešení. Nenutí učitele, aby osnovy studijního programu do důsledků přejal a řídil se jimi. Veškerou aktivitu ponechává na učiteli. Umožňuje mu tak, aby byl spoluautorem programu, který přijme za svůj. Aby do něho otiskl svou osobnost, aby ho svým vkladem rozvinul nebo proměnil.

Individuální uspořádání látky skrývá pedagogický záměr a řád. Proto je také znalost všech programů přínosem, a to i těch, které učitelé méně vyhovují. Vždy však rozšiřují náš vhled do výtvarné výchovy a navozují otázky po jejím smyslu a podobách. Necítím se v právu tyto programy hodnotit. Jejich klady zřetelně vystupují z textů do popředí, jejich nedostatky ukáže čas. K tomu je nutné, aby studijním programem prošla alespoň jedna, ne-li více generací žáků. Výsledky jednotlivých výchovně vzdělávacích programů pak ukáží, do jaké míry se naplnily představy jejich autorů a jaké nevýhody se v nich skrývají. Eventuelně naznačí, k jakým úpravám by měli autoři přistoupit nebo jakým směrem se budou ubírat jejich následovníci.

Aby bylo zřejmé, jaké možnosti volby se učitelé nabízejí, je zde zařazen přehled všech studijních programů a jejich základních rysů. Shrnutí jednotlivých myšlenek a výtvarně výchovných záměrů je stručné a jen naznačuje podstatu jednotlivých koncepcí:

1. **Způsoby výtvarného vyjadřování** (autorský kolektiv) navazují na původní učební osnovy pro VO LŠU upravené z pohledu současné výtvarné pedagogiky. Vycházejí z ocenění estetických kvalit skutečnosti a výtvarné kultury, z poznávání výtvarného jazyka i jeho výstavby a z osvojení výtvarné technologie. Současně soustřeďují pozornost na téma a na jeho ztvárnění. Základními oddíly výtvarné látky jsou *kresba, malba, grafika, dekorativní činnosti, modelování a objektová a akční tvorba* a převážně směřují k tvořivému zvládnutí výtvarných postupů a technik.
2. **Materiál a jeho zpracování** (autorský kolektiv) shrnuje šest dílčích studijních programů, které volně navazují na učební osnovy specializované výuky z osmdesátých let. Výuka zde vyžaduje vizuální, haptický a duševní kontakt s materiálem, který přináší nejen výtvarné, ale i hluboce lidské prožitky. Všechny varianty tohoto programu - *keramika, loutkářská*

