

K diskusi o kvalitě oborových didaktik z pohledu vzdělávací oblasti Umění a kultura

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. – člen pracovní skupiny AK pro oborové didaktiky

Diskuse o kvalitě oborových didaktik se neobejde bez porozumění myšlenkovému rámci, v němž probíhá zdůvodňování úsudků nebo soudů o kritériích kvality. Tímto rámcem je pojetí příslušného oboru i jeho nadoborového kontextu. V něm se utváří oborové myšlení a jednání „lege artis“, tj. v souladu s aktuálními pravidly a poznatky příslušného oboru. Proto z daného myšlenkového rámce vyplývají i požadavky na kvalitu přijímacího řízení, kvalitu průběhu akademické přípravy i kvalitu jejích výstupů.

V historickém vývoji kultury, a tedy i vzdělávání jako její součásti, se myšlenkové rámce, resp. pojetí všech oborů vyvíjejí a proměňují a výjimkou jistě nejsou ani oborové didaktiky (srov. Kuhn 1997). To je důvod, aby se oborová pojetí průběžně tematizovala, explicitně formulovala a vystavovala přátelsky kritickému dialogu v odborné komunitě.

Vzhledem k tomu, že hlavním badatelským i aplikačním polem oborových didaktik je všeobecné vzdělávání, přátelsky kritický dialog by měl zahrnovat odbornou komunitu napříč všemi vzdělávací obory. Tento poměrně široký záběr klade nároky na otevřenost k vzájemnému dorozumění mezi různými disciplínami a na hledání společných základů odborného transdidaktického jazyka. Je však logickým důsledkem potřeby profesionálně komunikovat v celém rozsahu didaktiky, resp. pedagogiky anebo všeobecného vzdělávání. Jestliže spolupráce učitelů uvnitř školy na společných mezioborových projektech je čím dále běžnější, nemá se jí vyhýbat ani společenství didaktiků na fakultách připravujících učitele.

1. Východisko a pojetí textu

Z těchto úvah se vyvinul následující text. Jeho informačním cílem je co možno nejstručněji vymezit jednu z didaktických oblastí pro diskusi k pojetí kvality v didaktikách. Pragmatickým cílem textu je nabídnout východiska pro zdůvodněnou argumentaci při diskusi o kritériích kvality oborových didaktik.

Konkrétně se tato stať týká vzdělávacích předmětů, které jsou v současném kurikulu pro základní školy a gymnázia u nás zahrnovány do vzdělávací oblasti *Umění a kultura* (výtvarná a hudební výchova) anebo do této oblasti svou povahou patří, přestože to není programově zakotveno (dramatická výchova, literární výchova). Tyto obory s ohledem na specifičnost

jejich vzdělávací činnosti a funkce v kurikulu zde shrnuji pod zastřešujícím termínem *expresivní vzdělávací obory*.¹

Předkládaný text je založen na strategii zakotvené generalizace. Tzn. takového přístupu, který vychází z empirie určitého oboru (*domain specific*), ale přistupuje k ní s ohledem na širší, transdidaktický přístup (*domain general*). Proto vychází z empirie oborové didaktiky *výtvarné výchovy* (dále též jen VV) a směřuje k operacionalizaci až do úrovně konkrétních vzdělávacích úloh. Ale je koncipován co možno obecně, aby byl otevřený pro souvislosti se všemi příbuznými expresivními obory i s obecnou didaktikou nebo pedagogikou.

Cílem tohoto přístupu je co nejvíce zachovat empirické zakotvení úvah o kvalitě v kontextu reálných praktických zkušeností získaných při vývoji určitého oboru, ale zároveň překonávat izolovanost komunikace uvnitř jednotlivých oborových didaktik a otevírat širší prostor pro zobecňování, na který mohou rozmanitě v duchu přátelské kritiky navazovat didaktici nebo jiní odborníci z příbuzných a spolupracujících oborů.

2. Základní charakteristika oboru

Výtvarná výchova je jak v její dvousetpadesátileté školní tradici, tak i v současných vzdělávacích programech řazena mezi umělecké vzdělávací disciplíny a do oblasti vizuální, resp. výtvarné kultury. Tím je dáno její tradiční vnitřní členění na dvě úzce propojené složky či stránky: (1) *expresivní tvořivou* (dále též jen „expresivní“ nebo jen „tvořivá“), (2) *reflektivní*. V obrazné zkratce bývá vztah exprese a reflexe v oboru vyjádřen pojmy *vidění a tvorba – vědění*.

Rozlišování i spojování expresivně tvořivé a reflektivní složky v rámci oboru VV je historicky odvozeno od Platónových konstruktů *obraz* (*eidos* – „vidění“) a *výměr-pojem* (*logos* – „vědění“) a od té doby do současnosti má v evropské epistemologii stálou tradici (srov. Searle 2004, Slavík 2009).²

Expresivní tvorba je ve VV podstatným zdrojem poznávání nebo učení (srov. Eisner 2001, 2006, Slavík 2011). Kvalita exprese závisí na metaforách, které jsou nositelkami obsahu v návaznosti na estetické kvality výrazových prostředků a na stylový a interpretační kontext díla (srov. Goodman 2007). Reflexe tvorby vede k oborovým znalostem, podmiňuje odbornou komunikaci a nárůst poznání v oboru VV. Kvalita reflexe závisí na hloubce a podnětnosti získaného poznání.

¹ Teoretická východiska k tomuto pojetí, včetně vztahů k analogickým předcházejícím termínům (estetické obory, umělecké obory), byla vyložena ve stati *K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání* (Slavík 2011).

² Kantovo odlišení názoru a pojmu, Deweyho perceptuální a konceptuální zkušenost, Piagetovy infralogické a logické operace, *imagen* a *logogen* v Paiviově teorii mentální reprezentace ad.

