



VÝTVARNÉ UMĚNÍ A ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Problematika výtvarného umění v širokém slova smyslu (tedy umění volného i užitého), problematika výtvarných aspektů hmotného prostředí a hmotné kultury (včetně architektury a urbanismu, designu atd.) a tím i celá oblast výtvarně estetických hledisek životního prostředí je nedílnou součástí výtvarné výchovy všech stupňů a typů škol.

V nových koncepcích výtvarné výchovy se dostává této oblasti právem stále větší pozornosti. Přitom v proměnách koncepcí osnov předmětu bychom mohli vypořádat zřetelný posun, směřující se komplexnějšímu chápání dialektiky vztahu výchova k umění - výchova uměním, od úzce chápané oblasti umění (jako umění volného) k oblasti široce chápané jako výtvarně estetická problematika duchovní a hmotné kultury a životního prostředí. Stejně výrazný posun lze při nejbližším pohledu zaznamenat v kladení důrazu od informativní, faktografické stránky jevů k jejich působení formativnímu.

Tento trend není náhodný. Souvisí jednak s proměnami ekonomickými, společenskými a politickými, jednak s proměnami nazírání na otázky umění a hmotné kultury. K výrazným změnám ale dochází i v samotné oblasti umění a v pohledu na problematiku životního prostředí a jeho výtvarně estetických kvalit.

Výrazná je přitom tendence zpřístupnit mládeži oblast umění a hmotné výtvarné kultury, učinit ji integrální součástí osobnosti dítěte a mladého člověka a tím tuto osobnost výrazně obohatit. Rozvoj a obohacení osobnosti nejsou přitom chápány úzce osobně, ale jsou - při respektování zásady rozvoje individua - pojímány široce společensky.

Existují dostatečné důkazy o významné úloze umění a estetických hodnot životního prostředí při rozvoji osobnosti, o nezastupitelné funkci umění v životě člověka, spočívající jednak v mnohosti jeho funkcí, jednak v jeho jednotě smyslového, racionálního a emocionálního poznání a odrážení života.

Samotné tendence zpřístupnit umění širokým společenským vrstvám mají přitom v našich zemích velice progresivní tradici, kterou lze výrazně datovat počátkem století tak, jak se obrazila v díle Otokara Hostinského (1847-1910). Jejich lapidární vyjádření můžeme nalézt v textu přednášky, kterou Otokar Hostinský proslovil roku 1902 v Náchodě u příležitosti zahájení První české výstavy pro uměleckou výchovu. Je příznačné, že Hostinský dal této přednášce název „O socializaci umění“. Dočteme se zde například:

„Oč usilujeme, je především zvýšení hodnoty života těmi uměleckými požitky, které každému bez rozdílu jsou snadno přístupné, ač umí-li si jich povšimnout a dovede je vnímat.“

A dále: „Konečný cíl vši zdravé výchovy umělecké zajisté nechce být jiný, než zabezpečit dítěti pro budoucí život samostatnou soudnost ve věcech uměleckýchpřipravit dítě nejen na přítomné, ale i na budoucí umění, na příští jeho pokroky.“

Tím spíše vystupuje do popředí rozhodující soustavné výchovně vzdělávací působení školy, jasně koncipované a uvažující i vliv ostatních složek.

Takové pedagogické působení předpokládá ovšem i v této oblasti jasné vymezení cíle obecného (jako kategorie, určující smysl konání) i cílů postupných (odpovídajících konkrétní etapě), stejně jako cílů specifických, vázaných na určitou část obsahu.

Samotné vymezení obsahu práce s uměleckým dílem a výtvarně estetické problematiky životního prostředí předpokládá hluboké znalosti nejen umění a hmotné kultury, ale i znalosti obecně pedagogické, didaktické a musí být založeno na závěrech vědeckých výzkumů.

Stanovení postupných a specifických cílů a strukturování obsahu se potom (při respektování didaktických zásad) promítá do úkolů, souvisejících se specifikou cílů a částí obsahu tak, jak se tyto úkoly projevují v jednotlivých postupných ročnících.

Plnění těchto úkolů je přitom nemyslitelné bez výběru vhodného materiálu (uměleckých děl, projevů hmotné kultury), přičemž lze říci, že tento konkrétní materiál plní v jednotlivých vyučovacích jednotkách a besedách funkci námětu.

Kvalitní osvojování uvedené problematiky a plnění úkolů je pochopitelně nemyslitelné bez správné volby a vhodné aplikace didaktických prostředků. Mezi prostředky působení učitele jsou to na prvním místě účinné metody a formy práce. Ty jsou dále vázány na určité materiální prostředky (ukázky reálných děl, diapozitivy, fotografie, publikace knižní a časopisecké a další, ale i funkčně využívaná didaktická technika.