- tvorba, grafika, textilní tvorba, plastika a fotografování*, vycházejí ze společných nebo příbuzných premis, které rozvádějí učební látku sobě vlastními způsoby. Zde se autoři zřetelně odklonili od původně dovednostního pojetí výuky a nahradili ho pojetím veskrze tvůrčím.
3. **Linka, barva, tvar a zajímavý námět** (Karla Cikánová) je program, který jako jediný vznikl a formoval se na půdě základní školy. Vychází z osvojování výtvarného jazyka od hravých kontaktů s materiálem a nástrojem až k uvědomělému komponování. S narůstáním zkušeností narůstají i nároky na výtvarné provedení dětské práce. V oddílech věnovaných *lince, barvě a tvaru* je osvojování výtvarné formy úzce spojeno s volbou vhodného tématu pro výtvarné projekty. Autorka se soustřeďuje se na ekologické otázky, na aktivizaci dětské psychiky a na příznivé utváření mezilidských vztahů.
 4. **Metodické impulsy** (Ladislav Čarný a Daniel Fischer) jsou založeny na kontaktu s uměním a na jeho silném humanizačním náboji. Impulsy skryté v umění mají zásadní význam pro rozvoj kreativity. Od podoby a významu *izolovaných výtvarných prvků* žák směřuje *k zkoumání jejich vzájemných vztahů* a tyto vztahy rozvíjí *pomocí různých výtvarných operací a objevných formálních postupů*. Další okruh je věnován *zobrazování vizuální skutečnosti* a je obohacován závažnými myšlenkami, které souvisejí *s transpozicí živých principů přírody do umělecké tvorby*. *Vyjádření duševních pochodů člověka - vjemu, zážitku nebo úvahy*, studijní program uzavírá.
 5. **Most mezi výtvarným projevem dětství a dospívání** (Věra Roeselová) hledá prostředky, jak rozvíjet osobnost dítěte a jeho kreativitu během jeho výtvarného vývoje. Za hlavní cíl považuje potlačení projevů tzv. krize výtvarného projevu a prodloužení výtvarné aktivity člověka až za dobu dospívání. Učební látka je rozvržena do pěti oddílů, které se zabývají *výtvarnou výpovědí, setkáváním se skutečností, poznáváním výtvarného řádu, tvorbou v ploše a v prostoru a výtvarnou kulturou*. Provázání všech okruhů umožňují témata výtvarných řad a projektů, na nichž se žáci podílejí vlastními podněty.
 6. **Poznávání, prožívání a hodnocení světa** (Zdislava Holomíčková) vychází z psychického i existenčního ohrožení života na Zemi. Problémy spojené s ekologickým vyčerpáním naší planety a s odumírajícími mezilidskými vztahy řeší autorka aktivizací lidského citění a myšlení. Strukturu studijního programu tvoří pět oddílů - *Příroda, Prostředí vytvořené člověkem, Člověk, Vesmír a Znaky*. Před dítětem se objevují otázky, které v sobě skrývají bezpočet řešení. Pro myšlenkové souvislosti a nově se utvářející postoje hledá žák výstižný výtvarný jazyk.
 7. **Duchovní a smyslová výchova** (Marta Pohnerová) směřuje k účtě k životu. Jejím základním kamenem je výchova dítěte k vnitřní svobodě a k poznání vlastní identity. Hledání této identity se pohybuje ve vnitřním a vnějším prostoru lidského života. Duchovní a smyslová výchova je členěna do tří hlavních částí. Úvahy *o všem živém* jsou především určeny pozorování a zkoumání přírody. *Poznávání sebe sama* je důležité pro sebeuvědomění člověka a pro utváření jeho náhledu na vlastní roli mezi lidmi. *Vnější a vnitřní prostor života* se soustřeďuje na jedince a na prostředí, které ho ovlivňuje.
 8. **Artefiletika** (Jan Slavík) se obrací k dítěti-tvůrci a směřuje k hloubce poznání sebe sama. Opírá se zejména o poznatky fenomenologické psychologie, tvarové estetiky a tvarové psychologie. Východiskem je zde výtvarný zážitek, v němž se žák intimně setkává s výtvarnou formou a dobírá se věčně platných obsahů. Lidé se v nich potkávají a navzájem si

rozumějí, protože jejich duševní svět obsahuje společné kořeny. Učební látka je zde uspořádána z pohledu pedagogických priorit, a to na uplatnění výrazu, komunikace a výtvarné formy. Toto členění se odráží v námětech, které se k dítěti vracejí v nespočetném množství různých obměn.

9. Zde přehled komplexních studijních programů končí. Na ně navazuje poslední nabídka, která je účelově zaměřena na přípravu žáků ke studiu na středních a vysokých školách s výtvarným zaměřením. Tento studijní program jen doplňuje předchozí programy. To znamená, že žák, který se chce ucházet o studium na některé z těchto škol, chápe tuto formu studia jako druhý, doplňující vzdělávací program s vlastní časovou dotací. V něm získává některé dovednosti a znalosti v kvalitě odpovídající požadavkům příslušných škol.

Výčet těchto studijních programů nelze považovat za konečný. Pravděpodobně se objeví další alternativy, které zareagují na vývoj výtvarného umění, psychologie, vědy nebo na jiné podněty. Proto je třeba uvedený soubor chápat jako otevřený, aby v budoucnu mohly nové myšlenky nebo studijní programy obohatit jeho dnešní podobu. A stejně je pravděpodobné, že během let poklesne zájem o některé dosud živé koncepce výuky, které zaniknou.