Integrace a vzájemné obohacování expresivní a reflektivní složky spojená se zachováním jejích specifík je atributem oboru VV ve školní praxi od jeho počátků v 18. století a od počátků jeho didaktické teorie v 70. letech století 19. (srov. např. Stankiewicz & Amburgy 2004). Obrazně lze mluvit o „vědění viděním a tvorbou“ a „vidění věděním a tvorbou“ (srov. Eisner 1979, Dyrťová; Lukavský & Slavík 2009).

Expresivní a reflektivní složka VV odpovídá specifickým kulturním doménám diskurzu: (I) *umění* a další expresivní tvořivé praktiky ve společnosti, (II) *reflektující obory* (umělecká kritika, estetika, kulturologie, teorie anebo dějiny umění, psychoterapeutické obory, psychologie anebo sociologie zaměřená na expresi a tvorbu nebo tvořivost, vizuální studia... a pro VV samozřejmě edukační vědy).

3. Historický kontext³

Počátky didaktiky výtvarné výchovy spadají do poslední třetiny 19. století. V té době jsou publikovány první výzkumy dětského výtvarného projevu se snahou porozumět jeho ontogenetickému i personálnímu rozměru (C. Ricci, F. Cizek, A. Studnička, F. Čáda aj.). Tento trend je předzvěstí umělecké moderny ve 20. století, typické příklonem k individualizaci, originalitě a spontaneitě expresivního projevu, obdivem k tvorbě přírodních národů nebo dětí, úsilím o autentičnost výrazu a snahou o využití jeho nevědomých psychických zdrojů.

Na přelomu 19. a 20. století zejména pod vlivem myšlenek J. Ruskina, W. Morrisa, E. Keyové ad. sílilo hnutí za uměleckou výchovu, které mělo vytvořit potřebnou protiváhu nízké míře empatie, přílišné normativnosti nebo drilu ve škole a mělo se stát prostředkem zlepšování společnosti. Z tohoto základu se v r. 1904 zrodila první mezinárodní organizace pro výchovu uměním *Federation Internationale de l'Enseignement du Dessign (FEA)*. Hnutí za uměleckou výchovu prosazovalo respekt k žákovu vnímání světa a k jeho osobitým způsobům expresivních poznávacích aktivit. To se ve výtvarné výchově projevovalo nejprve jako respektování tzv. „chyb“ dětského kreslení (zejména v předškolním a mladším školním věku). Později, na sklonku třicátých let, našel individualizační přístup novou oporu v psychologických teoriích tvořivosti (V. Löwenfeld, J. P. Guilford) a pod jejich vlivem se pak rozvíjel v celé druhé půli 20. stol.

Tvořivost jako didaktický konstrukt se stala hlavní kategorií pro hodnocení kvality výtvarné výchovy především v šedesátých až osmdesátých letech dvacátého století. V duchu tvořivého pojetí r. 1963 vznikla v rámci UNESCO nová mezinárodní organizace *International Society for Education through Art (INSEA)*. Koncepce tvořivosti je vyjádřena již v prvních dvou odstavcích preambule Ústavy INSEA (1963): (1) *Tvořivost v umění je základní potřebou, která je společná všem lidem a umění je jednou z nejvyšších forem tvořivého vyjadřování a komunikace.* (2)

³ Upraveno a kráceno podle: Slavík; Lukavský; Hajdušková 2011.

*Výchova uměním je přirozený prostředek učení na všech stupních vývoje osobnosti, který podporuje intelektuální, emocionální a sociální vývoj lidských bytostí ve společnosti.*⁴

Na úrovni cílů se tvořivost projevuje v imaginaci, a to jak ve fantazijní, tak ve smyslově názorné podobě (srov. Uždil 1978, Robinson a kol. 1999, Currie; Ravenscroft 2003). Imaginace nemá být nepřijatelně omezena zábranami, aby mohla vycházet z nejhlubších psychických zdrojů tvorby a mohla být osobitá. Uvedený předpoklad ústí do nároku na spontaneitu a originalitu expresivní tvorby. Ve výtvarné výchově vedl k tzv. *spontánně-tvořivému pojetí výuky*, příznačnému (a) respektem k osobitosti dětského vyjadřování, (b) zdůrazněním procesu expresivní tvorby oproti jejímu výsledku, (c) posílením motivační složky výuky a (d) oslabováním reflektivní složky výuky (srov. Slavík 2005). Spontánně-tvořivá koncepce ovlivňovala diskurz modernistického výtvarného umění i výtvarné výchovy po většinu 20. stol. (srov. Uždil 1978, Eisner; Day 2004).

Na sklonku sedmdesátých a během osmdesátých let 20. století bylo tehdejší „psychologizující“ pojetí tvořivosti vystaveno kritice, protože 1) důrazem na spontaneitu nadměrně oslabovalo reflektivní a dovednostní složku oboru, 2) odklánělo pozornost oboru od jeho výtvarné specifičnosti tím, že neodlišovalo zvláštní charakter výtvarné tvořivosti od tvořivosti vědecké nebo technické.

Přesto, jak uvádí Boughton (2004), i pro současnou výtvarnou výchovu zůstává hlavním cílem nezávislost a originalita tvořivého myšlení spojená s pluralitou výsledků tvorby. Tento fakt ve spojení s kritikou spontánně-tvořivého pojetí ústí v 70. letech 20. stol. do hledání kompromisu: posilování vzdělávacího rozměru a umělecké specifičnosti oboru, ale se snahou zachovat jeho tvořivý charakter. Došlo k posunu od psychologizující podpory spontaneity „dětského umění“ k orientaci na zvláštní vzdělávací cíl: *uměleckou a estetickou gramotnost*, tj. rozvoj rozpoznávat vizuální kvality výtvarné tvorby, zejména v profesionálním umění.