CÍL PRÁCE S UMĚLECKÝM DÍLEM A PROBLEMATIKOU ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Obecným cílem práce v oblasti výtvarného umění a životního prostředí v současné koncepci předmětu na všech stupních a typech škol je rozvoj vnímání, chápání a schopností hodnocení výtvarného umění z hlediska jeho funkce v životě člověka a společnosti. Také plnění tohoto cíle přispívá k plnění cílů obecně výchovných, které osnovy charakterizují jako „kultivaci schopností žáků, zvláště senzibility, fantazie a emocionálně volní a intelektuální sféry“.

Působení v oblasti práce s výtvarným uměním je naopak nutno chápat jako dialektickou jednotu výchovy k umění a výchovy uměním, přičemž tento vztah nemůže být vztahem protikladným, ale harmonickým. (Nepoučené „využívání umění“, ke kterému v dobách dávnějších i méně dávných docházelo, snižovalo umění na jakousi „didaktickou pomůcku“,

vedlo nejen k degradaci umění, ale neplnilo ani vytčené cíle obecně výchovné, neboť stíralo často samotný charakter umění a jeho nezastupitelnou specifiku.)

Významnou složkou práce v této oblasti je působení ve sféře životního prostředí a hmotné kultury. Cílem práce ve výtvarné výchově je zde rozvoj citlivosti k výtvarně estetické složce hmotné kultury a životního prostředí, kultivace schopnosti tyto aspekty vnímat a hodnotit a učinit je součástí osobní a společenské kultury dětí a mládeže. Proto hovoříme o osvojování výtvarného umění, o osvojování estetické složky hmotné kultury a životního prostředí. Přitom plnění cílů i v této části sleduje jednotu individuálního (rozvoj osobnosti, podíl na vytváření životního stylu člověka) a společenského. Význam výtvarné výchovy vynikne o to více, uvědomíme-li si, že více než tři čtvrtiny vnějších podnětů vnímáme vizuálně a že celá výtvarná oblast je do značné míry opřena právě o tuto složku.

Smyslem výchovně vzdělávacího úsilí v této části výtvarné výchovy je tedy formování dítěte a mladého člověka jako ochránce hodnot minulých a tvůrce hodnot budoucích.

OBSAH PRÁCE S UMĚLECKÝM DÍLEM A PROBLEMATIKOU ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Obsah práce nemůže být ani v této oblasti stanoven taxativně a normativně, jako jednou provždy daný a neměnný. Důvodem je jednak variabilnost samotné oblasti výtvarného umění a estetických aspektů životního prostředí, jednak nezbytnost vychovat a připravit dítě a mladého člověka pro budoucí proměny umění a hmotné i duchovní kultury. Výchova, která vy chápala obsah práce v této oblasti jen jako osvojování nesporných, mimo čas a diskusi stojících hodnot, by sama zúžila své působení, neodpovídala by nutnosti poskytnout orientaci v proměnách estetických pocitů, postojů, vyjádření a hodnot. Byla by popřením schopnosti tvořivě a dynamicky reagovat na změny, vedla by v důsledku ke stagnaci a konzervativnosti v chápání „estetického ideálu“, k netoleranci k novému, co neustále vzniká, obohacuje a rozšiřuje hranice a hloubku výtvarné kultury.

Je nutno brát v úvahu, že výchova a umění mají (či měly by mít) k sobě blízko právě snahou předjímat budoucí a pro budoucnost pracovat. Že právě umění se snaží předcházet (a často předchází) budoucí pocity, potřeby a formy - i když přitom denně riskuje okamžité nepochopení.

Na nedostatečné uplatnění těchto zásad doplácela negativně výchova k umění v některých minulých koncepcích, kdy svou snahou zahrnout do obsahu pouze prověřené, zdánlivě neměnné hodnoty umění sama zahradila cestu nejen k chápání umění současného a budoucího, ale i k chápání umění minulých epoch ve vztahu k dnešnímu člověku.

A přitom již ve zmíněné přednášce Otokara Hostinského bychom mohli nalézt takové myšlenky, které jsou i dnes pro úvahy nad obsahem práce s výtvarným uměním inspirující. Čtete tam například: „...kdo lidu podává výhradně to, co ihned a dokonale chápe, co každým směrem vyhovuje jeho okamžitému vkusu, ten odsuzuje ho vlastně ke stagnaci, vylučuje ho z pokroku, a to věru není „vychovávání a povznesení“ vkusu lidového! Ani dost málo nevdá, je-li umělecké dílo složité, jemně propracované a bohaté; formálně nechť žádá tvořící umělec vnímavost sebe vytříbenější ...“.

