

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**Učitelovo pojetí výuky výtvarné výchovy
(pro základní vzdělávání)**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Petra Hinnerová

Učitelství pro SŠ, PS-VV

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Jan Slavík CSc.

Plzeň, 2013

ZADÁNÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 3. 7. 2013

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji Doc. PaedDr. Janu Slavíkovi CSc. za empatické a inspirativní vedení této práce a všechen čas, který mi věnoval.

Poděkování patří učitelkám výtvarné výchovy, které se ochotně zúčastnily rozhovoru a poskytly mi tak cenná data pro vlastní výzkum.

Na závěr bych chtěla poděkovat svým blízkým za podporu při studiu.

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST	8
ÚVOD.....	9
1 Úvod do učitelova pojetí výuky	11
1.1 Vývoj pojetí výuky	11
1.2 Definice a terminologie	14
1.2.1 Pedagogické myšlení učitele.....	15
1.2.2 Učitelovo pojetí výuky.....	15
2 Zkoumání učitelova pojetí výuky	19
2.1 Pojetí výtvarné výchovy	19
2.1.1 Historická vsuvka.....	19
2.2 Popis rozhovoru týkající se pojetí výtvarné výchovy	22
2.3 Pojetí sebe sama jako učitele výtvarné výchovy.....	22
2.4 Pojetí vlastní výuky výtvarné výchovy.....	23
2.5 Pojetí Rámcového vzdělávacího programu	24
2.5.1 Vzdělávací oblast Umění a kultura	25
2.5.2 Vzdělávací oblast Výtvarná výchova	27
2.6 Pojetí dalšího vzdělávání učitelů	29
2.7 Úskalí zkoumání učitelova pojetí výuky	30
PRAKTICKÁ ČÁST.....	32
3 Výzkumný projekt	33
3.1 Cíle výzkumného projektu	33
3.2 Charakteristika vzorku respondentů a jejich výběr.....	33
3.3 Metodologie	34
3.3.1 Případová studie	34
3.3.2 Rozhovor	35
3.3.3 Zakotvená teorie.....	35
4 Otevřené kódování: Popis jednotlivých kategorií.....	37
4.1 Učitel: Odrazový můstek pro vše ostatní.....	37
4.1.1 Učitelovo krédo: Čtyři body úspěchu	42

4.2	Cíle a výstupy výtvarné výchovy: Co jsem to chtěl?	44
4.2.1	Výtvarné cíle	45
4.2.2	Mimovýtvarné cíle	48
4.2.3	Proces nebo produkt?.....	51
4.3	Žák a třída: S kým mám tu čest?.....	55
4.4	Úskalí: Co mi to překáží?.....	58
4.4.1	Podceňování: Věčný boj výtvarné výchovy.....	61
4.5	Potenciál propojení: Možnosti spolupráce s jinými předměty	63
4.6	Škola a vzdělávací program: Nejvyšší instance.....	64
4.6.1	Škola jako zázemí pro další vzdělávání učitelů	65
4.6.2	RVP a ŠVP očima učitele výtvarné výchovy	65
4.7	Náměty: Z čeho vycházím a kdy to opakuji?.....	69
4.7.1	Opakování námětů.....	71
4.8	Motivace: Proč bychom to měli dělat?	72
4.9	Hodnocení: Kam jsme se dostali?	76
4.10	Zpětná vazba: Komunikace dvěma směry	80
4.11	Učitelovo pojetí: Jak to vidím svými očima?	82
5	Axiální kódování: Hledání vztahů mezi kategoriemi	86
5.1	Všedťátko	87
5.2	Behaviorální cíle.....	89
5.3	Kognitivní cíle	90
5.4	Důraz na proces.....	91
5.5	Přístup k žákům a třídě	92
6	Selektivní kódování: Centrální kategorie	93
6.1	Osobnost učitele výtvarné výchovy.....	93
6.2	Učitelova osobnost jako „filtr“	93
	ZÁVĚR.....	96
	Resumé.....	99
	Summary.....	100
	Seznam použitých zdrojů	101
	Seznam příloh.....	104
	Příloha 1 – Osnova pro rozhovor	105

Příloha 2 – Přepis rozhovorů	109
Učitel 1: Rozhovor	109
Učitel 1: Pojmová mapa k rozhovoru.....	120
Učitel 2: Rozhovor	121
Učitel 2: Pojmová mapa k rozhovoru.....	133
Učitel 3: Rozhovor	134
Učitel 3: Pojmová mapa k rozhovoru.....	147
Společné rysy pojetí dotazovaných učitelů	148
Příloha 3 – Otevřené kódování.....	150

TEORETICKÁ ČÁST

*Existuje teorie, která tvrdí,
že kdyby jednou někdo přišel na to,
k čemu vesmír je a proč tu je,
vesmír by okamžitě zmizel a jeho místo by zaujalo
něco ještě mnohem bizarnějšího a nevysvětlitelnějšího.*

Existuje jiná teorie, která tvrdí,

že už se to stalo.

(Douglas Adams)

ÚVOD

Výtvarná výchova je něco, co každý z nás zažil, přesto si pod ní každý můžeme představit něco jiného. Je to tak v pořádku, protože klíčový je přístup každého individuálního učitele, který hodinu vede. I současný koncept vzdělávání určitou volnost umožňuje, u předmětu tak specifického může být tato volnost ještě větší. Přesto se i dnes setkáme s názory, že výtvarná výchova není mezi ostatními předměty rovnocenná, že jí není třeba věnovat takovou pozornost, čas, ani energii, jako předmětům, které směřují k přípravě na budoucí profesi či studijní zaměření. Jeden z dotazovaných učitelů v rozhovoru řekl, že výtvarná výchova je tělocvik duše. Většinu z nás nepřipravuje na budoucí povolání, ale všem z nás může dát něco užitečného pro život. Předmětů, které mají potenciál jako ona, není mnoho. Oproti tomu naukových předmětů, klasických, jejichž náplní je zapisování poznámek a učení se nazpaměť, je celá řada. Jistě, jejich cílem není jen budování encyklopedijních poznatků, nebo by to alespoň jediný cíl být neměl. Přesto si třeba učitel matematiky těžko může dovolit ve výuce to, co učitel výtvarné výchovy. Koneckonců každý příklad má svůj daný výsledek, ke kterému musí matematika dospět, byť k němu existuje třeba více cest, možných postupů. Výtvarná výchova má jistě také svá pravidla, která se mohou týkat prostorové tvorby, míchání barev, používání specifických technik. Výsledek je ale vždy jiný, byť by téma i autor byly pokaždé stejné. V tom je právě to kouzlo výtvarné výchovy.

Mnoho lidí se v naší převážně materiální době domnívá, že výtvarná výchova je zbytečná, učit ji může každý, protože to vlastně žádné učení není. Ale učení není jen o tom nabífnovat se definice, vzorečky, poučky a pravidla. Učení je především celoživotní proces, který neprobíhá jen mezi zdmi škol. Specifika výtvarné výchovy jí umožňují kultivovat složky osobnosti, které člověk denně využívá pro chápání reality, pro kontakt s ostatními. Jejím výstupem není výstavní obrázek, jsou to přístupy, dovednosti, schopnosti, postoje, které je možné obecně aplikovat prakticky na cokoliv. Věřím, že dobře vedená výtvarná výchova se může plnohodnotně měřit s jakýmkoli jiným dobře vedeným předmětem. A že je naprosto zcestné domnívat se, že ji může učit kdokoliv a jakkoliv.

Tato práce je jedním z nemála pokusů, které se snaží o teoreticko-vědecký příspěvek do světa naprosto nevědecké, umělecké výtvarné výchovy. Navazuje

přítom na některé výzkumy z posledních let, které se zabývají pojetím výuky učitele výtvarné výchovy nebo některými složkami tohoto pojetí.

Někdy mi přijde zvláštní, jak málo se moderní společnost, ve které má vzdělávání vysokou hodnotu, zajímá o to, co si myslí samotní učitelé. Tedy ti, kteří skutečně učí, ne ti, kteří vymýšlejí dokumenty a metodiky o tom, jak by se to mělo dělat. Stejně tak mi přijde zvláštní, že může být předmět, který rozvíjí jinou složku osobnosti než čistě racionální, považován za podřadný.

Cílem této práce je mimo jiné dokázat, že výtvarná výchova je smysluplný předmět a že učitelé, kteří ji učí, musí být nejen erudovaní odborníci, ale také citliví a otevření lidé. Výtvarná výchova má i v moderním světě, možná dokonce o to více, stále své místo. Může mít mnoho užitečných cílů, nabízí mnoho možností ve vzdělávání i učení a rozvíjení harmonické integrované osobnosti. Záleží ovšem samozřejmě na jejím pojetí.

Průměrný učitel vypráví.

Dobry učitel vysvětluje.

Výborný učitel ukazuje.

Nejlepší učitel inspiruje.

(Ch. F. Browne)

Děkuji všem učitelům, kteří mě inspirovali.

Všichni učili výtvarnou výchovu, ale naučili mě mnohem víc.

1 Úvod do učitelova pojetí výuky

*Jsou malíři, kteří dělají ze slunce žlutou skvrnu,
ale jsou jiní, kteří díky svému umění a moudrosti dělají ze žluté barvy slunce.
(Pablo Picasso)*

Každý z nás zažil ve škole různé učitele a logicky i různé hodiny v jejich režii. Je logické, že učitel ovlivňuje své hodiny, někomu se mu podaří oslovit a někomu zase ne.