Kontrastně k předcházejícímu důrazu na spontaneitu a tvořivost jednotlivých žáků byl relativně posílen ohled ke kurikulu, k normativitě, metodice a všeobecně platným vzdělávacím programům, v jejichž rámci si výtvarná výchova musí uhájit svou specifičnost. Tato koncepce byla vyjádřena termínem *Discipline based art education* – DBAE (srov. Eisner 1972, Rush 1987, DiBlassio 1987). Přispěl k ní oživený rozvoj muzejní pedagogiky zacílené na zpřístupňování hodnot uměleckých děl širší veřejnosti (Berry; Mayer 1989).

Počátkem 90. let 20. století se v didaktice výtvarné výchovy objevují tendence ke zdůraznění dalšího koncepčního hlediska, které posiluje reflektivní stránku oboru, a v expresivní složce vychází vstříc poptávce po nových médiích, ICT a Internetu. Jedná se o hledisko komunikační, kulturně antropologické či sociologické. Navazuje na tzv. umění postprodukce, filozofický obrat k jazyku, poststrukturalismus, sociální konstruktivismus a kritickou pedagogiku (srov. Carey 1998). Obrací zájem výtvarné výchovy k dialektice rozporů mezi subjektivitou a intersubjektivitou, jedincem a společenstvím, individualitou a institucionalitou. Příznačný je

⁴ Česká oficiální verze Ústavy INSEA pro Český komitét INSEA z r. 1966, nepublikovaný rukopis

název jednoho z průkopnických článků této tendence ve výtvarné výchově: *Reconstructing Ourselves in Institutional Contexts* (May 1994).

Pozornost je zde soustředěna na studium sociální konstrukce významů v kontextu společenských znakových systémů. Jedná se tedy o kritický pohled např. na to, jak určité medializované pojetí člověka v populární kultuře, v kyberprostoru Internetu nebo v umění či ve vědě utváří (konstruuje) subjektivitu reálných jedinců a jakou úlohu v tom sehrává vzdělávání a výchova.

Jako cílová kategorie pro toto pojetí výtvarné výchovy se vžil termín *vizualita (visuality)* odvozený z programového zájmu o celou vizuální kulturu (tedy nejenom o „vysoké“ umění) jako o důležitého činitele utváření lidství zejména prostřednictvím médií. Vizualita je chápána jako syntéza vidění, předvádění a představivosti (*seeing, showing, imagining*), není však izolována od ostatních smyslů (Duncum 2001).

Teoretický konstrukt vizuality se v akademickém světě prosadil jako tzv. vizuální studia a ve vzdělávání se promítl v koncepci *Visual Culture Art Education – VCAE*. Předmětem VCAE je symbolická vizuální komunikace a reflexe procesů vidění, všechny vizuální artefakty i expresivní projevy, jejich provedení (médiu, technika, kompozice) a jejich působení v kontextech kultury, v níž vznikají. V centru pedagogické pozornosti jsou sémiotické procesy „dělání významů“ a tzv. symbolizace druhého řádu, v níž se nacházejí hodnoty a přesvědčení (Duncum 2001). Ve výzkumech je sledováno působení *vizuálních operátorů* (R. Barthes), tj. způsobů, jak se společnosti působí, šíří se a komunikují obrazy. S tím úzce souvisí konstrukt tzv. *vizuální gramotnosti*: souboru předpokladů pro kritické „čtení“ obrazů včetně schopnosti rozpoznávat jejich manipulativní důsledky ve společnosti.

Koncepce vizuality a vizuální gramotnosti sice opět posouvá měřítko kvality k estetické stránce tvořivého procesu, ale svým studijním zaměřením na obecné komunikační a politické aspekty vizuálních operátorů se odklání od specifických kvalit výtvarné tvorby. Proto i koncepci vizuality, stejně jako koncepci tvořivosti, bývá vytýkáno, že „vyprazdňuje předmět“ výtvarného oboru tím, že jej převádí na obecnější problematiku komunikace, a oživuje tak problém odklonu oboru od specifických otázek utváření výrazové formy (Mitchell 2002). Pro výtvarnou výchovu by to hrozilo nebezpečím stát se jen pomocným nástrojem v jiných oborech (např. občanská výchova, dějepis) anebo rozpustit se v průřezových tématech kurikulárního programu (mediální výchova, osobnostní a sociální výchova aj.). Tomu obor v praxi i v teorii čelí opakovanými návraty ke specifickým stránkám umělecké tvorby anebo estetického zážitku a expresivní symbolizace.

4. Současný stav oboru – mezi expresí a reflexí

Jak ukázal předcházející oddíl 3, v historii oboru výtvarná výchova se vyvíjejí a mění se důrazy na dílčí složky interdisciplinárního systému, který má zvládnout a integrovat jeho absolvent.

Nikdy však nebyl změněn nebo zpochybňován nárok na integraci expresivní tvořivé a reflektivní složky (srov. Slavík 2005).

Jak u nás v monografiích teoreticky i empiricko-výzkumně doložili Fulková (2008), Brücknerová (2011) a v zahraničí např. Berry & Mayer (1989), Eisner & Day (2004), teorie a praxe výtvarné výchovy je příznačná nárokem na integrování nejenom expresivní a reflektivní stránky oboru, ale i jejich dílčích složek. Přitom si obě domény i jejich vnitřní složky uvnitř oboru mají uchovat své odlišnosti, které jsou podmínkou vzájemného obohacování různých hledisek.

Nárok na integraci „mezioborové polyfonie“ (tzv. „integrované kurikulum“ – *integrated curriculum*, Parsons 1998) vyplývá z funkční pozice učitele výtvarné výchovy ve vzdělávání a odpovídá charakteru akademického oboru výtvarná výchova, který se svou tradicí i současným vývojem řadí mezi oborové didaktiky. Akademicky připravený absolvent oboru výtvarná výchova má být vzdělán jako znalec a poučený organizátor integrovaného kurikula ve vzdělávací praxi i v teorii (srov. Parsons 1998, Fulková 2008, Brücknerová 2011, Eisner & Day 2004).