Společné rysy výtvarně výchovných proudů

Všechny studijní programy, s kterými jsme se seznámili, obsahují základy stejné učební látky a jsou tedy v prvních letech vzájemně kompatibilní. To znamená, že respektují standardní výtvarně výchovné prvky, které ve světle filozofického přístupu ke světu a k výchově kombinují v různých proporcích. Tak se alternativní podoby výtvarné výchovy zprvu *vzájemně prostupují a doplňují, ale během času se svými výstupy značně liší*. Co dává studijním programům společného jmenovatele především, jsou základní tematické okruhy, z nichž k nám promlouvá tvář našeho světa, dále pak výtvarný jazyk a vyjadřovací prostředky. Všichni žáci ztvárňují svět pomocí linií, barev, tvarů, textur nebo materiálů a každý k tomu používá kresbu, malbu, grafiku, plastické a prostorové vyjadřování, objektovou nebo akční tvorbu. Proto jednotlivé studijní programy spojuje porozumění výtvarnému jazyku, které umožňuje, aby žáci i přes hranice rozdílných podob projevu spolu vzájemně komunikovali.

Za tyto základní okruhy výtvarné problematiky lze považovat učivo, které se v různých studijních programech objevuje buďto v rovině informace, a nebo v rovině osvojení:

- *Výtvarné poznávání přírody a světa vytvořeného člověkem.* Bezprostřední smyslové podněty, jejich prožívání a citlivé reagování - výtvarné hry a akce. * Promyšlení námětu, hledání jeho alternativních podob a obsahů, zkoumání účinků výtvarné skladby. * Rozvíjení fantazie a představivosti - asociální proměňování představy navozené známou skutečností, výtvarné parafráze. * Nadřazení individuálních vztahů k realitě nad její objektivní přepis. * Ztvárnění přírodnin a světa vytvořeného člověkem - vnímání, pozorování a vyjádření jejich povrchu i stavby, tvaru a barvy, uplatnění jejich výrazových hodnot. * Využití různých pracovních postupů - změna měřítko, volba detailů, zkoumání povrchů, využití polyekranu, zmnožování pohledů atd.
- *Výtvarné vyjadřování vztahů ve světě lidí.* Rozvíjení schopnosti vytvářet si citové vazby a vcítit se do různých situací

- hledání sebevýrazu a intuitivních forem mezilidské komunikace. * Pozorování a úvahy nad prožíváním světa člověka, nad příběhy a jevy a nad různými podobami mezilidských vztahů. * Vytváření různých forem výtvarného sdělování - spontánní výtvarný přepis pocitů a prožitků, výtvarné vyprávění, seriál či polyekranová kompozice, nefigurativní přepis zážitků a představ. * Vytváření a formulování postojů, doplnění výtvarného projevu projevem slovním, pohybovým a jiným.
- *Poznávání výtvarného řádu.* Hry s výtvarnými materiály a nástroji, vnímání a používání jejich výrazových možností. * Poznávání řeči linií - síla, délka a směr linky, charakter lineární textury. * Porození řeči barev - základní barevná škála, mísení barev, barevné harmonie a kontrasty. * Poznávání tvarů - jejich vztahy v ploše a v prostoru, variace jejich velikosti, plasticity, charakteru a uspořádání. * Rozvíjení výtvarného myšlení, hledání skladebného řádu v kompozici. * Zobrazení objemu a prostoru - iluzivní a autonomní obraz hloubkových vztahů. * Seznámení se vztahem formy a funkce - vymezení a analyzovat problém, respektovat funkci navrhovaného předmětu, hledat souvislost materiálu a výtvarného řešení, vytvářet varianty řešení. * Seznámení s písmem - hra s písmeny, řazení písmen a slov, spojení písma a výtvarného návrhu do vyváženého vztahu.
- *Práce s uměleckým dílem.* Intuitivní komunikace s uměleckým dílem - vcitování, souznění, prožívání kontaktu, vytváření postojů. * Hledání srozumitelnosti uměleckého díla pomocí analýzy užitého výtvarného jazyka. * Uplatnění uměleckého díla ve výtvarné tvorbě žáka - přepis uměleckého díla, volba detailů a výřezů, rozbor výrazových prostředků, výtvarné a výrazové posuny, animace v galerii. * Setkání s minulostí a přítomností výtvarné kultury - poznávání souvislostí mezi historií lidského rodu a výtvarným uměním, seznamování se soudobou uměleckou tvorbou a s odbornou literaturou. * Role umění v denním životě - užití umění, knižní kultura, architektura, odívání, estetika bydlení.