A o něco dále: „... všechny vážné snahy po socializaci umění mějtež heslo: vedle starého, osvědčeného, všestranně přístupného umění předvádět lidu také nové, pokrokové, ba nejpokročilejší, ale vždy nejlepší umění! Při popularizaci požitků estetických netřeba slevovat z honoty umělecké, jako při popularizování nauk neslevujeme z pravdy vědecké.“

Naplnění obsahu konkrétními díly musí však kromě těchto, zvláště dnes aktuálních vývodů, respektovat i hlediska didaktická, především zásadu přiměřenosti určitým stupňům vývoje žáků. Ačkolí se dnes ve světě dějí pokusy o přiblížení posledních forem umění dětem již ve věku tří, čtyř let, musíme zde konstatovat, že základní pedagogicko--psychologický výzkum nám zatím neposkytuje dostatek průzkumných materiálů o schopnostech a možnostech chápání a osvojování výtvarného umění určitými věkovými kategoriemi žáků, že v této oblasti panuje ještě příliš mnoho jen untuitivního a empiristického, opírajícího se o praxi více, než o její soulad s teoretickým poznáním.

Obecně je však možno konstatovat, že ani v obsahu práce s výtvarným uměním by nemělo mít místo nic, co přetrvává jen ze samotné tradice, co neodpovídá vnitřní potřebě a vnitřnímu světu žáků a co dítě nebo mladý člověk nemůže do tohoto světa zahrnout.

Zúžení obsahu a zploštění problematiky v koncepcích minulých mělo však ještě jeden negativní rys. Svou téměř výlučnou orientací na volné umění a jeho projevy ochudilo chápání estetickovýchovné problematiky o ty projevy, s nimiž se dítě a mladý člověk setkává daleko častěji, než s projevy volného umění, a které právě svou mnohostí a častostí na ně silně působí. Máme zde na mysli tu velkou oblast hmotné kultury bytové, oděvní, estetické aspekty všech lidských výtvorů a výrobků, tedy široce chápanou problematiku designu v obecném slova smyslu (nikoli tedy jen jako průmyslového návrhářství a výtvarnictví), otázku estetických hledisek životního prostředí pracovního, obytného a rekreačního, tvorby krajiny, architekturu a urbanismus.

Přitom tato oblast má a výchově tedy poskytuje značné možnosti formativního působení a pole pro výchovu budoucího člověka, tvůrce všech nových materiálních i kulturních hodnot.

Je kladem současné koncepce výtvarné výchovy, že uvedenou problematiku zahrнула do svého obsahu od nejnižších ročníků předškolních až po školy střední a vysoké.

Tak kupříkladu v oblasti předškolní výtvarné výchovy, jak se realizuje v mateřských školách, bychom našli v obsahu předmětu práci s ilustrací dětských knih i s volným obrazem, zájem o prostředí školky i domova, o dětské oblečení, estetickou stránku hraček, ale i společné návštěvy historických a kulturních památek, výstav a galerií, orientaci dětí k výtvarným hlediskům divadla, televize, filmu, stejně jako pozorování architektury a urbanistického řešení celků měst a obcí.

V prvním až pátém ročníku základní školy se v obsahu obdobného celku kromě jiného setkáváme znovu s ilustracemi a hračkami, ale také s loutkami, s lidovým uměním, keramikou, s otázkou tvaru a funkce předmětu, s výtvarnou stránkou knihy, rozšiřuje se chápání volného umění o jednotlivé druhy a žánry (malířství, grafika, sochařství), výraznější pozornost je soustředěna na architekturu a užité umění, dětské oblékání, byt a bytové doplňky atd.

Obsah šesého až devátého ročníku základní školy pak již v sobě zahrnuje v podstatě celou sledovanou problematiku výtvarného umění, architektury a estetických aspektů životního prostředí. Setkáváme se v něm s kulturou bydlení a užitým uměním v bytě, s uměním lidovým, architekturou lidovou, městskou, se vztahem projektu a realizace stavby, s průmyslovým designem; žáci se seznamují s druhy umění a s otázkami vzniku uměleckého díla, s významnými zjevy a obdobími našeho i světového umění a jsou vedeni k hlubšímu pochopení obsahu a formy uměleckého díla na pozadí historických a sociálních proměn.