Moje bývalá učitelka výtvarné výchovy, která je mimochodem jedním ze zkoumaných učitelů, je důvodem toho, že jsem dnes tam, kde jsem. Až s odstupem času jsem si uvědomila, jak moc ve mně živila tu tvůrčí část mé osobnosti, na kterou jsem dnes v podstatě hrdá. Mimochodem znám i takové, kteří její hodiny bytostně nenáviděli. Není zkrátka v učitelových silách oslovit každého, neboť do hry vstupuje velká řada faktorů - jeho osobnost, osobnosti jeho žáků, skupinová dynamika třídy, sociální role, styl vyučování, podmínky školy, cíle výchovy, školní vzdělávací program a mnohé a mnohé další. Že každého nějak neosloví, však neznamená, že na něj nijak nepůsobí.

1.1 Vývoj pojetí výuky

*Člověk se učí stále a stále se mění, proto také není tolik nesmyslu,
mnoho-li se zdá,
že děti vychovávají sobě rodiče své.
(Jan Neruda)*

Vliv na svůj další na vývoj pociťují zejména **budoucí učitelé**, když v roli žáků hodnotí své stávající kantory. Vytvářejí si určité vzory, a to často v negativním slova smyslu, tedy co by sami v roli učitele rozhodně nedělali, ať už vědomě, explicitně, či nevědomě, implicitně. Základy jakéhosi předběžného pojetí výuky (tzv. **prekoncepce pojetí výuky**) má tedy každý z nás. Budoucím pedagogům se během jejich profesní přípravy rýsuje do jasnější podoby, která se krystalizuje ještě v prvních letech praxe.¹ Některé výzkumy dokonce prokázaly, že zkušenosti z pozice žáka mají větší vliv na budoucí učitele než jejich pregraduální příprava (např. Goodman, 1986)²

¹ Slavík, 1993; Hinnerová, 2010; Dytrtová, Krhutová, 2009

² Mareš In Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996

Další fází vývoji tohoto pojetí je tzv. **časné pojetí výuky**, které nastává při započetí pedagogického studia. Budoucí kantoři jsou v ní cíleně vedeni k uvědomování svých působících prekonceptů a k formování svého vlastního pojetí výuky.

Poslední etapou je „**formování uvědomované koncepce pojetí výuky**, v níž je část implicitního již obsažena, pojmenována na základě vlastních zkušeností, které adept učitelství získává v reflexi vlastních vyučovacích pokusů. V závěru pregraduální přípravy učitelů by mělo dojít k propracování pojetí výuky na základě širšího rozhledu, který absolvent získal během studia.“³ Tato fáze je označována jako poslední, ale pojetí výuky učitele se samozřejmě dále vyvíjí na základě reflexe vlastní praxe a zkušeností, které postupně získává. Velkou roli zde hrají i osobnostní dispozice učitele, které determinují implicitní složky, jako jsou emoce, motivace, charakter, postoje aj.⁴ V tomto kontextu můžeme hovořit o tzv. **pedagogické kondici učitele**, která představuje jakousi schopnost tvořivě jednat v různých pedagogických situacích. Prof. Ivan Vyskočil ji definuje jako „jistou zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřebu, chuť puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně. Ve zpětné vazbě zcela kvalitně.“⁵

Zajímavý pohled na vývoj učitelova pojetí výuky nabízí aplikace Popperovy teorie tří světů, které můžeme popsat takto:

- 1) reálný, fyzikální svět kolem nás;
- 2) subjektivní, mentální svět (= existující uvnitř naší mysli);
- 3) svět idejí, teorií, pojmů, vznikající zkoumáním reálného světa lidmi.

Aplikaci Popperovy teorie na učitelovo pojetí výuky znázorňuje Tabulka 1:

	Popperův pohled	Aplikace na učitelovo pojetí výuky
Svět 1	Reálný svět kolem nás	Reálný svět kolem učitele
Svět 2	Subjektivní, mentální svět	Učitelova implicitní teorie
Svět 3	Svět idejí, teorií, pojmů	Obecně platná pedagogická teorie

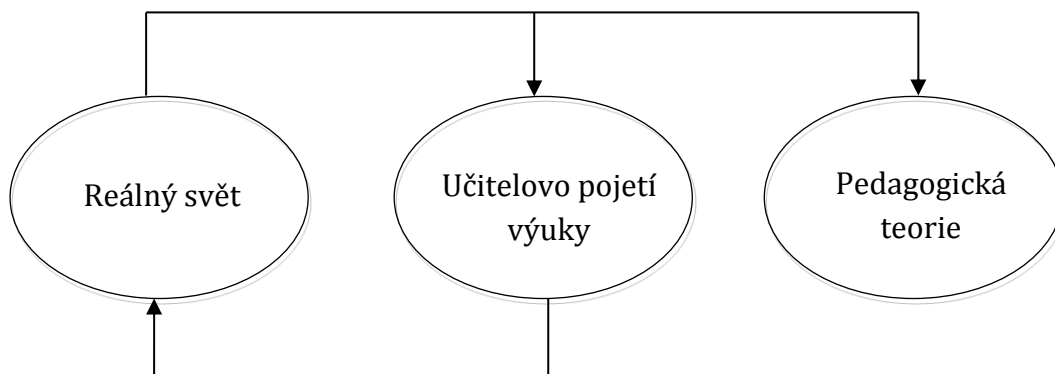
Tab. 1: Aplikace Popperova pohledu na UPV

³ Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 13

⁴ Mareš In Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996

⁵ Švec, 2005, s. 57

Tyto světy, jak je vidět na Obrázku 1, jsou mezi sebou propojeny prostřednictvím vztahů a teorií.



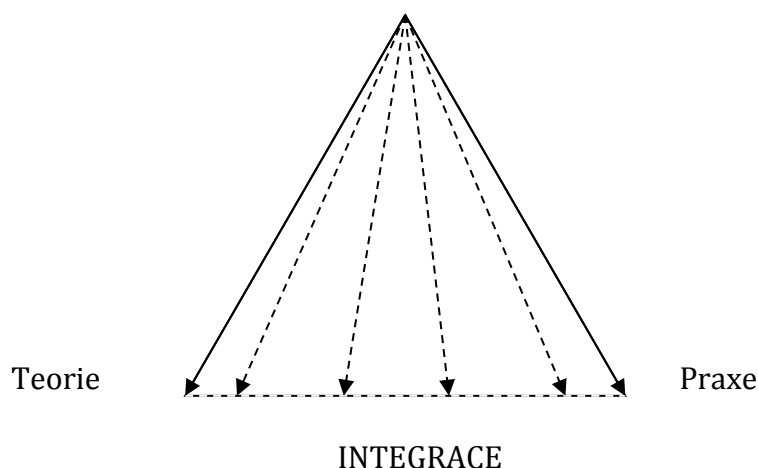
Obr. 1: Vztah Popperových tří světů, přejato: Švec, 2005, s. 88

Toto znázornění prakticky demonstruje vývoj a utváření učitelova pojetí výuky. **Učitelovy implicitní teorie** ovlivňují způsob jeho poznávání reálného světa, který samozřejmě působí na formování jeho odborných znalostí.

Pokud při tvorbě těchto znalostí není zapojeno učitelovo osobní pojetí, jeho implicitní teorie, stává se z budoucího učitele jejich pasivní příjemce místo aktivního spolutvůrce.

Logickým postupem tedy je poznávat své vlastní pojetí výuky a prostřednictvím získaných zkušeností a reflexí lépe porozumět pedagogickým teoriím. Teorie tvoří významnou součást odborného diskurzu a profesního společenství. Bez porozumění teoriím by nebyla možná obsahově odborná komunikace mezi samotnými učiteli, ale ani jejich aprobační obor by nebyl plnohodnotně uznatelný.

Tyto teorie se pak různým způsobem promítají do učitelovy praxe, do jeho vlastních počinů v jím vedených hodinách. Způsob této integrace teorie do praxe si můžeme představit pomocí Obrázku 2 jako pomyslné kyvadlo:



Obr. 2: Vztah pedagogické teorie a praxe v učitelském vzdělávání, přejato: Švec, 2005, s. 93

Toto kyvadlo, neustále se pohybující mezi teorií a praxí, setrvává v různých polohách po různě dlouhou dobu. Tato doba i poloha jsou individuálně ovlivněny zejména studiem budoucích učitelů a jejich praxí. Vliv zde mohou mít faktory jako je uvádějící učitel, hospitace, výměny zkušeností, experimentování, sebereflexe, zpětná vazba žáků aj.⁶

Je důležité mít na paměti, že každý učitel je především člověk. Jistě, je odpovědný za výuku a její výstupy, i za výchovu svých žáků, ale ještě více jsou odpovědni jeho žáci samotní a také jejich rodiny, protože „škola za nás nic vyřešit nemůže, základ výchovy bude stále v rodině.“⁷

1.2 Definice a terminologie

*Platón definoval člověka jako tvora dvounohého, neopeřeného.
Tato definice se všem líbila.
Tu vzal Diogénes kohouta, oškubal ho, přinesl do Akademie a prohlásil:
„Hle, tu je Platónův člověk!“
(Marcus Valerius Martialis)*

⁶ Švec, 2005

⁷ Halík, 2009, s. 55 In Černý, 2009

Co tedy určuje kvalitního učitele? Nejsou to jen jeho znalosti a zkušenosti, velkou roli hraje jeho osobnost, jeho způsob myšlení, jeho soukromá filozofie - jeho názory, přesvědčení, postoje a jeho motivy k určitému jednání.⁸

Dostáváme se k pojmům **učitelova subjektivní teorie** (především v německy mluvících zemích), **učitelova implicitní teorie** (teachers beliefs, v angloamerických zemích), **učitelova individuální koncepce vyučování** a **učitelovo pojetí výuky** (u nás a na Slovensku).⁹

Rozkolísanost termínů naznačuje, jak je obtížné tyto jevy přesně definovat. Pro potřeby této diplomové práce vycházíme ze dvou základních termínů, které se u nás používají: **učitelovo pedagogické myšlení** a **učitelovo pojetí výuky**.