Důrazem na vyváženost a vzájemné obohacování obou těchto složek se absolvent oboru *výtvarná výchova* odlišuje na jedné straně od absolventů příbuzných *uměleckých oborů* (volného i užitého umění), na straně druhé od absolventů příbuzných *teoretických oborů* (estetika, teorie a dějiny umění, vizuální studia atd.). Tím se zároveň řadí do specifického odborného kontextu oborových didaktik.

4.1. **Expresivní tvořivá stránka oboru VV** je v současné době zasazena do aktuálního kontextu umění tzv. *postprodukce* (srov. Bourriaud 2004), *konceptuálního umění* (srov. Knížák 1997), *participativního či angažovaného umění* (srov. Zálešák 2011) a obdobných komplexně pojatých uměleckých projevů naší doby. Podstatný vliv na současný vývoj umění již několik desetiletí mají *masová média a ICT technologie – multimédia a internet* (Manowitch 2001, Mc Luhan 2011, Vančát 2000, 2009). ICT technologie vyžadují i v expresivní oblasti reflektivní způsob myšlení a řadu specifických znalostí nebo dovedností, které sblížují umění s vědeckou a technologickou problematikou.

Expresivita ve VV se ovšem neomezuje na doménu umění. V konceptech *tvořivosti a vizuality* zasahuje mimo oblast uměleckých aktivit a prochází napříč různými sférami kultury (srov. Sullivan 2006, Slavík; Lukavský & Hajdušková 2011).

Způsoby uchopení umění nebo vizuální kultury v oboru VV jsou rozpracovány v množství komplexních publikací s důrazem na různé oblasti expresivity, např. Read (1954), Eisner (1972), Goodman (1984), Eisner & Day (2004) aj. u nás Slavík (1997, 2001), Vančát (2000, 2009), Babyrádová (2005) Fulková (2008) ad.

4.1.1. Jak na sklonku devadesátých let 20. stol. ve VV zdůvodnil Parsons (1998) umělecké artefakty (objekty, koncepty nebo akce) se v průběhu moderní a postmoderní éry staly silně závislé na uvědoměném interpretování socio-kulturního

kontextu: „...both language and visual perception take part in the construction of meanings of artwork... only in relation to an interpretation is an object an artwork“ (Parsons 1998, s. 113).

Tím je mimo jiné míněno, že *součástí* výtvarných aktivit v současnosti bývá i tzv. **expresivní interpretace**, tj. různé způsoby parafrázování, ekfráze, autorských nebo autorem podmíněných komentářů, které mají expresivní povahu, reagují na prvotní artefakt a jsou důležitou složkou díla. Expresivní interpretace může mít velmi rozmanité podoby, přičemž způsob zacházení s nimi je určen tvůrčím záměrem (ten často může být i cíleně provokativní, jak v modernismu ukázal dadaismus a jím inspirované projevy v postmoderní době; umělecké dílo kupř. může záměrně mít charakter výzkumu nebo badatelského artefaktu, který však je fikcí; G. Richter, R. Smithson, u nás třeba P. Pavlík).

4.1.2. Jak bylo výše uvedeno, změny ve výtvarné kultuře i vlastní vnitřní vývoj zhruba od osmdesátých let 20. stol. vedly v oboru VV k opouštění tzv. *spontánně-tvořivého pojetí VV*. Postupně byl zvyšován důraz na vzdělávací umělecko-kritickou (srov. Eisner 1972) a později i společensko-kritickou (srov. Carey 1998, Duncum 2001) úlohu výtvarné výchovy, v níž umění ve spojitosti s jeho reflexemi je pokládáno za specifický typ poznávání lidské společnosti a kultury (srov. Sullivan 2006).

Uvedený trend byl na počátku milénia v mezinárodním diskurzu oboru zastřešen koncepčním názvem *Visual culture art education (VCAE)* (srov. např. Duncum 2001). Dále se uplatňuje v přístupech pod názvy *a/r/tografy* – spolupráce umělce, učitele a výzkumníka (Irwin & de Cosson 2004), *arts-based research* – umělecká tvorba jako zprostředkovatel vědění a prostředek zkoumání sociální reality (srov. Eisner 2006, Bresler 2006) ad.

Předmětný zájem oboru v těchto pojetích přesahuje samotnou oblast umění a vstupuje do interdisciplinární součinnosti s dalšími obory, s výzkumem a se společenskou praxí. Uvedené trendy byly nedávno vyjádřeny v cílech tzv. Soulského programu z r. 2010 (UNESCO's Second World Conference on Arts Education, dostupné na <http://www.unesco.org/culture/en/artseducation>).

4.2. **Reflexivní stránka oboru VV** podmiňuje *odbornost komunikace, nárůst poznávání v oboru* a směřuje ke schopnosti učitele VV *porozumět vzdělávací realitě* tak, aby mohl své žáky kvalitně vyučovat. Učitel má získat odborný náhled na svou praxi a umět zdůvodňovat své profesionální jednání.

Postup od profesní intuice k poučenému náhledu se prostřednictvím reflexe rozvíjí rekurzivně ve třech úrovních: (I) *gestalt*, (II) *schéma*, (III) *teorie*. Gestalt je osobní pojetí založené v subjektivní zkušenosti a profesní intuici, schéma vyžaduje náhled na síť z praxe abstrahovaných prvků a vztahů, konečně teorie předpokládá logické uspořádání a explikaci vztahů schémat (srov. Korthagen a kol. 2011, s. 185 n.).