V celém obsahu je kladen důraz na významné umělecké zjevy minulých epoch i na umění doby nedávné a současné.

METODY A FORMY PRÁCE V OBLASTI OSVOJOVÁNÍ VÝTVARNÉHO UMĚNÍ A PROBLEMATIKY ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ

Vzhledem k naznačeným cílům, obsahu a úkolům práce nevystačíme s jedinou metodou práce. Přitom obecným požadavkem při výběru a aplikaci metod je respektování didaktických zásad a uplatnění takové metody, která odpovídá povaze tématu a vede k aktivnímu osvojování výtvarného umění a estetické problematiky životního prostředí.

Z metod, uvedených v prvních částech těchto učebních textů uplatníme při práci s uměleckým dílem nejčastěji řízený rozhovor - besedu, ale i vysvětlení a objasňování, vyprávění učitele i výpověď žáků o vjemech, dojmech a pocitech, které v nich umělecké dílo vyvolává.

Běžná bude demonstrace (předvádění) reprodukcí a diapozitivů uměleckých děl i práce s knihou. Součástí osvojování umění a chápání výtvarné problematiky budou i exkurze, návštěvy výstav, galerií i muzeí a návštěvy uměleckých dílen a ateliérů umělců. I tyto méně tradiční metody a formy práce však vyžadují důkladné promyšlení a pečlivou přípravu.

Ze specifických metod práce s uměleckým dílem bývají v literatuře nejčastěji uváděny metoda bezděčného vnímání, metoda emocionálního osvojování a metoda osvojování racionálního. (Srovnej např. Uždil, Zhoř: Výtvarné umění ve výchově mládeže, SPN Praha 1964, str. 123)

Bezděčné vnímání uměleckých děl a estetických aspektů životního prostředí nelze označit za metodu práce v pedagogickém slova smyslu, neboť se na ní bezprostředně nepodílí přímé výchovné působení učitele; subjekt žáka je při bezděčném působení a vnímání ponechán zdánlivě sám sobě. Přesto je nezbytné uvědomit si alespoň dvojnásobnost bezděčného vnímání, neboť na žáka při něm působí řada více nebo méně kvalitních podnětů jeho okolí a prostředí školy, domova i prostředí, v němž tráví svůj volný čas. Hodnoty, ale i pahodnoty bezděčně vnímané nepůsobí zde svojí intenzitou, ale o to více působí svou častostí a značnou dobou vnímání a jejich působení má trvalý vliv. Učitel výtvarné výchovy by si měl být této skutečnosti vědom a v souladu s ní dbát o kvalitu vjemu v prostředí, které ovlivňuje bezprostředně (pracovní výtvarné výchovy, školní interiér i exteriér) a spolupůsobit na estetické kvality prostředí, které nemůže ovlivňovat přímo (prostředí domova, volného času dětí a mládeže, mimoškolních zařízení apod.). Zvláště vliv na prostředí domova, uplatňovaný prostřednictvím rodičů a dětí, však musí vykonávat taktně a citlivě, aby nedosáhl pravého opaku tím, že třeba zesměšněním obrátí proti sobě i cílům svého snažení žáky i rodiče. Spolupůsobení v této oblasti se musí dít trvalým předkládáním kvalitních ukázek, příkladů a řešení, především v problematice vkusu a nevkusy a kýče.

Značně větší možnosti má vyučující výtvarné výchovy ve vytváření esteticky kvalitního a náročného prostředí učebny, školy a jejího okolí. Funkční, účelné, kvalitní materiály a provedením vybavené prostředí školy spolu s funkční, působivou a v přiměřených časových intervalech obnovovanou výzdobou působí pozitivně i na hodnocení a náročnost žáků na prostředí domova, v němž žijí, i na prostředí, které budou po čase sami vytvářet a ovlivňovat.

Metoda emocionálního osvojování, které spolupůsobí i při bezděčném vnímání, může být při pochopené aplikaci pokládána za pedagogickou metodu práce s výtvarným uměním. Tato metoda vychází ze skutečnosti působení uměleckého díla prostřednictvím smyslů na city - emoce vnímajícího.

Je převažující metodou v předškolním a mladším školním věku, především pro svou nenásilnost a přirozenost.

Její aplikace spočívá ve vytvoření vhodné citové atmosféry pro navázání kontaktu s uměleckým dílem. Pro vytvoření takové atmosféry lze využít i mezipředmětových vztahů mezi výtvarnou výchovou a ostatními estetickovýchovnými předměty (zvláště výchovou hudební, literární, ale i pohybovou).