1.2.1 Pedagogické myšlení učitele

„Pedagogické myšlení učitele lze charakterizovat jako komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí kognitivní základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů. Součástí tohoto komplexu je zřejmě učitelovo pojetí výuky, týkající se toho, jak učitel chápe kurikulum, podle něhož vyučuje, stanovené cíle výuky, obsah učiva, kritéria evaluace žáků aj. Avšak kromě toho určuje pedagogické myšlení učitele i jeho mimovýukové orientace a postoje, např. vztahy k nadřízeným školským orgánům, rodičům, sebehodnocení vlastní úspěšnosti.“¹⁰

1.2.2 Učitelovo pojetí výuky

Učitelovo pojetí výuky (dále jen „UPV“) v sobě integruje všechny možné faktory, které nám mohou přijít na mysl, **představuje pojetí učiva, cílů výuky, vyučovacích metod, forem, podmínek, využitých prostředků, stejně tak i pojetí žáka a třídy, ale i pojetí učitele jako sebe sama i své profesní role a role ostatních účastníků pedagogického procesu.**¹¹

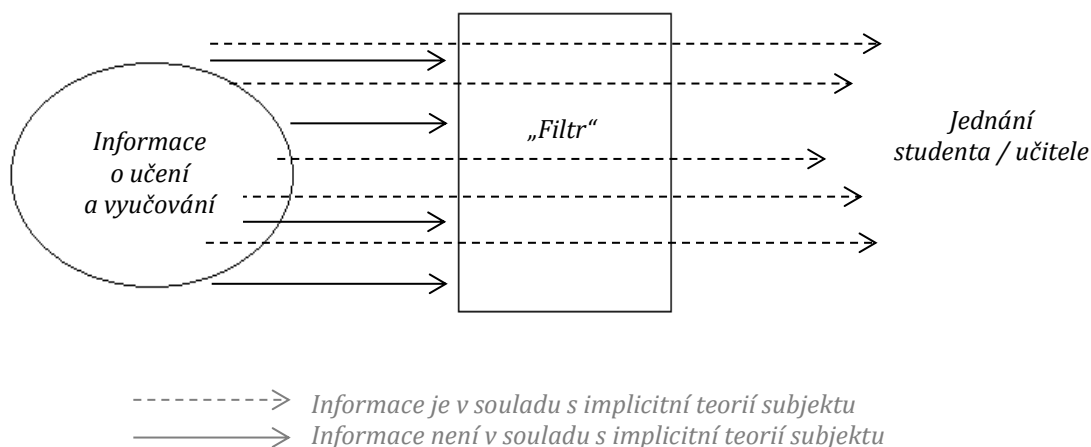
⁸ Mareš In Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996

⁹ Janík, 2005

¹⁰ Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 327

¹¹ Mareš In Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996

UPV se projevuje jako reakce učitele na konkrétní situace a je samozřejmě úzce spjata s osobnostními zvláštnostmi učitele. Učitelovo pojetí výuky si tak můžeme představit jako jeho individuální pedagogické pojetí, které je jakýmsi **filtrem** (viz Obr. 3) pro jeho vnímání, myšlení, záměry, strategií jednání i hodnocení.¹²



Obr. 3: Implicitní teorie učení a vyučování jako „filtr“ v jednání učitele a studenta učitelství, přejato: Švec, 2005, s. 37

Vlastnosti UPV

Jak vyplývá z jeho popisu, UPV je vždy záležitostí jednoho konkrétního učitele, ale existuje i jako zastřešující obecný pojem, neboť oplývá řadou charakteristických vlastností, které je možno jednoduše shrnout do následujících bodů:

- 1) **UPV je implicitní**, není zjevné ani přímo vyjádřené, vyslovené ani propracované. Je neuvědomované, ale přesto ovlivňující.
- 2) **UPV je subjektivní**, vlastní danému konkrétnímu učiteli a podřízené jeho individualitě.
- 3) **UPV je spontánní**, není záměrným konstruktem učitele (lze ovlivnit přípravou a dalším vzděláváním, ale tato možnost je limitovaná). Utváří bezděčně vlivem životních zkušeností a událostí.
- 4) **UPV je relativně neuvědomované**, obvykle nebývá rozebíráno a kontrolováno učitelem. Působí nevědomě, automaticky.

¹² Švec, 1998; Hinnerová, 2010

- 5) **UPV je orientované**, zaměřené určitým směrem, ve kterém učitel přijímá podněty. Ty pak hodnotí kladně, neutrálně či záporně; vybírá si, přijímá, odmítá.
- 6) **UPV je stereotypní**, ustálené, tvoří jej navyklé vzorce myšlení a jednání.
- 7) **UPV je relativně stabilní**, odolné vůči vnějším vlivům a k jeho proměnám dochází zvolna.¹³

Pochopení UPV vede k lepšímu pochopení pedagogické reality, ale může také umožnit její ovlivňování. Každý učitel má své UPV, které se neustále vyvíjí a proměňuje, a to i pod vlivem vnějších tlaků a autorit.¹⁴

Funkce UPV

UPV má také celou řadu **funkcí**:

- 1) **Projektivní**, promítá se do něj, co učitel chce dělat a jak toho chce dosahovat.
- 2) **Selektivní**, určuje ho, co pokládá učitel za důležité.
- 3) **Motivační**, něčím motivuje učitele k určitým činnostem. Něčím jiným ho nechává klidným a něčím dalším vzbuzuje jeho odpor.
- 4) **Regulační**, určuje vybírané postupy řízení třídy.
- 5) **Konativní**, vytyčuje učitelovy reálné cíle a jednání.
- 6) **Hodnotící**, včetně určení předmětu a kritérií hodnocení a následného vyvozování závěrů o sobě i dalších účastnících pedagogického procesu.
- 7) **Rezultativní**, tato funkce se týká dosahovaných i nedosahovaných výsledků.

Složky UPV

UPV je proměnná, která se týká všech učitelů, a dá se také prakticky zjišťovat. V této diplomové práci se zkoumala dotazováním na jednotlivé **složky, ze kterých se skládá**. Podle Mareše mluvíme zejména o učitelově pojetí:

- 1) Cílů.
- 2) Učiva.
- 3) Organizačních forem.

¹³ Mareš In Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996

¹⁴ Mareš In Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996

- 4) Vyučovacíh metod, podmínek a prostředků.
- 5) Žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje.
- 6) Skupiny žáků a školní třídy.
- 7) Učitelské role a sebe sama v této roli.
- 8) Role dalších účastníků pedagogického procesu.

Otevřenou otázkou zůstává, které složky jsou podstatnější, odolnější v čase či zda nějaké důležité nechybí.¹⁵

¹⁵ Mareš In Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996

2 Zkoumání učitelova pojetí výuky

*Teorie by neměla zapomínat,
že je jen zobecněnou praxí.
(Gabriel Laub)*

Po úvodu do obecné teorie učitelova pojetí výuky bych chtěla čtenáře seznámit s prvky, které jsem zjišťovala a analyzovala v rámci praktické části této práce.

Při koncipování osnovy rozhovoru jsem z velké části vycházela z Marešových složek UPV, které jsou popsány výše. Rozhovor jsem rozdělila na pět základních částí, byť všechny nejsou stejně obsáhlé a možná ani důležité. Co je jejich přesnou náplní a proč jsem jejich dělení volila tímto způsobem, se pokusím vysvětlit v následujících kapitolách.

2.1 Pojetí výtvarné výchovy

*Člověk, který přichází s novou myšlenkou,
je blázen do té doby,
než jeho myšlenka zvítězí.
(Mark Twain)*

Abychom mohli pochopit složitost možného pojetí výtvarné výchovy, musíme se alespoň ve zkratce seznámit s jejím vývojem, který se samozřejmě odráží v její reálné podobě na školách.

2.1.1 Historická vsuvka

Výtvarná výchova ušla za dobu své existence dlouhou cestu. Její počátky datujeme k roku **1774**, kdy došlo k její integraci do školních osnov za vlády Marie Terezie. Po smrti Josefa II. však výtvarná výchova (resp. „rýsování a kreslení od ruky“) upadá v zapomnění až do roku 1869, kdy se kreslení opět stalo povinnou součástí základního vzdělávání. Bylo ale podřízeno potřebám státní správy, výroby a vojenství. Nešlo tedy o takovou výtvarnou výchovu, jak ji známe dnes, typické pro ni byly kopírovací a geometrické techniky, ornamenty a všeobecná podřízenost ideologii v rámci tzv. **národního svérázu**.