Reflektivní stránka ve VV zahrnuje dvě klíčové oblasti (srov. van Dijk & Kattmann 2007, Janík & Slavík 2009):

4.2.1. **pedagogický a didaktický diskurz** – *zabývá se metodologickými, personálními a sociálními prvky vzdělávací praxe VV* (součinnost s pedagogikou, obecnou didaktikou, psychologíí, školní etnografií a jinými podpůrnými oblastmi sociohumanitních věd).

4.2.2. **diskurz věd o umění a vizuální kultuře** – *zabývá se tvůrčí a sociální praxí výtvarného umění a vizuální kultury* (součinnost s filozofií, estetikou, teorií umění, uměleckou kritikou, kulturní antropologií ad.).

5. Diskuse

Myšlenkový rámec oboru prochází vývojem, a proto nemůže být statický. V každém oboru je řada vnitřně rozporných, a tedy svým způsobem paradoxních momentů, které průběžně vyvolávají diskuse, dynamizují oborový vývoj a diferencují pohledy na kvalitu oboru.

Pro tradici i v současnosti výtvarné výchovy je typické *hledání optimálních proporcí a vztahů mezi expresivní a reflektivní stránkou oboru*.

Nadměrným zdůrazněním reflektivní (vědomostní) složky na úkor exprese hrozí nebezpečí, že obor ztratí svou expresivní tvořivou specifičnost a připodobní se k naukovým oborům (tato situace je patrná v oblasti literárního vzdělávání, které u nás světilo expresivní tvůrčí složku – v redukované podobě – výuce slohu). Naopak, nadměrným zdůrazněním expresivní složky na úkor reflexe hrozí buď posun oboru k řemeslné stránce a jeho splývání s pracovním vyučováním, nebo oslabování všeobecně vzdělávacího rozměru, jak to bylo patrné v souvislosti se spontánně tvořivým pojetím (viz výše kap. 3).

S ohledem na výše uvedený kontext níže uvádíme několik diskusních bodů k otázce podílu reflektivní složky v didaktice a v praxi přípravy učitelů výtvarné výchovy. Tyto body jsou příspěvkem k oborové diskusi o tom, zda v bakalářském studiu oboru může být v závěrečných pracích opomenuta reflektivní odborná složka oboru VV, jestliže v bakalářském stupni ještě nemá být kladen důraz na vzdělávací rozměr oboru. Jsem přesvědčen o tom, že nikoliv. Každý bod pro diskusi je uveden tučně vytištěnou vstupní tezí:

A. Výtvarná výchova je didaktický obor. Obor výtvarná výchova je od svých počátků v 18. století oborem socializačním a enkulturačním, tj. didaktickým, nikoliv jen uměleckým (historický kontext viz Stankiewicz & Amburgy 2004, Berry & Mayer 1989, Slavík 2005). Jako *samostatný obor* se u nás vyučuje výhradně na pedagogických fakultách a je řazen do vědeckého kontextu pedagogiky a oborových didaktik.

Nadto, pracoviště výtvarné výchovy jsou součástí univerzit, nikoliv uměleckých škol. Proto nejsou vyvázána z nároků na specifičnost univerzitního vzdělávání, k němuž patří *kompetence v reflektivní stránce oboru*. Ta je podmínkou pro *vysvětlování významů a zdůvodňování hodnot* odborné činnosti nebo artefaktu (ve

výše uvedeném pojetí a v rozsahu, který odpovídá univerzitnímu charakteru vzdělávání s ohledem na specifika oboru VV).

S tím souvisí i zvláštní nároky na posuzování uměleckých výkonů. Jestliže výtvarná výchova je svým založením pedagogicko-umělecký, nikoliv jen umělecký obor, má své absolventy připravovat k rozvíjení, kultivování a posuzování *procesu tvorby*. To předpokládá *porozumět tomu, jak druhý člověk – žák-autor díla – přemýšlí* nad alternativami tvůrčího procesu, jak *rozvíjí svou expresivní tvořivost* apod. K takovému porozumění je nezbytná *reflexivní kompetence*, nikoliv jen kompetence expresivně tvořit.

Konečně, jedná se o *měřítka kvality* při porovnání mezi specializovanou uměleckou školou a pedagogicky zaměřenou fakultou univerzity. Nemělo by se stát, aby studium na pedagogické fakultě v rámci určitého oboru mělo *bez jasného odůvodnění* jiná kritéria kvality než na specializovaných školách.

Pro výtvarnou výchovu by z toho vyplývaly dvě alternativy. (1) *Expresivní výkon* není kvalitou shodný se specializovanými uměleckými školami. Je odlišený kvalitou jeho reflexe, která přináší hlubší porozumění autorskému procesu tvorby a porozumění socializaci umění, resp., vizuální kultury. Nebo (2) se jedná o umělecký výkon kvalitou shodný se specializovanými uměleckými školami a kritéria by měla být analogická a měla by být stanovena v úzké spolupráci s uměleckými školami.

- B. **Posun k reflektivě v umění.** Umění, které představuje jeden z opěrných pilířů oboru výtvarná výchova, se v současné době přiklání k součinnosti s vědou, znalostní oblastí ICT a s běžnou společenskou praxí, jak bylo popsáno výše v bodě 4. Tento jeho příklon i uvnitř samotné umělecké domény *posiluje reflexivní složku diskurzu*.

Proto i ve výtvarné výchově má být této složce věnována soustředěná pozornost již od počátku studia. Stojí za zmínku, že doktorandi ze specializovaných uměleckých vysokých škol, kteří studují na pracovišti Pedagogické fakulty UK v Praze, zpravidla sami do překvapivé hloubky zvládají reflexivní složku doprovázející jejich uměleckou tvorbu. Jejich projekty jsou schopné integrovat expresivní a reflexivní prvky natolik, že získávají grantovou podporu např. GAUKu. Přitom evidentně není snížena umělecká kvalita jejich díla. To znamená, že posílení reflexivní složky nemusí být doprovázeno snížením kvality v expresi.