Její součástí je i vytvoření vhodného materiálního prostředí a zvláštní, citově sváteční atmosféry.

Kladem emocionálního přístupu je šetření celistvosti uměleckého díla, působení na emocionální rozvoj žáků a na jeho kultivaci.

Samotná tato metoda však současně nezaručuje dostatečné pronikání do struktury uměleckých děl. Zvláště ve vyšších ročnících a po počáteční fázi styku s uměleckým dílem musí být doplňována a nahrazována metodou další.

Metoda racionálního osvojování (racionální metoda) vychází ze skutečnosti stoupajícího podílu rozumové složky ve struktuře osobnosti žáka i ze samotné struktury výtvarného díla, které je vždy jednotou smyslového, emocionálního a racionálního obrázení reality a obdobnou dialektickou jednotou vyjádření.

Její praktická aplikace spočívá v uplatnění analýzy a syntézy uměleckého díla, chápané jako jednota obou částí. Analýza se může dít metodou úvodního výkladu, řízeného rozhovoru (besedy) s promyšlenou soustavou otázek a odpovědí, využitím srovnání dvou nebo více uměleckých děl i demonstrací určitých jevů v uměleckém díle. Vždy je ale nezbytné dbát toho, aby podíl učitele nesnižoval aktivitu žáků a aby se beseda nezměnila v monolog vyučujícího.

Rozhovor by se měl odbývat po důkladném promyšlení cíle a úkolu, z něhož musí vyplynout systém otázek a odpovědí. Otázky je nezbytné formulovat tak, aby předem nesugerovaly jediné možnosti odpovědi a aby neubíraly prostor pro vlastní vyjádření žáků. Rozsah sledovaného problému musí odpovídat konkrétnímu úkolu vyučovací jednotky a besedy o uměleckém díle. Pro jednu besedu nevybíráme všechny možné nebo nabízející se aspekty, v díle obsažené: nesledujeme tedy současně analýzu kompozice lineární, tvarové i barevné, otázky společenských, historických a uměleckých souvislostí a momenty bibliografické, ale vždy jen určitý okruh problémů.

Postup analýzy bývá tradičně sledován od postižení námětu díla (co je výtvarně vyjádřeno, zobrazeno) přes jeho formu (jak je vyjádřeno, zobrazeno) k uchopení obsahu díla (proč je vyjádřeno, zobrazeno). Neznamena to však, že lze mechanicky oddělovat námět, formu a obsah výtvarného díla a že s tímto schématem vystačíme vždy. Naopak - mnohé druhy výtvarného umění, projevy hmotné kultury a především značná část moderního umění se tomuto schématu vzpouzí.

Vždy je však nezbytné trpělivé upřesňování odpovědí žáků a oceňování jejich snahy umělecké dílo chápat.

Analýza uměleckého díla se neobejde bez jistého kvanta informací a pojmů, platí ale, že informativní stránka nesmí být samoučelná, ale že je vždy podřízena dominující složce formativní.

Účinným způsobem racionální analýzy je komparace (porovnání, srovnání) dvou nebo více uměleckých děl. Komparace lze využít mezi díly obdobného námětu, ale odlišné formy nebo obsahu, mezi díly odlišného námětu, ale obdobného obsahu, mezi díly obdobného obsahu, ale různé techniky, způsobu nebo formy vyjádření. Komparovat lze díla jednoho umělce i několika tvůrců.

Není však vhodné vést přímou komparaci mezi objektivní skutečností a uměleckým dílem, zvláště ne v mladším a středním školním věku. I u starších žáků a studentů však musíme počítat s tím, že vědomí autonomnosti uměleckého vyjadřování se vytváří postupně, že teprve cílevědomým úsilím se propracovávají k pochopení a procítění specifiky uměleckého vyjadřování, chápaného jako nová skutečnost, která realitu neobráží bezprostředně, „prostě“ a nemůže s ní být ani prostě srovnávána a nemůže se tedy jen „prostě“ líbit. Vhodně volená komparace pomůže naopak postupně pronikat i do symboličnosti, znakovosti a alegoričnosti některých uměleckých projevů a postupně odkrývat i zákonitosti výtvarné formy.

Analýza formotvorných principů může být sledována i pomocí některých didaktických prostředků materiální povahy.

Nejvhodnější se vzhledem k možnosti frontálního působení jeví využití projekce diapositivů výtvarných děl a ukázek hmotné kultury. Diaprojekce lze využít např. k soustředění pozornosti na barevnou stránku sledovaného díla rozostřením obrazu, tj. eliminací linií a tvarů, podobně lze promítnout černobílý diapositiv obrazu a soustředit tak pozornost na světlostní (valérové) hodnoty nebo využít dvojí projekce, kdy na druhém vloženém diapositivu vyznačíme základní prvky lineární nebo tvarové výstavby díla.