Zásadní změny pojetí výtvarné výchovy přináší až **20. století, tzv. „století dítěte“**, které významně ovlivnilo pedagogiku, psychologii, i další vědy. Roste zájem o dětský výtvarný projev, a jeho souvislosti s celkovým vývojem dítěte.

Vznikají také nové organizace, např. **FEA**, první mezinárodní sdružení výtvarných edukátorů; jsou organizovány kongresy a koncept výtvarné výchovy je diskutován a přehodnocován. Dochází ke změně pojetí výtvarné výchovy, která ustupuje klasickému řemeslnému pojetí a do popředí se dostává zájem o **spontánní tvořivost, o lidskou osobnost, její vývoj, individualitu a vliv na společnost**. Toto pojetí však vedlo až k extrémnímu odmítání ovlivňování výtvarného projevu, čímž se ztratila celá didaktická podstata výtvarné výchovy jako školního předmětu. Druhá světová válka pak zastavila celý další vývoj výtvarné výchovy a její změny se dočkáváme až v roce **1960**, kdy už se blížíme výtvarné výchově takové, jak ji známe dnes.

Organizace FEA je v roce 1963 sloučena s **INSEA** (mezinárodní společnost pro výchovu uměním), následkem čehož vzniká mezinárodní INSEA. Česká sekce tohoto sdružení vzniká v roce 1992. Cílem organizace je sdružovat odborníky na výtvarnou výchovu, zvyšovat kvalitu předmětu a podporovat jeho rozvoj. Program INSEA stojí na dvou základních pilířích:

(1) Opírá se o koncepci **tvořivosti jakožto základní potřeby všech jedinců a o umění jako o jednu z nejvyšších forem tvořivého vyjadřování a možnosti komunikace**.

(2) Opírá se také o **výchovné působení skrze umění jako o přirozený prostředek učení na všech vývojových stupních osobnosti člověka**. Výchova uměním podporuje vývoj intelektuální, sociální i emocionální.

Od roku 1990 existuje také česká **AVP** (Asociace výtvarných pedagogů), která rovněž usiluje o vývoj a zvýšení kvality výtvarné výchovy, včetně spolupráce s příbuznými obory.

Pojetí výtvarné výchovy je složité právě kvůli velkému **množství možných přístupů**. Existuje několik významných konceptuálních proudů, které vznikly jako reakce na krizi spontánně tvořivého přístupu. Jak bylo vysvětleno výše, docházelo k přeceňování tvořivosti jako takové a z výtvarné výchovy vymizely všechny způsoby didaktického působení. Přesto jsou vlivy tohoto pojetí dodnes patrné, neboť přináší několik podstatných myšlenek, které bezpochyby ovlivnily výtvarnou výchovu. Ve vzdělávacím systému bylo však nutné hledat kompromisy k možnosti realizace takových troufalostí jako je **nezávislost, tvořivost**

a pluralita výsledků oproti standardizaci a unifikaci vzdělávacích obsahů. Vznikaly proto další **konceptní směry**, které se s tímto problémem vyrovnávají různými způsoby.

Jedním z těchto směrů je **art-centrismus**, který klade důraz zejména na naukovou stránku výtvarné výchovy. Tento směr je do jisté míry analogií americké koncepce **DBAE** (Discipline Based Art Education), která klade důraz na naukovou stránku předmětu prostřednictvím teorie a historie umění. Vzdělávací rozměr výtvarné výchovy je zde tedy nezpochybnitelně vymezen.

Další směr představuje **video-centrismus**, který si klade za cíl učit žáky především vizuálně myslet a komunikovat. Tato koncepce významným způsobem ovlivnila podobu Rámcového vzdělávacího programu, viz kapitola 2.4.

Třetím je **gnozeo-centrismus**, který usiluje o využití každodenních zkušeností dětí a následně skrze ně zprostředkuje všeobecné poznání a nacházení nových souvislostí. I zde je dobře patrný vzdělávací rozměr výtvarné výchovy.

Posledním je **animo-centrismus**, který klade důraz na sebepoznání a pochopení smyslu vlastní existence, což umožňuje pozitivní rozvoj osobnosti a individuálních kvalit. Do výtvarné výchovy tento proud navíc přináší myšlenku **reflexe**. V kontextu animo-centrismus se také vyvinula **artefiletika**, která klade důraz na vývoj intelektuální ruku v ruce s emocionálním a sociálním. Prostřednictvím výtvarného zážitku, imaginace a reflexe, cíleně vedeného dialogu, dochází k rozvoji sociálních a reflektivních dovedností.¹⁶

Každý z možných směrů výtvarné výchovy má jistě co nabídnout na poli vzdělávání. Nemůžeme s jistotou říci, který z nich je ten nejlepší. Můžeme se jen snažit je pochopit a vytěžit ze všech to, co se jako nejlepší jeví. To je ovšem zcela individuální a závislé na konkrétním člověku a jeho pojetí, protože současná koncepce pojetí výtvarné výchovy je relativně otevřená.

¹⁶ Cikánová a kol., 1998; Hinnerová, 2010; Knecht, Lukavský, Slavík, 2011 [online]

2.2 Popis rozhovoru týkající se pojetí výtvarné výchovy

Část rozhovoru, ve které jsem se zajímala obecně o výtvarnou výchovu, následovala jako první po úvodním vysvětlení smyslu výzkumu, zjištění aprobace a délky praxe učitele. Tyto dvě proměnné s výzkumem této diplomové práce přímo nesouvisejí, ale jsou přítomny pro úplnost údajů. Také nabízí data těm výzkumníkům, kteří by navazovali s výzkumem vlivu aprobačních oborů na UPV nebo pásma věkového optima¹⁷.

V této části rozhovoru jsem zjišťovala Učitelův obecný **názor na výtvarnou výchovu** jako na vyučovací předmět. Zjišťovala jsem učitelem vnímané **přednosti**, které může jako předmět ve škole nabídnout, a také **úskalí**, na která naráží.

Zajímalo mě také učitelovo **srovnání výtvarné výchovy s ostatními předměty**, z hlediska prestiže, vnímání účastníky pedagogického procesu, ale i dotací školy. Zde jsem chtěla získat jak srovnání očima učitele, tak srovnání očima jeho kolegů či vedení, širší veřejnosti, žáků.

Dotazovaní učitelé dále popisovali **hlavní cíle a výstupy z výuky**, které je podle nich nejvíce potřeba předat žákům v hodinách výtvarné výchovy. Patří sem i postupy dosahování a ověřování těchto cílů.

Popisovali také **své vlastní pojetí výuky výtvarné výchovy**, jak je vidí svými očima. Do této složky jsem zahrнула i způsob vedení třídy (autokratické, liberální, demokratické) a také věčné dilema proces-produkt.

V neposlední řadě jsem se ptala i na oblasti, z nichž učitel čerpá **náměty** pro své hodiny.

2.3 Pojetí sebe sama jako učitele výtvarné výchovy

*Kdo byl navštěvoval školy po deset let,
tent' toho může s pokojným svědomím zanechat.
Ona jest to práce nadmíru těžká a ne tuze vážená.
(Martin Luther)*

Jak již bylo, a mnohokrát ještě bude, řečeno, učitel významně ovlivňuje své hodiny a své vlastní pojetí výuky. Je to především on a jeho osobní „filtr“, na čem

¹⁷ Mareš zmiňuje, že některé studie tvrdí, že v takovém pásmu je učitelovo UPV „nejlepší“.

záleží z hlediska přijetí teorií o výuce a vyučování, stejně tak o výtvarné výchově. Jeho zkušenosti, názory a hodnoty hrají také nezastupitelnou roli. Učitel zkrátka nemůže být jiným učitelem, než jakým je člověkem.

Proto jsem se v této části rozhovoru zaměřila na to, **jak učitel vnímá sám sebe**. Patří sem tedy jeho vlastní osobnost a to, jak učitel pociťuje, že ovlivňuje jeho výuku, dále jeho přednosti i zápory vztahující se k výuce. Patří sem i **srovnání s učiteli ostatních předmětů**. Také sem byla zahrnuta **představa ideálního učitele** a představa vlastností, kterými by měl oplývat. Nabízí se tedy srovnání sebe sama s jakýmsi ideálem, což naznačuje cestu, kam by se učitel rád dopracoval. V neposlední řadě sem spadá i **rada**, kterou by učitel předal začínajícímu kolegovi, která podle Mareše¹⁸ představuje jakési „gró“ učitele.

2.4 Pojetí vlastní výuky výtvarné výchovy

*Tisíce jablek spadlo na nos zeměkoule.
Jenom Newton uměl z toho vytěžit.
(Vítězslav Nezval)*

Zde jsem se učitelů dotazovala na **část výuky, kterou preferují** ve svých hodinách, a na činnosti, které se k ní vztahují.

Ptala jsem se i na to, co učitele těší, odlišovali jsme zejména **výuku teoretickou a praktickou**.

Zařadila jsem sem dále **hodnocení** práce žáků i učitele (např. sebereflexe).

Dále místo výtvarné výchovy z hlediska **výzdoby školy** a realizace výstav, případně jak tento požadavek ovlivňuje výuku.

V neposlední řadě zde najdeme možnosti a meze **spolupráce s ostatními výukovými předměty** a motivaci učitele k **opakování stejných námětů ve více třídách**.