Co mají studijní programy ještě společného? Především jsou to některé zásady pedagogického vedení žáků. Na prvním místě stojí *hluboký respekt ke kreativité dítěte a k jeho svobodnému rozhodování.* Autoři ponechávají na žácích, aby si hledali jak vlastní myšlenkové cesty, tak cesty výtvarné. Poskytují jim individuální podněty, aby dokázali samostatně vykročit za objevy, za svobodnou volbou výmluvných prostředků nebo za položenými otázkami. Stejně důležitý je *respekt k myšlení a citění dítěte.* Každé je jiné - intelektuálně, citově, svým výtvarným viděním a vyjadřováním, mírou všech schopností. Proto učitel nepracuje se všemi žáky současně, ani jim nedává direktivně formulované úkoly, pokyny nebo rady, ale zabývá se jedinci uvnitř skupiny.

Každý autor se snaží, aby žáci o důležitých otázkách vážně přemýšleli, a současně jim s plnou morální odpovědností nabízí *prostor pro svobodné vyjadřování názorů* a pro argumentaci. Neptá se, co dítě zná a co dokáže pojmenovat. Táže se, co dítě prožívá, co si myslí a jak je schopno své znalosti tvůrčím způsobem využít. Tento přístup obohacuje pojmově logické myšlení obsažené v jiných vzdělávacích předmětech o aktivní přístup, především o emoční vztahy a o poučený a současně mnohostranný vhled do problematiky. Z výtvarné výchovy se tak stává všeobecně vzdělávací předmět integrující vklad řady dalších oborů.

Hlavní zdroj podnětů zde leží ve volbě tématu a v osobité akcentaci jeho podstaty. Má-li být tato motivace plně využita, nelze téma přejít jediným dotekem, který redukuje mnohohledovou

tvář světa rovněž na jediný a často povrchní pohled. Aby dítě porozumělo problému nebo objevilo smysl výtvarného směřování, potřebuje se dlouho a dobře dívat a uvažovat. Nosné téma zde proto nabízí řadu pohledů - žáci se k němu přibližují z více stran, sestupují k jeho mikrokosmu, vnímají ho z dálky jako celistvý fenomen. Rozkládají téma na jednotlivé složky a znovu je skládají, hledají jeho významové odstíny. K tomuto zkoumajícímu procesu poskytuje ideální prostor *řetězení navazujících kroků ve výtvarných řadách a projektech*, které všechny studijní programy také shodně využívají.

Jak pracovat se sbírkou alternativních programů výtvarného vzdělávání

Rozrůstáním akčního pole výtvarné výchovy vzniká **nečekaně složitá situace**. Není osobnosti, která by dokázala proniknout do současné výtvarné výchovy v její plné šíři a hloubce, ani porozumět všem vědním oborům, z kterých pramení. Současně není v silách učitele využít všech postupů a technik, které výtvarná výchova nabízí, aniž by došlo k jejich diletantskému zkreslení. A pokud by se někdo tak vzdělaný a všestranný našel, nebyl by schopen v čase vyhrazeném výtvarné výchově všechny její polohy smysluplně s žáky zpracovat.

Poslední zkušenosti ukazují, že vytvořit vyváženou a logicky provázanou univerzální koncepci není snadné a dnes dokonce snad ani možné. Proto se objevuje otázka, *zda používat jeden plně vyčerpávající model výtvarné výchovy*, který by vyhovoval všem žákům a učitelům nebo zda si volit jeden z alternativních programů, kde by učitel tuto volbu přizpůsobil složení třídy a svému vztahu ke světu. V tomto duchu byly koncipovány učební osnovy Obecné a Občanské školy. Ukázalo se, že jsou funkční tam, kde výtvarné výchově učí kvalifikovaný učitel vybavený výběrem informací o současném stavu výtvarné výchovy a potřebnými výtvarnými dovednostmi.

Při těchto úvahách se vynořuje myšlenka, *do jaké míry jsou potřebné plně závazné učební osnovy*. Ve výtvarném vzdělávání nejde o osvojení odborných informací, kdy jedna bez druhé ztrácí v dané hierarchii význam. Podstatné je, jak základní poznatky, které prostupují celou výtvarnou výchovou, uchopit, vrstvit je a kombinovat a jejich prostřednictvím vyjádřit myšlenku. Také se ukazuje, jak se každá skupina žáků liší a jak se její zaměřenost v průběhu času mění. V citlivé oblasti výchovy a tvorby je nezbytná také aktualizace programu, která bere na zřetel sociální skladbu obyvatelstva a charakter místa, kde se škola nachází - město, vesnice či sídliště.