Podobné možnosti skýtá i využití epiprojekce, kdy lze na maketě postupně sestavovat kompozici díla z jednotlivých prvků. K tomu postačí dvě shodné reprodukce a vystříhání prvků kompozice z jedné z nich. (Řadu podobných podnětů a kompozičně analytických cvičení, sledujících pronikání do formální a tím i obsahové složky děl, lze nalézt v literatuře časopisecké i knižní, např. v publikaci Ochrymčuka, Tichého a Hadlače: *Návštěva mezi obrazy*, SPN Praha 1973.)

Racionální přístup k uměleckému dílu a analýza jeho složek se však nikdy nesmí stát pouhou rozumově mechanickou operací. Trvale musí být přítomna i složka emocionální. Citové působení díla nesmí nikdy zcela vymizet a postup analýzy je nutno sledovat jen do té míry, abychom žákům zcela nezahradili cestu k syntéze díla.

Syntéza se může dít zčásti i slovním shrnujícím vyjádřením, vždy v ní ale musí zůstat prostor k tomu, aby žák měl možnost zůstat s dílem „sám“ a dokončit syntézu vnímání a osvojení jednotou racionální a emocionální složky. Tato tichá syntetizující činnost musí ponechat prostor i pro subjektivní přístup a chápání díla, jenž nesmí nikdy zcela zmizet.

Spočívá tedy práce s uměleckým dílem v postupném odkrývání určitých složek, ve využívání a současném respektování podílu emocionálního, racionálního (analyticko-syntetického) přístupu tak, že jednotlivé možnosti a formy se musí navzájem posilovat a vést ke kvalitativnímu růstu osvojování.

Jednou z možností analýzy uměleckého díla je jeho parafráze. Zatímco odborná literatura i metodické příručky a pokyny ji vymezují dosti jednoznačně, chápe ji někdy nepoučená praxe jako pokus o kopii díla (často diletantský a vzhledem k úrovni žáků nemožný) v intencích akademické výuky.

Přítom pochopeně realizovaná parafráze určité složky díla (např. barevné výstavby, lineární kompozice apod.) může účinně napomoci k jeho osvojení především svojí jednotou vnímání a vyjadřování a trvalou přítomností racionální a emocionální složky.

Chápeme ji tedy jako činné ozřejmění vhodně volené složky díla, jako vnímání „s tužkou nebo štětcem v ruce“. Parafráze může obsahovat hlediska kvantitativní (výsek, detail) nebo častěji kvalitativní (lineární, světelné, tvarové či prostorové) složky díla.

Parafráze je však metodou dosti náročnou na čas i schopnosti žáků, budeme ji tedy využívat spíše sporadicky ve vyšších ročnících základní školy a na školách středních.

Pro parafrázi nevybíráme jakoukoli ukázkou, ale vždy takovou, v níž je sledovaná složka zvláště výrazná. Zvolíme-li parafrázi jako možnost a formu osvojení např. zobrazení krajiny, vybereme kupříkladu obraz A. Slavička „Praha z Letné“ spíše pro parafrázi barevné výstavby prostoru a obraz „U nás v Kameničkách“ raději pro parafrázi lineární výstavby. Podobně třeba Pruchův obraz „Vesnice v Železných horách“ bude svou dominující barevně expresivní složkou vhodnější k parafrázi barevné než Kopeckého „Dům na okraji“, v němž převládající důraz na strukturu povrchu bude výhodnější pro parafrázi lineárně pojatou (kresba štětcem, uhlem apod.).

Parafrázi přítom metodicky realizujeme tak, že po promítnutí nebo ukázání díla a soustředění pozornosti na jednu z jeho složek pracují žáci nikoli tváří v tvář dílu, ale na základě vjemu a představy. Tento postup posiluje i zapamatování a znovuvybavení uměleckého zážitku. Teprve po skončení vlastní práce žáků dílo znovu promítneme, nikoli však s cílem konfrontovat přesnost vyjádření žáků, ale umožnit jim samotným posoudit, nakolik se vyrovnali s určeným úkolem.

Z těchto důvodů parafráze děl také neklasifikujeme, i když práci žáků společně s nimi pochopitelně hodnotíme.