Podstatnou částí této oblasti bylo **koncipování hodiny učitelem** a představení jeho typické výukové jednotky. Učitel představoval svoje **schéma**, které v hodině využívá, popisoval průběh vlastní tvorby i komunikace s žáky a motivaci k práci, včetně **využívání vzorů**.

¹⁸ Mareš In Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996

Učitelé se také vyjadřovali k **zavádění nových vyučovacích metod** do výuky, zejména ve vztahu k „technologizaci“ výuky a možnosti využití moderní techniky.

Jako poslední část tohoto tématu jsem se učitelů ptala na **pociťované změny ve vlastním pojetí výuky**. Ptala jsem se jich na klíčové události či osoby, které je ovlivnily na jejich profesionální dráze. K této otázce mě inspiroval Mareš, který podává tyto klíčové body jako možnou „*událost, která vyvolá změnu učitelova profesionálního já, donutí ho znovu promyslet svá stanoviska, změnit priority, učinit nová rozhodnutí apod. S odstupem času učitel hodnotí tento moment jako klíčový pro svůj profesionální vývoj.*“¹⁹

Je-li tomu skutečně tak, pak je tento moment stejně důležitý pro vývoj učitelova pojetí výuky. Zde ovšem narážíme na některé obtíže, které brání poznávat učitelovo pojetí výuky. Mnoho jich plyne z charakteristik tohoto pojmu zmíněných v kapitole 1.2.2.

Učitelé o svém pojetí výuky obvykle nepřemýšlejí a působení obranných mechanismů může zkreslovat jejich sebereflexi a názory. UPV není přístupné přímému zkoumání, využít lze tedy jen nepřímých metod.

2.5 Pojetí Rámcového vzdělávacího programu

*Ve světě zbaveném idejí
vládnou příšery.
(Johann Wolfgang Goethe)*

Výtvarná výchova ušla od svého vzniku až k dnešní době dlouhou a složitou cestu. Její cíle se měnily ruku v ruce s tím, jak se měnil svět a jak se vyvíjela společnost, stejně tak jako se měnily požadavky, které na ni byly kladeny.

Dnes již není úkolem výtvarné výchovy dokonale vycvičit ruku, nepodléhá žádné ideologii, a v kontextu moderní pedagogiky a psychologie se vymodelovala do současné podoby. Jak bylo nastíněno v kapitole o historickém vývoji výtvarné výchovy, zformovat jednotný obecně platný vzdělávací program nebylo jednoduché.

¹⁹ Mareš In Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s. 16

Základem koncepce Rámcového vzdělávacího programu jsou dva klíčové konstrukty: tvořivost a vizualita.

Tvořivost představuje zaměření na žáka, jeho rozvoj, respekt individuálních zkušeností a jeho jedinečné osobnosti.

Vizualita pak představuje posun od těchto individuálních kvalit k nacházení vztahů v lidské kultuře. Cílem tedy je vybavit žáka praktickou schopností náhledu na tyto kulturní a sociální vlivy a pomoci mu pochopit a ovlivňovat jeho postoje, hodnoty a přístup ke světu v závislosti na tomto fenoménu.²⁰

„Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) je legislativně zakotvený kurikulární dokument státního programu vzdělávání, který upravuje vzdělávání pro děti a mládež od tří do devatenácti let.“²¹

RVP vymezuje vzdělávací hodnoty, klíčové kompetence, cíle a očekávané výstupy, kterých má být v průběhu příslušného stupně a druhu vzdělání dosaženo. Představuje závazný rámec pro všechny vzdělávací instituce v naší zemi, a proto je důležité ho zmínit.²² Samotný vzdělávací proces se pak realizuje prostřednictvím **Školního vzdělávacího programu** (dále jen ŠVP). ŠVP si s ohledem na příslušný RVP vytváří sama každá škola, čímž zde vzniká i možnost určité volnosti a prostoru.²³

RVP dále určuje **tzv. vzdělávací oblasti**, do nichž spadají příslušné vzdělávací obory. Pro naše potřeby zmíníme jen vzdělávací oblast **Umění a kultura**, kam spadá výtvarná a hudební výchova.

2.5.1 Vzdělávací oblast Umění a kultura

O tuto oblast se dělí výtvarná výchova s hudební výchovou. Vzdělávací oblast Umění a kultura je postavena na třech základních prvcích, jsou jimi:

²⁰ Knecht, Lukavský, Slavík, 2011 [online]

²¹ Hinnerová, 2010, s. 17

²² MŠMT: Kotásek J. a kol, 2001, s. 91

²³ Scio, 2004 [online]

- 1) **Obrazové znakové systémy** stojí na pojetí vizuality jako takové, žák je veden k expresivnímu vyjadřování a vizuální obraznosti. Zachází se s osobním, společenským i kulturním kontextem, tvorba je tak posunuta od „pouhé“ tvořivosti. Dochází k uplatňování subjektivity žáka z hlediska jeho osobních prožitků, předchozích zkušeností a znalostí.
- 2) **Znakové systémy výtvarného umění** se pak obrací více do kontextu historie výtvarného umění a vývoje vyjadřovacích prostředků, porozumění obrazové komunikaci. Opírá se o umělecké směry a styly v rámci „experimentální praxe“. Jde především o interpretaci a další psychosociální účinky výtvarných děl, kterým by měl žák porozumět prostřednictvím vlastní výtvarné tvorby a reflexe.
- 3) **Umělecká tvorba a komunikace** pak představuje především vlastní reflexi žákovské tvorby a vzájemné sdělování prožitků, zkušeností, souvislostí a postřehů. Patří sem také obecný rozvoj uvažování nad dílem, jeho možnými kontexty, vlivy a pochopení jeho působení v rámci individuálních charakteristik žáků.²⁴

Podstatnou částí RVP, která má přímý vztah k výtvarné výchově, jsou tzv. **průřezová témata**, která mají zajistit mezipředmětové a mezioborové vazby. Oblast umění a kultura spadá do následujících průřezových témat:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova.

Jediné průřezové téma, do kterého není oblast Umění a kultury zahrnuta, je Výchova demokratického občana. Výtvarná výchova je tedy zahrnuta do všech kromě jedné, což samo o sobě jistě demonstruje její potenciál.

²⁴ Knecht, Lukavský, Slavík, 2011 [online]

Výjimečnost vzdělávací oblasti Umění a kultura spočívá především v možnosti zprostředkování poznání jinou formou než racionální, rozumovou. Je uznávanou a nezastupitelnou oblastí, která umožňuje socializaci jedince a poznávání kultury. ²⁵

Tento fakt bych chtěla podložit výrokem učitele z provedeného výzkumu (U1), který se vyjadřuje ke vnímání výtvarné výchovy v současné koncepci vzdělávání: *„Tím, jak bude výuka více směřovat k tomu technickému, racionálnímu, analytickému, tak ta kreativita bude mezi studenty, a v podstatě i v životě, potom více potřebná. Bude to cítit veřejnost i studenti, že v tomhle směru se člověk musí vzdělávat. (...) V tom vidím hodně přednosti toho předmětu a jeho jedinečnost a výjimečnost, protože ne každé předmět může řešit problémy jako výtvarka.“*

2.5.2 Vzdělávací oblast Výtvarná výchova

*„Pojetí oboru je záměrně koncipováno tak, aby učitel mohl při tvorbě osnov pro ŠVP nabídnout takové tvůrčí činnosti, postupy, metody, technologie, formy a metody práce, které budou reagovat na skutečné zájmy dětí i na cíle a vzdělávací záměry konkrétního ŠVP.“*²⁶

Jak vyplývá z tohoto citátu, RVP pro výtvarnou výchovu je koncipován v podstatě velmi volně, umožňuje učiteli aplikovat jeho upřednostňovanou koncepci a pojetí výtvarné výchovy. Obsah učiva výtvarné výchovy je přitom členěn do tří základních oblastí:

- 1) Rozvíjení smyslové citlivosti**, jejímž obsahem jsou činnosti zaměřené na poznání a rozvoj konkrétních smyslů, které se podílejí na vnímání reality. Uvědomění si těchto smyslů se projevuje i v jejich vlivu na vlastní tvorbu a výběr konkrétních prostředků pro výtvarné vyjadřování v roli tvůrce, interpreta i diváka.
- 2) Uplatňování subjektivity** pak zahrnuje práci se samotným tvůrčím procesem, uvědomování si a aplikaci individuálních zkušeností a možností projevu vlastní konkrétnímu jedinci. Podporována je zejména seberealizace, rozvoj vnímání a interpretace.

²⁵ Pastorová, 2006

²⁶ Scio, 2004 [online]

3) Ověřování komunikačních účinků usiluje o pochopení principů komunikace skrze výtvarnou tvorbu a podporuje hledání možností interpretace. Zařadit sem můžeme také reflexi, a to jak při vlastní tvorbě, tak po jejím skončení.