Jistě nelze souhlasit s anarchií, která by vyplnila prostor výtvarné výchovy chaosem. Proměnlivé a mnohotvárné prostředí výtvarného vzdělávání potřebuje *zřetelnou strukturu, která by obsahovala uspořádání pedagogických zásad, myšlenek a informací, jejich vzájemných vztahů a významů*. Ověřené východisko zde nabízejí *rámcové učební osnovy* se základními výtvarně výchovnými standardy, které se v minulosti v ZUŠ plně osvědčily a vnesly do jejich vývoje dynamiku. Mnohosti výtvarné látky by vtiskly závazný systém a současně by nedovolily učiteli, aby bezmyšlenkovitě opakoval recepty staré několik desetiletí. S plnou odpovědností lze říci, že pro budoucnost celého našeho oboru jsou *rámcové a alternativní učební osnovy využívající pedagogickou aktivitu učitele nezbytné*.

Pro jakou cestu se tedy rozhodnout? Učitel působí na žáky nejučinněji, předává-li jim to, co se nejvíce blíží jeho vlastnímu způsobu vnímání problémů, jejich prožívání a promýšlení, v čem cítí tajemství, sílu a bohatství podnětů. Pokud vychází pedagog od sebe, je-li upřímný a tolerantní, pak otevírá dialog, v němž se pohledy a názory vyvíjejí a proměňují. Svým vystupováním působí přesvědčivě a motivuje děti ke spontánní spolupráci. Z tolerantního přístupu k jiným názorům a jiným způsobům výtvarného vyjadřování může vyrůst vztah vzájemné úcty, v němž se daří výchově člověka. Proto by se měl každý učitel pozorně seznámit se všemi nabízenými alternativami a uvědomit si, který program souzní s jeho vlastním cítěním a myšlením.

Tato volba není snadná. Každý z programů je plodem vyhraněného autora, a proto jsou zde jeho myšlenky obsaženy v krystalické čistotě. Vyjadřují určitou krajnost, filosoficky a výtvarně vyhraněný názor. Ten dokáže bezvýhradně sledovat jen několik jedinců, kteří se pohybují v autorově blízkosti nebo v názorově příbuzném prostředí. Ukazuje se, že *vklad těchto vyhraněných osobností lze snáze přijímat v podobě impulsů než závazných pokynů*. Proto jsou jednotlivé studijní programy koncipovány natolik volně, aby se na nich mohli učitelé a žáci spolupodílet. Každý z nás je totiž zcela jiný - má kořeny v jiném prostředí, jeho dětství se nepodobalo žádnému jinému, zajímají ho odlišné knížky, informace a události. Proto nejsme sto převzít myšlenkový svět někoho druhého, ale dokážeme využít jeho podnětů pro vlastní obohacení a tedy i obohacení výuky.

Žádný alternativní program není nejlepší nebo bezvýhradně přijatelný. Každý lze obdivovat nebo na něm nacházet nedostatky. Někdy se setkáme s výtkou, že poněkud omezuje svobodnou volbu vyjadřovacích prostředků, jindy, že dostatečně nerozvíjí výtvarné či mentální schopnosti žáků. Tam, kde je kladen důraz na silný vztah k materiálu, lze říci, že zůstává poněkud stranou věcný přepis skutečnosti nebo výtvarná výpověď dítěte. Při volbě programu proto záleží především na tom, jak jeho filosofie a obsah odpovídá na otázky, které si učitel sám klade, nebo jaké možnosti se mu nabízejí v konkrétních podmínkách školy. Musí také uvážit, je-li schopen v duchu zvoleného programu upřímně motivovat děti a dokáže-li je zvolenou cestou řadu let provázet.

Aby si učitel mohl vybrat některý ze studijních programů, musí v první řadě *začít sám u sebe* a uvědomit si všechny motivy, které určují jeho pohled na výtvarnou výchovu a na její smysl. Je těžké přemýšlet způsobem, kterým uvažovali autoři studijních programů, a hledat, co je ve vlastním přístupu k pedagogické práci podstatné. V čem spočívá důvod, že se někdo stal učitelem, v čem cítí význam své volby a čím je v jeho hodnotovém systému učitelské poslání. Co pro něj znamená výtvarná výchova - k jakým cílům směřuje a jaké poznání může dítěti zprostředkovat. A v neposlední řadě zvážit, do jaké míry dokáže děti citově, intelektuálně nebo duchovně obdarovat.