- C. **Integrativní kurikulum a socializace umění a vizuální kultury.** Současný trend oborových didaktik, k nimž se výtvarná výchova řadí, směřuje k posilování provázanosti didaktiky s oborovou složkou studia. Je pokládáno za důležité *„zprostředkovávat v první fázi učitelského vzdělávání, tzn. v bakalářském stupni, oborové obsahy (disciplíny) v těsné návaznosti na oborovou didaktiku“* (Kattmann 2009, s. 18).

Schopnost přemýšlet didakticky (tzv. *didaktická znalost obsahu*, srov. Shulman 1986, Janík 2009), tj. s ohledem na *zprostředkování obsahu* druhým lidem (viz výše bod III A), se vyvíjí obtížně a dlouho, ale je velmi obohacující i pro pochopení obsahu v jeho „vlastní“ odborné hloubce. Součástí didaktiky je i tzv. *ontodidaktika* (Janík;

Slavík 2009) – rozpracování či rekonstrukce odborného obsahu s ohledem na jeho zprostředkování laikům. Na bakalářském stupni oboru proto nemusí jít o úplné didaktické vzdělávání, ale o *dostatečně systematickou přípravu studenta v reflektivní složce oboru s důrazem na zprostředkování (poučenou interpretaci a socializaci) výtvarného umění a vizuální kultury*.

U nás byl ve VV zaveden pojem *socializace umění*, který je příznačný pro brněnské akademické pracoviště VV (srov. Horáček; Babyrádová & Dostalová 1994, Horáček & Zálešák 2007). V současné době k němu je zapotřebí řadit i socializaci *vizuální kultury* v obecnějším smyslu (Elkins 2003, Dikovytskaya 2005).

Vizuální média mají uvnitř současné globalizované společnosti stále sílící vliv, kterému, jak zdůrazňuje kritická výtvarná pedagogika anebo vizuální studia, je nutné *kriticky rozumět, nejenom mu podléhat* (Carey 1998). Důraz na kompetence k socializaci umění a vizuální kultury vyžaduje, aby studenti překonávali sebestřednost nebo mělkost subjektivní výpovědi a *přistupovali ke své tvorbě s vědomím jejích širších kulturních a sociálních kontextů, které podmiňují charakter díla, jeho hodnotu i komunikaci o něm*.

Tento nárok je důležitý i s ohledem na přechod do magisterského učitelského studia, ve kterém podle mého mínění již není dost času na hlubší propracování didaktických znalostí obsahu, pokud k tomu nebyly položeny ontodidaktické základy na bakalářském stupni studia.

- D. **Socializace umění jako problém komunikace.** Umělecké, resp. expresivní, projevy v kultuře jsou „opřádány jazykem“ řady dalších oborů i komunálního diskurzu (srov. Belting 2000) a teprve společně s ním procházejí socializací.

Jak vyplývá z povahy exprese, bezprostřední kontakt s uměleckým dílem je pro jeho funkce nezbytný, ale *není oddělitelný od doprovodné reflektující komunikace* (srov. Slavík 2011). Za umělce – anebo *pro* umělce – takto mluví umělecký kritik, kunsthistorik, estetik, psycholog umění..., a měl by za něj či pro něj umět mluvit také pedagog.

Netýká se to jen školního vzdělávání ve vzdělávacím oboru výtvarná výchova, ale neméně i jiných oblastí socializace umění ve volnočasových aktivitách, domech mládeže, zájmových centrech, centrech pozitivní prevence aj., kde mohou působit i absolventi bakalářského stupně studia výtvarné výchovy.

- E. **Problematika hodnocení.** Hodnocení ve VV je součástí reflexe a týká se teorie hodnoty expresivního díla (srov. Kulka 1989, 2004).⁵

⁵ Hodnocení ve VV se může opírat o dlouhou tradici evropského myšlení o zvláštностech estetického soudu založenou D. Humem (2010 /1757/) a I. Kantem (1975 /1790/). Lüdekind (2003) s ohledem na tyto klíčové autory rozlišuje dva hlavní přístupy k estetickému posuzování: Kantovský a Humovský. Kantovský přístup vychází z předpokladu, že estetický soud závisí na *obecných lidských schopnostech* svobodné obrazotvornosti (smyslové představivosti) a rozvažování (intelektuálního rozlišování a uspořádávání). Proto estetický soud „očekává všeobecný souhlas“ (Kant 1975) a v evaluaci směřuje ke skupinovému konsenzu na podkladě zobecněných kritérií. Humovský přístup je podle Lüdekinda založen na předpokladu *autority soudu* (pozice „ideálního pozorovatele“) a v evaluaci směřuje k „vidoucímu a vědoucímu“ posuzovateli, který vahou svého soudu sjednocuje kritéria i různá mínění. Obě varianty se v praxi kombinují.

Pro argumentaci ve prospěch reflexe je podstatné, že hodnocení v konečném důsledku vyžaduje náhled na expresivní dílo, uvědomělou formulaci kritérií, jejich zvažování a promyšlené uplatňování ve spojení s komunikací o nich – to všechno spadá do reflektivní složky VV.

Podstatné tedy je, že pro korektní hodnocení kvality exprese je nutná znalost kulturního anebo uměleckého kontextu, který je přirozeným měřítkem kvality díla. Jestliže dílo má umělecké nebo alespoň estetické hodnotové ambice, je kritické posouzení jeho kvality bezprostředně závislé na dílech, do jejichž okruhu se hlásí anebo vůči němuž se kriticky vymezuje. Jak ve své polemice s psychoanalytickým výkladem umění zdůraznil Gombrich (1972), umělecké pojetí díla je závislé na *interpretacích v kulturním kontextu, nikoliv na výkladu (či vyprávění) osobní historie nebo názorů tvůrce*.