Výtvarná výchova má jako jeden z mála předmětů možnost vyvažovat racionalitu emocionalitou a jednotnost postupu kreativitou. Staví na jedinečnosti a subjektivních prožitcích jedince, na otevřených možnostech vnímání, komunikace i interpretace, na svobodné tvorbě. Je svým způsobem jednou z mála výjimek mezi předměty, které jsou *„ještě stále zaměřeny na získávání vědomostí, nikoli na **kultivaci stylů myšlení a na rozvoj kreativity a tvořivosti.**“*

Výtvarná výchova může podpořit poslání školy, kterým je výchova *„k přátelství a ke spolupráci. V každém dítěti by se měla snažit najít jeho sílu, protože **každé dítě v sobě má v nějakém směru něco dobrého a výjimečného.** Neměla by tedy vyvyšovat jen ty děti, které jsou nejinteligentnější a mají nejlepší výsledky.“*²⁷

*„Smysl formalizovaného, institucionalizovaného vzdělávání je asi v tom, že si člověk musí ‚sáhnout‘ i na to, co ho nebaví. Buď ho to začne bavit, nebo ne, ale nemůže se tomu vyhnout. A musí se něco naučit, něco napsat, něco sám předvést.“*²⁸

A Jaký by měl být učitel v takovém systému? Měl by vidět *„vidět pedagogické dílo v širším časoprostorovém a obsahovém horizontu, než jeho žák.“*²⁹ Učitelé by měli **podněcovat a podporovat individuální kvality každého žáka**, měli by ho přitáhnout *„k přemýšlení o věcech, o kterých by normálně sám od sebe v tom daném věku nikdy nezačal.“* Měli by studentům pomoci **odkrýt nový svět.**³⁰ Svět výtvarné výchovy má obrovský potenciál k tomu být odkrýván, rozebírán a diskutován.

²⁷ Illnerová in Černý 2009, s. 80

²⁸ Sokol in Černý 2009, s. 182

²⁹ Slavík In Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s. 31

³⁰ Hvizďala in Černý 2009, s. 41

2.6 Pojetí dalšího vzdělávání učitelů

*Včera jsem byl chytrý, proto jsem změnit svět.
Dnes jsem moudrý, proto měním sám sebe.
(Sri Chimnoy)*

Další vzdělávání učitelů (DVU, také další vzdělávání pedagogických pracovníků, tedy DVPP) představuje **proces rozvoje pedagogů**.

Pedagogický slovník definuje další vzdělávání učitelů jako *“vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy. (...) Je realizováno v širokém spektru organizačních forem (uvádění začínajících učitelů do praxe, příprava na atestace, příprava na realizaci vzdělávacích inovací a reforem, příprava na řešení specializovaných projektů, funkční studium pedagogických pracovníků, rekvalifikační studium, specializační a prohlubující studium). Je organizováno specializovanými pracovišti (...) atd.”³¹*

DVU představuje jednu z klíčových možností změn školství a rozvoje společnosti. Jedná se o celoživotní rozvíjení profesních i osobních kvalit učitele.³²

DVU můžeme rozdělit do těchto základních kategorií:

- 1) Sebevzdělávání** učitele, čímž rozumíme jeho vlastní iniciativu jako je studium odborné literatury, návštěvy kulturních akcí, sledování specializovaných dokumentů a pořadů atp.
- 2) Aktivní činnosti** učitele, jejímž prostřednictvím učitel rozvíjí své profesní kompetence. Zde dále rozlišujeme činnosti podle toho, pro jakou cílovou skupinu jsou organizovány:
 - a) **Pro žáky** (např. různé workshopy, soutěže...)
 - b) **Pro kolegy/další učitele** (např. odborné texty, mentoring...)
 - c) **Pro obec** (např. zájmové kroužky, kulturní akce...)
- 3) Institucionální vzdělávání**, které je dále rozvětveno na dva typy:
 - a) **Legislativně jednotné**, který zahrnuje další vzdělávání formou adaptační, aktualizací, rekvalifikační, doplňující pedagogické, specializační,

³¹ Lazarová a kol., 2006, s. 19; Hinnerová, 2010

³² Kohnová a kol, 1995

kvalifikační; dále sem patří vzdělávání pro pracovníky soustavy DVU, atestace a doktorandská studia.

b) **Průběžné.**³³

Pro nás jsou zde důležité **postoje učitele**, a sice základní dva:

- a) pasivní postoj, učitel čeká na potencionální nabídku DVU
- b) aktivní postoj, učitel sám vyhledává možnosti DVU

Předpokladem aktivního postoje učitele k DVU je jeho motivace k profesnímu rozvoji.³⁴ Tuto položku měl ve výzkumu sytit dotaz na vnímání smyslu DVU konkrétním učitelem.

2.7 Úskalí zkoumání učitelova pojetí výuky

*Za svůj dlouhý život jsem pochopil jedno -
- ve srovnání s objektivní realitou je naše věda dětinská a prostá,
ale přece je tím nejlepším, co vůbec máme.
(Albert Einstein)*

Mareš (1996) poukazuje na některé obtíže, které brání poznávat učitelovo pojetí výuky. Mnoho jich plyne z charakteristik toho pojmu zmíněných v kapitole 1.2.2. Učitelé o tomto konstruktě obvykle nepřemýšlejí, mapujeme tedy něco, co je pro ně samotné neuvědomované, přičemž stavíme zejména na jejich schopnosti reflexe a sebereflexe, která se pohybuje na různých úrovních. Učitelé působením obranných mechanismů také mohou zmiňovat své názory jen částečně nebo je, ať už vědomě či nevědomě, přizpůsobovat tak, aby byly více všeobecně společensky přijatelné. Problémem může být i fakt, že učitelovo pojetí výuky není přístupné přímému zkoumání, dají se proto použít jen nepřímé metody. Výzkumník také narazí na časovou náročnost a pracnost výzkumu, na obtížné postupy interpretace a možnosti srovnání získaných dat.

„Michael Polanyi ve své často citované knize *The Tacit Dimension* (1967) mimo jiné uvedl, že **subjekt ,může vědět více, než umí říci‘**. To, co subjekt ví, ale nedovede

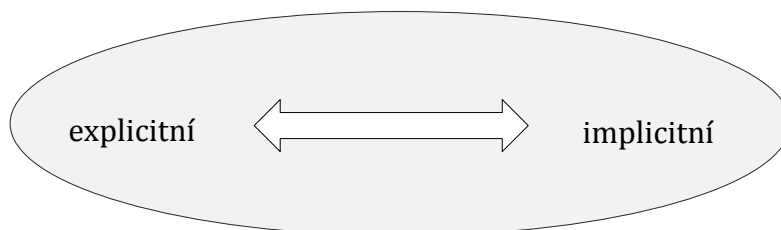
³³ Kohnová a kol, 1995

³⁴ Lazarová a kol, 2006

vyjádřit a většinou si to jen velmi málo uvědomuje, nazval M. Polanyi ‚tacit knowledge‘ (neuvědomované, tiché, skryté znalosti).“³⁵

Implicitní znalosti zahrnují složku kognitivní a afektivní, jsou proto do velké míry osobní, formují je dynamické složky osobnosti.

Implicitní znalosti nejsou protikladem znalostí explicitních, jedná se o kraje dipólu, mezi nimiž existuje spojitost, jíž znázorňuje Obrázek 4.



Obr. 4: Dipól „explicitní-implicitní“,
Přejato: Švec, 2005, s. 52

Dá se říci, že jedno neexistuje bez druhého, jen jejich poměr v konkrétních činnostech je různý, stejně jako mnohdy nemůžeme striktně oddělit racionální a emocionální faktor. Co tedy závěrem říci o implicitních znalostech učitele?

- 1) Implicitní znalosti jsou „skryté“, latentní, přesto významně ovlivňují učitelovo jednání i myšlení.
- 2) Tyto znalosti jsou utvářeny zkušenostmi učitele, formuje je řešení praktických situací a subjektivní učitelova teorie.
- 3) Zahrnují v sobě jak vědomosti, tak dovednosti, dokonce se zdá, že i širší individuální předpoklady ke konkrétnímu pedagogickému jednání.
- 4) Jsou propojeny se znalostmi explicitními a lze uvažovat i o souvislosti s dalšími faktory jako jsou schopnosti, potřeby, motivy aj.
- 5) Jejich studium, pochopení a ovlivňování představuje prostor pro hledání možností rozvoje budoucích i stávajících učitelů.³⁶

³⁵ Švec, 2005 s. 51

³⁶ Švec, 2005

PRAKTICKÁ ČÁST

*Myšlenky vysoce praktické
stojí o pět hodnotných tříd výše než teoretické.
Teorie je pouze embryo praxe.
(Ladislav Klíma)*

3 Výzkumný projekt

*Na počátku bylo slovo,
ale konec je stále ještě v nedohlednu.
(Wolfgang Eschker)*

Tato část práce má za úkol přiblížit čtenáři výzkumný projekt, jeho cíle, postupy, použité výzkumné metody, vzorek respondentů a v neposlední řadě samozřejmě výsledky, ke kterým vedl.

3.1 Cíle výzkumného projektu

Výzkumný projekt si klade za cíl **zisk poznatků o současném stavu učitelova pojetí výuky výtvarné výchovy**. Tyto poznatky interpretuje a staví do **souvislostí s některými předchozími výzkumy**, které byly realizovány v poslední době na podobné téma (zejm. Hinnerová, 2010 a Brücknerová, 2010).

3.2 Charakteristika vzorku respondentů a jejich výběr

Výzkumu se zúčastnili **tři učitelé výtvarné výchovy působící na víceletých gymnáziích v Plzni**. Práce je prvořadě zaměřena na učitele základních škol, ale vzhledem k mé vlastní pedagogické praxi i aprobačnímu zaměření na střední školy, byl zvolen tento kompromis. Výběr respondentů byl tedy ovlivněn mými zkušenostmi a praxí, všechny jsem osobně znala a věděla jsem, že výzkumu vyjdou vstříc.