Další je třeba zaměřit k *vlastní psychologické a výtvarné typové orientaci*. Někdo je racionální a jiný citově impulsivní, další má vztah k přírodě a k lidem, jiný přistupuje k životu jako romantik či naopak pragmatik. Po výtvarné stránce se třebas výrazně liší učitelé se silným vztahem k materiálu od těch, kteří cítí silný vztah k realitě. Učitel s introvertní inklinací zas nalezne blízkou řeč s programy, které sestupují hluboko pod povrch podob a jevů. Pokud si učitel dobře zváží své možnosti, objeví myšlenkový model, který je mu blízký, a najde způsoby, jak individuálně rozvést všechny jeho inspirativní prvky. Toto hledání může spojit i více studijních programů a vytvořit osobitě obohacené pojetí výuky. Naopak, v některém z programů,

který učitel v duchu odmítá, může nalézt jiný druh informací nebo příklad jiného uvažování.

Z posledních odstavců by se mohlo zdát, že látka výtvarné výchovy podléhá libovůli učitele. Zbývá si tedy zopakovat, proč je osobnostní volba učitele tak významná a co by si měl žák z hodin výtvarné výchovy nezbytně odnášet. *Výtvarná výchova dítě učí vnímat sebe sama, skrze sebe pozorovat okolní svět a rozumět mu. Chápat informace a jevy v souvislostech a být schopen veškeré podněty a skutečnosti chápat ve vzájemných vztazích. Klást otázky a odpovídat si na ně. Tvořivě myslet, samostatně hledat řešení výtvarných problémů, používat výtvarný jazyk a základní vyjadřovací prostředky, poznávat svět výtvarné kultury.*

Posun k závažným výchovným otázkám však neznamená, že výtvarná výchova opouští své klasické výtvarné hodnoty, ani znalosti, zkušenosti a dovednosti, které pro ni byly v minulosti důležité. Staví je však do role nástroje pro významnější výchovné záměry. Je-li cílem výtvarného vzdělávání výchova k humanistickému orientovanému uvažování a k svobodné tvorbě jako kreativnímu projevu lidského ducha, **osobnost pedagoga je nejvýznamnějším prvkem v trojúhelníku učivo - žák - učitel.** Bude-li učitel lhostejně klást před žáky požadavky učebních osnov, nezíská je pro tvořivé a lidsky citlivé myšlení. Ztotožní-li se vnitřně s individuálně zvoleným programem a jeho náplní, vloží do snahy o výchovu a vzdělávání dětí maximální úsilí a lidskou pravdivost. Jen tehdy může přinést jeho snaha ovoce.

Výsledkem všech těchto úvah je zjištění, že každý učitel je autorem vlastního výtvarného programu. Tento přehledný slovník mu usnadňuje možnost formulovat a seřadit vlastní myšlenky a výtvarně výchovné záměry. Poskytuje mu základní informace o existujících řešeních a o jejich stavbě. Nabízí mu, aby některé z výtvarných priorit, které tyto programy předkládají, přijal, přizpůsobil si je nebo je zavrhl. Půjde-li výtvarná výchova touto cestou, bude brzy třeba připsat k této knížce pokračování.

Použitá literatura:

- Autorský kolektiv: Učební osnovy pro VO ZUŠ - základní studium, rozšířené studium a specializované studium, účelový náklad MŠMT ČR, 1980 až 1981
- K. Cikánová: Kreslete si s námi, Aventinum, Praha, 1992
- K. Cikánová: Malujte si s námi, Aventinum, Praha, 1993
- K. Cikánová: Objevujte s námi tvar, Aventinum, Praha, 1995
- K. Cikánová: Objevujte s námi textil, Aventinum, Praha, 1996
- K. Cikánová: Tužkou, štětcem nebo myší, Aventinum, Praha, 1998
- L. Čarný, D. Fischer: Učební osnovy pro výtvarný obor základnej umeleckej školy, MŠ Slovenskej republiky, Bratislava, 1995
- J. David: Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomen, Fantisk, Polička, 1993
- Z. Holomíčková: Poznávání, hodnocení a prožívání světa, Návrh učebních osnov pro VO ZUŠ (dosud nepublikováno)
- Z. Holomíčková: Nad všemi zahrádkami je jedno společné nebe I. aneb výtvarná výchova jako příležitost k syntéze obrazu světa, Výtvarná výchova, č. 1, str. 7, 1993-1994
- Z. Holomíčková: Nad všemi zahrádkami je jedno společné nebe II. aneb výtvarná výchova jako příležitost k syntéze obrazu světa, Výtvarná výchova, č. 3, str. 43, 1993-1994
- M. Pohnerová: Duchovní a smyslová výchova, I. díl, Fantisk, Polička, 1992
- M. Pohnerová: Duchovní a smyslová výchova, II. díl, DPT Centrum Lorenc, Svitavy, 1994