Při výběru a aplikaci všech metod a forem práce platí, že při osvojování výtvarných děl vycházíme z díla samotného, neilustrujeme jím žádnou předem danou tézi nebo myšlenku, byť

sebesprávnější a závažnější. To platí i v těch případech, kdy si klademe za cíl pochopení dobových, společenských a politických souvislostí a podmínek vzniku uměleckého díla.

ORGANIZACE PRÁCE A VÝBĚR KONKRÉTNÍCH UKÁZEK

Kromě pochopení smyslu a cíle práce s výtvarným uměním a problematikou životního prostředí, vedle stanovení úkolů, výběru a aplikace metod a forem práce závisí úspěch výchovně vzdělávacího úsilí i na organizaci práce, vlastní pedagogické a materiální přípravě, zabezpečované učitelem a v neposlední řadě i na konkrétních materiálech.

Organizace práce v této části obsahu výtvarné výchovy není svou problematikou jednodušší, než organizace práce v ostatních celcích osnov, zaměřených na aktivní výtvarnou práci žáků. Obecně platí, že musí být podřízena smyslu a cílům práce, že dosahování těchto cílů musí podporovat a usnadňovat.

Mezi problémy, které je nutno v souvislosti s organizací činnosti promýšlet, patří především umístění práce s uměleckým dílem do ročního rámcového plánu učiva, rozplánování na jednotlivé besedy a umístění práce s uměleckým dílem do struktury konkrétní vyučovací jednotky.

Základním hlediskem, které je nutno zde sledovat, je uplatnění vztahu mezi vlastní výtvarnou činností a prací s uměleckým dílem a problematikou životního prostředí. Nezbytnost koordinace v ročních nebo kratších plánech je ještě ztěžována tím, že zvláště ve vyšších ročnících je nutno některá témata sledovat chronologicky (byť v žádném případě nejde v práci s uměleckým dílem o dějepis umění).

V některých případech lze v koordinaci využít propojení shodných nebo obdobných námětů výtvarných děl a výtvarných činností. Toto propojení, jakkoli je možné, skrývá však v sobě nebezpečí připodobňování výtvarné činnosti žáků k práci umělce (nebo dokonce naopak). Toto mechanické přiřazování nerespektuje kvalitativní i smyslovou odlišnost a vede k mnoha omylům. Mezi specializovanou, výjimečnou činností tvůrčího umělce a výtvarnou prací žáků existuje sice paralela v objevování a odkrývání tvůrčích přístupů, ale přiřazení se musí dít od jasného vymezení odlišností obou oblastí.

Zdaleka ne ve všech hodinách se nám však může zdařit využít obdobných námětů prací. Potom je nezbytné hledat spojovací mosty. Těmito mosty mohou být obdobná technika práce stejně jako hledání řešení problémů obdobných tēm, které řeší ve svém díle umělec.

Vždy je však nezbytné sledovat, aby propojení práce s výtvarným uměním a vlastních výtvarných činností žáků nevedlo ani k blazeovanosti ve styku s uměním (s pocitem „tohle dokáží také“), ani k vyvolání pocitu vlastní nemohoucnosti v provonání s prací uměleckou.

Jde vždy nejvíce o to, aby si žáci uvědomovali umělecké dílo v určitých souvislostech své vlastní myšlenkové a tvořivé práce, uvědomovali si odlišnost obou oblastí i jejich specifiku. Výtvarná výchova i v těchto souvislostech musí vždy „chtít více než umění a současně daleko méně než umění“ (prof. Uždil).

Nelze ztrácet ze zřetele, že umělecké dílo existuje nezávisle na výchově a nemůže být tedy nikde „beze zbytku“ výchovně „využitelné“.

Spojením, které v těchto úvahách neztrácí svou platnost, bude spíše ta skutečnost, že dítě i umělec nejen zobrazují realitu, ale vyjadřují současně svůj vztah k ní - byť odlišně a nezaměnitelně.

Zvláštní zmínku zaslouží začlenění práce s výtvarným dílem do struktury vyučovací jednotky. To závisí nejen na charakteru konkrétní besedy, jejím tématu a rozsahu, ale i na věkovém stupni žáků a hodinové týdenní dotaci předmětu v jednotlivých ročnících.