Všichni dotazovaní učitelé mají **aprobaci výtvarná výchova + český jazyk**. Nabízela by se otázka, zda tento fakt může nějak ovlivnit styl učitelova pojetí výuky. Vzorek v této práci neumožňuje srovnání s jinou aprobací. V minulosti byla celá dvoj-aprobace dána studiem, dnes se již dá kombinovat podle zájmu budoucího kantora, což souvisí s rozčleněním studia do samostatného bakalářského a navazujícího studia.

Rovněž by se nabízela otázka, zda může toto pojetí výuky ovlivnit **genderový faktor**. I zde nám chybí možnost srovnání, protože všichni dotazovaní učitelé jsou ženy. I při výzkumu k mé bakalářské práci (2010) jsem narazila jen na málo mužů-výtvarníků, což jen podporuje teorii feminizace školství.

Co se týče **délky praxe**, zde konečně dosáhneme jistého rozptylu. Podívejme se na shrnutí charakteristik vzorku respondentů do Tabulky 2:

Tab. 2: Charakteristika vzorku

CHARAKTERISTIKA VZORKU			
	Typ školy:	Aprobace:	Délka praxe:
Učitelka 1 (U1)	Víceleté gymnázium	ČJ - VV	28 let
Učitelka 2 (U2)	Víceleté gymnázium	ČJ - VV	19 let
Učitelka 3 (U3)	Víceleté gymnázium	ČJ - VV	10 let

Dotazovaní učitelé jsou v zájmu zachování anonymity výzkumu očíslováni. V kapitolách interpretujících vlastní výsledky jsou pak u provázejících citací použita označení **U** (zastupující slovo „učitel“) a **číslo** (představující pořadí, v jakém byly rozhovory realizovány).

3.3 Metodologie

Jelikož je výzkum realizován na pouhých třech respondentech, je nabíledni, že se jedná o **výzkum kvalitativní**. Ten se stal běžnou částí sociálních věd, ať už samostatně či jako doplněk metod kvantitativních. *„Postupně získal kvalitativní výzkum v sociálních vědách rovnocenné postavení s ostatními formami výzkumu. (...) Jedinečnost kvalitativního výzkumu nespočívá pouze v absenci čísel.“³⁷*

Výzkumné otázky se v kvalitativním výzkumu dají modifikovat a doplňovat „za běhu“, proto je někdy označován jako pružný typ výzkumu. Výzkumník zaujímá v podstatě roli detektiva – *„Vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry. Seznamuje se s novými lidmi a pracuje přímo v terénu, kde se něco děje.“³⁸*

3.3.1 Případová studie

Případová studie je jedním ze základních přístupů v kvalitativním výzkumu, umožňuje **komplexní rozbor jednoho či několika konkrétních případů**. Důležitou myšlenkou je, že důkladné porozumění případu v celé šíři jeho

³⁷ Hendl, 2005, s. 49-50

³⁸ Hendl, 2005, s. 50

souvislostí a vztahů nám může pomoci porozumět případům podobným a navzájem je porovnávat.³⁹

3.3.2 Rozhovor

Všechna data byla získána prostřednictvím rozhovoru s učiteli. Rozhovor byl spíše **neformálního charakteru**, dost možná i vlivem toho, že mě učitelé osobně znali z dřívějších studií či praxe. **Otázky** byly **otevřené**, dotazovaní učitelé měli prostor sdělit vše, co sdělit chtěli. Rozhovor se odehrával **podle předem připraveného návodu**, což znamená, že měl vždy stejnou základní kostru (viz Příloha 1) ale podle odpovědí respondentů od ní bylo příležitostně plynule odbočeno.⁴⁰ Celý návod, podle kterého se rozhovor odehrával, je vysvětlen v kapitole 2.

3.3.3 Zakotvená teorie

Zakotvená teorie, v originále Grounded Theory, je strategie kvalitativního výzkumu spojená se jmény sociologů B. Glasera a A. Strausse. Je založena na **objevování a zdůvodňování nových konceptů**, ve své podstatě je metodou nepřetržitého porovnávání. *„Zakotvená teorie je návrhem hledání specifické ‚substantivní teorie‘, která se týká jistým způsobem vymezené populace, prostředí nebo doby. (...) V pedagogice se takové teorie týkají vybraných aspektů učení nebo vyučování ve školním prostředí. Někdy má teorie podobu typologie.“⁴¹*

Nacházíme zde tři základní prvky:

- 1) **Koncepty**. Vznikají konceptualizací získaných dat, jsou základními teoretickými jednotkami analýzy.
- 2) **Kategorie**. Jsou generovány na abstraktnější úrovni na základě srovnávání konceptů, s jejich pomocí se teorie integruje.
- 3) **Propozice** (tvrzení). Zahrnují konceptuální vztahy mezi kategoriemi a koncepty.

³⁹ Hendl, 2005

⁴⁰ Hendl, 2005

⁴¹ Hendl, 2005 s. 243

Otevřené kódování můžeme definovat jako „*proces rozebírání, prozkoumávání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace údajů.*“⁴² Důležité jsou při tom pojmy, tj. označení jednotlivých dat, a jejich třídění do kategorií. Údaje jsou pečlivě studovány, konceptualizovány, porovnávány a zvažovány.

Kategorie pojmenovává badatel, názvy si může vymýšlet, může využívat názvy z odborné literatury nebo přímo ze získaných údajů. Teoretická citlivost badatele umožňuje vytvoření teorie, představuje jeho schopnost vhledu, porozumění údajům, vypíchnutí důležitého a udělování významu. Tuto citlivost badatel čerpá teoreticky z literatury a prakticky pak z profesní a osobních zkušeností a provádění analýzy.⁴³

Fázi otevřeného kódování popisují následující kapitoly, další fází je pak kódování axiální (viz kap. 6) a selektivní (viz kap. 7).

⁴² Strauss, Corbinová, 1999, s. 42

⁴³ Strauss, Corbinová, 1999

4 Otevřené kódování: Popis jednotlivých kategorií

*Je někdy slovo jako mocný klíč,
jenž otevírá zámky silné jako osud sám.
(Julius Zeyer)*

Následující kapitoly mají za úkol interpretovat výsledky, k nimž se dospělo analýzou rozhovorů s respondenty a kódováním jejich výpovědí. Výsledky jsou postaveny do kontextu dvou dalších výzkumů, oba z roku **2010**:

Jedním z nich je má bakalářská práce, která měla za cíl zmapovat **učitelovo pojetí výuky výtvarné výchovy a vliv tohoto pojetí na potřebu učitele se dále vzdělávat**⁴⁴. Výzkum byl realizován ve spolupráci se čtyřicetiletými učiteli výtvarné výchovy na druhém stupni základních škol a prvním stupni víceletých gymnázií v Plzni. Data byla sbírána formou dotazníku, který byl vytvořen přímo pro potřeby výzkumu, a následně kvantitativně zpracovávány s využitím Pearsonova korelačního koeficientu, s jehož pomocí byly hledány vztahy mezi jednotlivými výroky učitelů.

Druhým zdrojem, který umožňuje konfrontaci dat, je disertační práce Mgr. Karly Brücknerové nesoucí název ***Skici ze současné estetické výchovy: Termín, kontext, praxe a teorie***⁴⁵. Tato práce je jedním z nejpřínosnějších výzkumů posledních let. Řeší (také na 2. stupni základní školy) způsob realizace estetické výchovy u celkem 16 učitelů. Data byla získána rozhovory a následně kvalitativně zpracována s použitím metody zakotvené teorie. Na tento zdroj se odvolávám vzhledem k blízkosti tématu, autorka v práci operuje také s pojetím výuky výtvarné výchovy.

4.1 Učitel: Odrazový můstek pro vše ostatní

*Když už člověk jednou je, tak má koukat, aby byl.
A když kouká, aby byl, a je, tak má být to, co je, a nemá být to, co není,
jak tomu v mnoha případech je.
(Jan Werich)*

⁴⁴ Hinnerová, 2010

⁴⁵ Brücknerová, 2010

Jelikož ve středu všeho dění, které se týká učitelova pojetí výuky, stojí právě učitel, začněme tedy u něho. Koneckonců i jiné výzkumy tento předpoklad potvrzují: *„Ukázalo se, že centrálním momentem, který hraje zásadní roli v práci učitele výtvarné výchovy, je osobnost pedagoga – jak po stránce profesní, lidské, tak i tvůrčí – výtvarné. (...) Přístup k učiteli jako autorovi svých profesionálních a tvůrčích činů vysvětluje většinu specifických stránek našeho uměleckého oboru s ohledem na jeho tvořivý a osobnostně podmíněný charakter.“*⁴⁶

Následující dělení snad pomůže lépe osvětlit, proč je to právě učitelova osobnost, jeho způsob myšlení a jeho implicitní teorie, co hraje právě onu klíčovou roli v celém procesu. Záleží jen a pouze na nich samotných, jakou filozofii pro svou výuku zvolí, či jakou tak nějak intuitivně cítí.