Pokud bychom tedy zúžili výtvarné dílo anebo jeho složky jen na *autentickou osobní výpověď* bez většího ohledu na širší kulturní souvislosti, nejedná se o umělecký nebo estetický ani pedagogický, ale o *arteterapeutický* přístup k artefaktu. Jeho nároky na kvalitu jsou odlišné, jsou vztažené ke změnám v psychických a sociálních kompetencích autora a *podléhají kritériím uznávaným v expresivních terapiích, v socioterapii nebo psychoterapii*.

V *pedagogickém* kontextu výtvarné výchovy lze ovšem pracovat s expresivním dílem jako s *prostředkem osobnostního a sociálního rozvoje*. Jedná se o přístup, který má dlouhou tradici v různých expresivních oborech (Lowenfeld & Brittain 1987, Slavík 1997, 2001, Valenta 1997, 1999). Současný španělský teoretik výtvarné výchovy F. Hernández na něj poukazuje odlišením otázky: *Co vidíš? (What do you see?)*, od otázky: *Co o mně vypovídá tento projev? (What this representation is telling about me?)* (Hernández 2008). Posun od první ke druhé otázce je aktuálně příznačný pro společensko-kritické pojetí VV (srov. Carey 1998). Ani zde nejsou hlavní prioritou kritéria umělecké, resp. estetické kvality (obdobně jako v případě arteterapie), protože expresivní dílo je tu prostředkem personálního utváření autora a poznávání jeho pozice v kultuře, nikoliv samostatným cílem tvorby.

I tento přístup však má svá závazná měřítka kvality se silným podílem reflektivní složky. Vyžaduje *postup od spontánní tvorby k vědomému zobecňování osobní zkušenosti a k jejímu uvědomělému zasazování do širších sociálních a kulturních kontextů* (srov. Slavík 1997, 2011). Kromě toho se zde u pedagoga má zjevně uplatňovat *hlubší teoretická obeznámenost s procesy personalizace, socializace a enkulturacy*. Ani zde by tedy nebylo možné obejít nároky na preciznější a myšlenkově propracovaný výklad dalších souvislostí výtvarného díla.

Citovaná literatura:

BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarná dílna*. Praha : TRITON, 2005. ISBN 80-7254-705-4.

BELTING, H. *Konec dějin umění*. Praha : Maldá fronta, 2000. ISBN 80-204-0856-8.

- BERRY, N.; MAYER, S. *Museum Education. History, Theory, and Practice*. Reston – Virginia : The National Art Education Association, 1989.
- BOUGHTON, D. Assessing Art Learning in Changing Contexts: High-Stakes Accountability, International Standards and Changing Conceptions of Artistic Development. In EISNER, E. W.; DAY, M. D. *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, New Jersey, London : National Art Education Association - Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2004, s. 585 – 607.
- BOURRIAUD, N. *Postprodukce*. Praha : Tranzit, 2004. ISBN 80-903452-0-4.
- BRESLER, L. Toward Connectedness: Aesthetically Based Research. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 2006, Fall 48, č. 1, s. 52 – 69. ISSN 0039-3541.
- BRÜCKNEROVÁ, K. *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno : Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5616-9
- CAREY, R. *Critical Art Pedagogy: Foundations for Postmodern Art Education*. New York and London : Garland Publishers, Inc., 1998. ISBN 10-08153-09155.
- CURRIE, G.; RAVENSCROFT, I. *Recreative Minds. Imagination in Philosophy and Psychology*. New York : Oxford University Press, 2003. ISBN 978-0198-238096.
- DiBLASIO, M. K. Reflections on the Theory of Discipline-based Art Education. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 1987, roč. 28, č. 4, s. 221-226. ISSN 0039-3541.
- van DIJK, E. M.; KATTMANN, U. A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2007, 23, s. 885-897. ISSN 0742-051X.
- DIKOVITSKAYA, M. *Visual Culture: The Study of the Visual after the Cultural Turn*. Cambridge, Massachusetts London : Harvard university press, 2005. ISBN 0-674-89125-1.
- DYTRTOVÁ, K; LUKAVSKÝ, J.; SLAVÍK, J. Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. O komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu. *Výtvarná výchova*, 2009, 49, č. 1, s. 11 – 17. RS 5096 ISSN 1210 – 3691.
- DUNCUM, P. Visual Culture: Developments, Definitions, and Directions for Art Education. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 2001 (winter), 42, 2, s. 101 - 112. ISSN 0039-3541.
- EISNER, E. W. Does Arts-Based Research Have a Future? *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 2006, Fall 48, č. 1, s. 9 – 18. ISSN 0039-3541.
- EISNER, E. W. *Educating Artistic Vision*. New York : The Macmillan Company, 1972.
- EISNER, E. W. *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Prentice Hall : Upper Saddle River, New Jersey, USA : 1991. ISBN-13: 978-0135314197.
- EISNER, E. W.; DAY, M. D. (Eds.) *Handbook of Research and Policy in Art Education*. (pp. 33–54) Mahwah, New Jersey, London : National Art Education Association, 2004. ISBN 0-8058-4971-8.
- ELKINS, J. *Visual Studies: A Skeptical Introduction*. New York : Routledge, 2003.
- FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha : H & H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.
- GOMBRICH, E. H. *Symbolic Images. Studies in the Art of the Renaissance*. London : Phaidon, 1972.
- GOODMAN, N. *Jazyky umění – nástin teorie symbolů*. Praha : Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.
- GOODMAN, N. *Of Minds and Other Matters*. Cambridge, Massachusetts and London : Harvard university press, 1984. ISBN 0-674-63125-0.
- HERNÁNDEZ, F. From Visual Literacy to Visual Culture Critical understanding. In HORÁČEK, R. & ZÁLEŠÁK, J. *Veřejnost a kouzlo vizuality. Rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 110 – 122. ISBN 978-80-210-4722-8.
- HORÁČEK, R.; BABYRÁDOVÁ, H.; DOSTALOVÁ, Š. et al. *V dialogu s uměním (metodický materiál určený učitelům výtvarné výchovy a studentům výtvarných oborů středních a vysokých škol)*. Brno : Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty a Centrum pro další vzdělávání učitelů Masarykovy univerzity v Brně, 1994.
- HORÁČEK, R.; ZÁLEŠÁK, J. *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno : Masarykova univerzita, 2007. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, s. ISBN 978-80-210-4371-8.