V předškolní výchově a v počátečních ročnících základní školy, kde výtvarná výchova nepřesahuje jednu hodinu, jsou besedy zpravidla kratší, deseti až patnácti minutové a lze je zařazovat na úvod výtvarné aktivity nebo na její závěr. Zařazování zvláště do počáteční fáze vyučovací jednotky je nejběžnější praxí i v ročnících vyšších. To však neznamená, že beseda nemůže být včleněna i do vhodného okamžiku v průběhu výtvarné činnosti (zvláště u lekcí dvouhodinových), nejčastěji v závislosti na technice a způsobu zpracování výtvarných materiálů. (Je možno využít třeba doby schnutí některých z nich.) Komplikovanější je opět zařazování práce s uměleckým dílem do struktury vyučovacích jednotek v sedmém a osmém ročníku ZŠ, kde je výtvarná výchova dotována pouze jednou vyučovací hodinou týdně. Určitou možností je zde rozfázování některých prací do více vyučovacích jednotek, ale i tak je práce v těchto ročnících při současné dotaci hodin velice náročná.

Výjimečně, pouze dvakrát nebo třikrát za rok, volíme besedy, které zabírají většinu vyučovací jednotky. To platí i pro ročníky nižší.

Zvláštními formami práce s uměleckým dílem, které vyžadují odlišnou organizaci, jsou sledování filmů s výtvarnou tematikou, návštěvy galerií, výstav, muzeí, místních architektonických a uměleckých památek apod. Vzhledem k časové náročnosti realizujeme většinu z těchto forem ve spolupráci s jinými předměty. Všechny však vyžadují předchozí seznámení vyučujícího s obsahem filmu, expozice, znalost problematiky a uvážení jejího začlenění do koncepce předmětu v konkrétním ročníku. To platí i pro besedy s umělci ve školách nebo jejich ateliérech i pro exkurze do dílen uměleckých řemesel.

Při akcích realizovaných mimo budovu je třeba včas organizačně zajistit i způsob dopravy, dalšího pracovníka, který by při větším počtu žáků než 25 konal pedagogický dozor, uhrazení

příslušné částky za jízdné a vstupné a všechna ostatní opatření, která je nutno zajistit při jakékoli jiné podobné příležitosti.

Závěrem uvádíme několik zásad (zkušeností), které by měl učitel při zařazování této náročnější formy práce vzít v úvahu:

1. Pro formu práce s uměleckým dílem realizovanou mimo budovu školy by se měl učitel rozhodnout až tehdy, kdy kolektiv žáků kázeňsky zcela ovládá.
2. Galerii, výstavní síň, uměleckou dílnu, ateliér (ale i filmové představení s výtvarnou tematikou) si má prohlédnout nejprve sám a posoudit vhodnost pro využití ve výtvarné výchově v určitém ročníku.
3. Na základě svého seznámení se s vystavenými exponáty pak vybírá učitel několik těch, které bude se žáky pozorovat. Těchto exponátů nesmí být mnoho, nejlépe 2 - 3 vybrané tak, aby byly v něčem typické, aby jich mohl využít pro osvětlování uplatnění výtvarných principů a vyjadřovacích prostředků.
4. Dále má učitel uvážit, zda využije spolupráce odborných lektorů, či zda bude vhodnější, aby pozorování vybraných uměleckých děl vedl sám. Obě možnosti mají řadu kladů i nedostatků.
5. Všechny akce, realizované mimo budovu školy, musí učitel dobře se žáky připravit už ve škole. Seznámí je např. s tím, co na výstavě uvidí, zadá jim úkoly pro pozorování, zjišťování apod. (hromadně nebo skupinám či dvojicím). Zadané úkoly ve výstavní síni pouze připomene.
6. Učitel upozorní žáky na chování vhodné při podobných příležitostech..... Navození příznivé, slavnostnější atmosféry, a tím i lepší kázně, přispěje např. společenské oblečení učitele i žáků.
7. Prohlídku výstavy začnou žáci pod vedením učitele (lektora) těmi exponáty, které jim pro řízenou práci vybral. Zbytek času pak mohou žáci věnovat prohlížení ostatních vystavených děl podle vlastního výběru.
Doba pobytu ve výstavní síni, galerii atd. by neměla být nikdy tak dlouhá, aby žáci pocítili únavu. Není třeba, aby si všichni žáci prohlédli všechna vystavená díla.
8. Splnění úkolů, které žákům učitel zadal pro samostatnou práci, by měl vždy při nejbližší příležitosti zhodnotit. Poznatky, které touto formou žáci získají, by měl utřídit a využít v další práci ve výtvarné výchově.
9. Ukončení setkání žáků s výtvarným uměním by mělo mít vždy vhodné „doznění“.
(Nevhodný je např. překotný a uspěchaný přesun do školy).

10. Každá z organizačních forem však musí respektovat základní didaktické zásady obecně a cíle a úkoly práce s výtvarným uměním a osvojováním estetické problematiky životního prostředí zvláště.