- M. Pohnerová: Duchovní a smyslová výchova, III. díl, Ježek, Rychnov nad Kněžnou, 1997
- V. Roeselová: Řady a projekty ve výtvarné výchově, Sarah, Praha, 1997
- V. Roeselová: Návrh učebních osnov předmětu Výtvarná výchova v 1. až 5. ročníku obecné školy, ...
- V. Roeselová: Návrh učebních osnov předmětu Výtvarná výchova v 6. až 9. ročníku občanské školy, ...
- V. Roeselová, J. Slavík: Návrh evaluačních hledisek pro předmět Výtvarná výchova (dosud nepublikováno)
- V. Roeselová, I. Zhoř: Návrh standardů vzdělávání pro předmět Výtvarná výchova (dosud nepublikováno)
- J. Slavík: Artefiletika, Návrh učebních osnov pro VO ZUŠ (dosud nepublikováno)
- J. Slavík: Od výrazu k dialogu ve výchově (Artefiletika), Karolinum, Praha, 1997

Závěrem

Rozrůžňování výtvarné výchovy a objevování nových myšlenek systematicky sleduji již téměř dvacet roků. Snad proto se mi podařilo zachytit nástup těchto trendů již v osmdesátých letech, podobně jako první náznaky projektového vyučování. Dlouhodobé monitorování prokazuje, že jde o směřování stabilní a pro vývoj našeho oboru neobyčejně potřebné. Proto jsem se pokusila položit vedle sebe záznamy o jednotlivých proudech ve výtvarné výchově, přehledně seřadit myšlenky a postoje jejich autorů a ukázat, co je pro ně společné a jakými cestami se ubírají k cíli.

Tato knížka vznikala obtížně. Na jejím obsahu se podílelo v rozmezí dvaceti let čtrnáct autorů a autorských týmů. Autoři některých starších programů již nežijí, a proto byly jejich koncepce renovovány jinou rukou, aby obsáhly změny, které přinesl vývoj našeho oboru a výtvarného umění. Také se ukázalo být nezbytné propojit všechny programy společným uspořádáním, které je plně srovnatelné. Proto jsem přikročila k úpravám, které poněkud pozměnily stavbu výchozích materiálů. Veškerá použitá literatura včetně nepublikovaných zpráv, návrhů učebních osnov a jiných materiálů je však uvedena v závěru úvodní části.

Můj upřímný dík patří v první řadě všem, kdo pochopili můj záměr a přijali i nutná omezení, která z něj vyplývala. Kdo se mnou ochotně a trpělivě spolupracovali, pomáhali mi připomínkami a poskytli mi obrazové materiály. Dále děkuji těm, kdo mi pomáhali odbornou radou při úpravách textu, především Haně Dvořákové, Janu Slavíkovi a Pavlu Šamšulovi. Nechci zapomínat ani na mou rodinu, která mi vytváří optimální podmínky pro práci a pomáhá mi při vydávání knížek o výtvarné výchově.

Čtenáři zbývá posoudit, zda jsme v našem uvažování objevili reálný smysl výtvarné výchovy příštích let. Zda jsme objasnili význam předmětu, který v sobě nese integraci znalostí, výtvarného myšlení a etických postojů. Zda se zde rýsuje přínos, který současný člověk pro svůj vyvážený pohled na svět skutečně potřebuje. Pokud tuto obohacenou podobu výtvarné výchovy veřejnost přijme jako nezastupitelný prvek ve vzdělávání mladé generace, podařilo se obhájit její místo ve struktuře výchovy a vzdělávání.