- HUME, D. O měřítku vkusu. In NIEDERLE, R. *Pojmy estetiky: analytický přístup*. Brno : Masarykova univerzita, 2010, s. 137 – 153. ISBN 978-80-210-5307-6.
- IRWIN, R. I. & COSSON, A. (ed.) *A/r/tography: Rendering Self Through Arts Based Living Inquiry*. Vancouver, BS : Pacific Educational Press, 2004.
- JANÍK, T. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-186-7.
- JANÍK, T.; SLAVÍK, J. Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2009, 59, č. 2, s. 116 – 135. ISSN 3330-3815.
- KANT, I. *Kritika soudnosti*. Praha : Odeon 1975.
- KEY, E. *The Century of the Child*. New York : The Knickerbocker Press, 1909.
- KNÍŽÁK, M. *Jeden z možných postojů jak být s uměním*. Praha : Votobia 1997. ISBN 80-7220-068-2.
- KUHN, T. S. *Struktura vědeckých revolucí*. Praha : OIKOYMENH 1997. ISBN 80-86005-54-2.
- KULKA, T. Art and Science: An outline of a Popperian Aesthetics. *British Journal of Aesthetic, Summer*, 1989, 29, č. 3, s. 122–148. ISSN 0007-0904.
- KULKA, T. *Umění a falzum*. Praha : Academia, 2004. ISBN 80-200-0954.
- KORTHAGEN, F. a kol. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.
- LOWENFELD, V; BRITAIN, L. *Creative and Mental Growth*. 8 ed. Prentice Hall 1987. ISBN 13-9780023720802.
- LÜDEKIND, K. Vnímání a zalíbení. In ZUSKA, V. (ed.). *Umění, krása, šeredno*. Praha : Karolinum, 2003, s. 205 – 221. ISBN 80-246-0540-6.
- MANOVICH, L. *The languages of New Media*. Cambridge (Massachusetts), London : MIT press, 2001. ISBN 0-262-63255-1.
- MAY, W. T. The Tie That Binds: Reconstructing Ourselves in Institutional Contexts. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 1994, roč. 35, č. 3, s. 135-148. ISSN 0039-3541.
- McLUHAN, M. *Jak rozumět médiím. Extenze člověka*. Praha – Mladá fronta, 2011. ISBN 978-80-204-2409-9.
- MITCHELL, W. J. T. Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture*, 2002, roč. 1, č. 2, s. 165-181.
- PARSONS, M., J. Integrated Curriculum and Our Paradigm of Cognition in the Arts. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 1998, Winter 48, č. 2, s. 103 – 116. ISSN 0039-3541.
- READ, H. *Výchova uměním*. Praha : Odeon, 1967.
- ROBINSON, K. a kol. *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. NACCCE report, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education : London, 1999. [cit. 2007-07-05]. Dostupné na WWW: <<http://www.dfes.gov.uk/naccce/index1.shtml>>.
- RUSH, J. C. Interlocking Images: The Conceptual Core of a Discipline-based Art Lessons. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 1987, roč. 28, č. 4, s. 206-220. ISSN 0039-3541.
- SEARLE, J. *Mind*. New York : Oxford University Press, 2004. ISBN 978-0-19-515733-8.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching. Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, roč. 57, č. 1, s. 1-22. ISSN 0017-8055.
- SLAVÍK, J. K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 2011, 21, č. 2, s. 207 – 225. ISSN 1211-4669.
- SLAVÍK, J. Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. In SLAVÍK, J. (ed.) *Obory ve škole – metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví*. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2005, s. 11 – 49. ISBN 80-7290-225-3.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J. Umění jako služba výchově, prevenci, expresivní terapii. In SLAVÍK, J. ; KOMZÁKOVÁ, M. *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009, s. 13 – 26. ISBN 978-80-7290-415-0.

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. I. díl. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, J.; LUKAVSKÝ, J.; HAJDUŠKOVÁ, L.. Výtvarná výchova a kurikulární reforma – změna, nebo pokračování tradice oboru? In PÍŠOVÁ, M.; KOSTKOVÁ, K.; JANÍK, T. *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011, s. 202 – 241. ISBN 978-80-87000-78-6.

STANKIEWITZ, M. A.; AMBURGY, P. M. Questioning the Past: Contexts, Functions, and Stakeholders in 19th-Century Art Education. In EISNER, E. W. & DAY, M. D. (Eds.) *Handbook of Research and Policy in Art Education*. (pp. 33–54) Mahwah, New Jersey, London: National Art Education Association. ISBN 0-8058-4971-8.

SULLIVAN, G. Research Acts in Art Practice. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, Fall, 2006, 48, č. 1, s. 9 – 18. ISSN 0039-3541.

UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha : Agentura Strom, 1997. ISBN 80- 86106 02-0

VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: srovnání systémů*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-40-4.

VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení (gnoseologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakl. Karolinum, 2000. 167 s. ISBN 80-7184-975-8.

VANČÁT, J. *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě*. Praha : Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1625-4.

ZÁLEŠÁK, J. *Umění spolupráce*. Praha : Akademie výtvarných umění, 2011. ISBN 978-80-87108-26-0.