Z výsledků realizovaných rozhovorů jasně vyplývá, že dotazovaní učitelé zastávají ve svých hodinách minimálně čtyři role:

- 1) Ve vztahu k předmětu svého působení by měl být **schopný výtvarník**, aby se měl od čeho odrazit ve své pedagogické činnosti. Měl by sám tvořit, měl by mít fantazii a být kreativní, měl by být hledačem své vlastní cesty na poli uměleckém.

„Já si myslím, že by měl bejt dobrej výtvarník, měl by ovládat tu techniku, měl by znát všechny ty věci, co se týká grafiky, kresby, malby a kompozice, perspektivy... Určitě musí mít fantazii a to fantazii obrovskou.“ (U3)

„Asi by čas od času tvořit měl, ale nemusí to bejt nutně malování, může to bejt šití, aranžování květin, fotografování... Měl by mít radost z toho tvořivýho procesu, protože z toho čerpá, začíná u sebe a musí v sobě držet vlastní kreativitu, aby z ní mohl čerpat.“ (U1)

„Sám když tvoří, tak je vlastně ve výhodě, protože v tom mozku se rodí nápady díky tomu, že člověk sám něco dělá.“ (U2)

- 2) Ve vztahu k výuce jako takové by měl být **moudrý učitel**. Měl by být zapálený, trpělivý, spravedlivý, schopný improvizace. Svobodu,

⁴⁶ Hubatá, 2008, s. 74

kterou sám potřebuje, by měl zajistit i svým žákům, měl by brát ohled na specifika výtvarné výchovy, která ji provází.

„To souvisí s principem toho předmětu, s tou proměnlivostí, kreativitou, s tím vymežlením si. (...) ten rozdíl v tom vyžadování přesných výsledků, nebo princip kontroly a hodnocení té práce je jiný ve výtvarné výchově a jiný v jiných předmětech, protože tady nemáme přesně daný požadavky a přesně stanovený kritéria, podle kterých dostaneš známku.“ (U2)

„Člověk-učitel musí být spravedlivý, musí umět naslouchat, musí být empatický, musí umět vnímat jak tu třídu, tak jednotlivce. Musí ke všem přistupovat individuálně a přitom je taky brát jako třídu, jako celek.“ (U3)

- 3) Ve vztahu ke svým žákům by měl být jakýsi **sociální facilitátor**. Měl by podporovat rozvoj jejich vzájemného působení, měl by se snažit je poznávat a chápat, podporovat jejich autorskou invenci bez ohledu na své výtvarné preference, měl by být vůči nim spontánní.

„Dává dětem začátek cesty, otvírá jim nějaký možnosti tou motivací nebo námětem, ale neměl by sám sebe nebo svoji představu vnutit do obrazu, který to dítě tvoří.“ (U2)

„Tak třeba si myslím, že se spoustu věcí o těch dětech, studentech, dozvíte. (...) Máte tady i spoustu možností, jak stmelit kolektiv (...) klasika – spolupráce, musí se naučit spolu mluvit v tý skupině, musí se naučit i přemejšlet.“ (U3)

- 4) A konečně kategorie, která proniká všemi, ale přesto je tak obsáhlá a důležitá, že zaslouží samostatné bytí. Učitel výtvarné výchovy by měl být **sofistikované všeděťátko**. Název této kategorie je inspirován konkrétní odpovědí na otázku, co je nejdůležitější vlastností učitele výtvarné výchovy:

„Schopnost údivu, nadšení, aby měl v sobě básníka, výtvarníka, vědce, objevitele... Musí být vlastně vším, takovej malej Leonardo da Vinci,

ale říkám – malej, lidsky malej. (...) Měl by v sobě chovat dítě, takový určitý druh inteligence, která mu nedovolila zestárnout. Takže schopnost k tomu přistoupit z pohledu toho dítěte, tím čistým, naivním, idylickým pohledem na svět. (...) Ten výtvarkář potřebuje hlavně to svoje děťátko, tvořivé, udivené. (...) To hledání v lidské kreativitě, schopnost vidět podtext, schopnost básníka, umět tvořit metafory z věcí všedních...” (U1)

Osobnost učitele a její charakteristiky jsou velmi významným bodem našeho výzkumu, jak dává smysl z pouhé logiky věci a jak je vysvětleno i v teoretické části (viz kap. 2). Legitimita tohoto konstatování je i bez podání dalších důkazů zdůvodněna samotným složením učitelova pojetí výuky, které definoval Mareš (viz kap. 1) na základě předchozích výzkumů.

Na projevy učitelovy osobnosti ve výuce mají vliv i další charakteristiky, kterými je popsán vzorek respondentů v kapitole 4.2: **délka praxe, genderové rozdíly, aprobace**.

Brücknerová⁴⁷ uvádí navíc dvě kategorie, které jsou zcela jistě v homogenním cyklickém vztahu s osobností učitele, vzájemně se ovlivňují a promítají do sebe navzájem kompatibilní prvky.

První z nich je **učitelský drive**, kde rozlišuje kategorie učitelů podle jejich nasazení, které se promítá do přípravy a realizace výuky:

- 1) *Na plný plyn*: Tito učitelé velmi důkladně připravují každou svou hodinu, často hledají nové věci a promýšlejí, jak hodiny co nejlépe přizpůsobit potřebám žáků.
- 2) *Svižná jízda*: Učitelé v této kategorii čerpají z osvědčených nashromážděných materiálů, nápadů, které různě doplňují, upravují a přizpůsobují, obohacují.
- 3) *Z kopce na volnoběh*: Zde je typická jakási „recyklace“ osvědčených úkolů bez dalšího upravování, nové prvky se objevují jen příležitostně.
- 4) *Cosi drhne*: Sem spadají učitelé, kteří jsou očividně nespokojeni, nepocítují žádnou motivaci pro investici úsilí do výuky.

⁴⁷ 2010, s. 38

Z výpovědí zkoumaných učitelů, z celých rozhovorů s nimi, můžeme soudit, že všichni patří do první nebo druhé kategorie:

„Já si myslím, že to беру hodně projektově, to znamená, že nemám takový oddělený věci, jak mě napadá třeba zátiší a portrét a modelování, ale že se to snažím propojit. Ty projekty na sebe navazují. (...) Víte, že když přijdete s nějakým nápadem, jestli funguje, jak funguje, jak to vnímá ta třída, jestli je to baví nebo nebaví (...) skoro po každý tý dvouhodinovec nad tím přemýšlíte.“ (U3)

„Tak já jsem si hodně na tu výtvarku nažila... Mám spoustu krásných zážitků. To mi pomohlo hlavně ze začátku mé pedagogické činnosti tak nějak intuitivně, protože já jsem nechtěla s dětma jen produkovat krásné obrázky, ale chtěla jsem vždycky s dětma hledat. (...) raději si kladu otázky společně s dětmi a pak společně hledáme odpovědi.“ (U1)

„Bud' z toho vyjdu, jako že to je dobrý, a že je to možný nabídnout další skupině, že bysme v tom mohli pokračovat, nebo na to navázat s jinou skupinou, anebo to prostě opustím, jako že to nebylo ono, a udělá se něco jinýho.“ (U2)

Brücknerová⁴⁸ dále uvádí kategorii **profil učitele**, který představuje důraz, jež kladou učitelé na předmět výtvarné výchovy. Jde tedy o to, jakým způsobem se profilují z hlediska tohoto předmětu a jakou důležitost mu připisují. Zde rozlišuje tyto kategorie:

- 1) *Výtvarkář na plný úvazek*: Učí pouze výtvarnou výchovu.
- 2) *Důraz na výtvarku*: Výtvarná výchova zaujímá větší procento hodin, učitel sám sebe vnímá spíš jako výtvarkáře.
- 3) *Důraz na jiné předměty*: Přesný opak předchozí kategorie.
- 4) *Výtvarka jako bokovka*: Učí maximálně 4 hodin výtvarné výchovy týdně.

V našem vzorku máme dva učitele, kteří učí výhradně výtvarnou výchovu a jednoho, který klade na výtvarnou výchovu důraz. Jako výchovný poradce, což je jeho další role v rámci školy, vnímá určité benefity, které mu toto propojování poskytuje: *„Spoustu věcí se o těch dětech, studentech, dozvíte. Ještě Vám taky spoustu řeknou, což normálně ne, ale s aprobací výtvarná výchova plus český jazyk to jde*

⁴⁸ 2010, s. 39

krásně. (...) Je mi strašně příjemný to propojování třeba když mám literaturu...nebo i s tou psychologií a osobnostně sociální výchovou, to je mi hodně příjemný. Přijde mi to takový přirozený, že když malujete, tak je to prostě provázaný.“ (U3)

Hubatá⁴⁹ ve svém výzkumu dokládá, že možnost rozvoje učitelovy autorské osobnosti a možnost uplatnění jeho vlastního pojetí výuky ovlivňuje také jeho sebehodnocení. Má-li tedy učitel možnost aplikovat do výuky to, co se mu zdá přirozené, bude nejen spokojenější, ale bude se sám vnímat i více profesionálně.

4.1.1 Učitelovo krédo: Čtyři body úspěchu

*Pedagogika je umění.
Hlavně umění nedat na sobě znát nesnáze povolání
– to je někdy opravdu kumšt.
(Božena Benešová)*

Podívejme se nyní na to, jak dotazovaní učitelé popisovali **radu, které by dali začínajícímu učiteli**. Mareš⁵⁰ vnímá takovou radu jako určité **krédo učitele**, proto je součástí kapitoly pojednávající o roli učitele a jeho osobnosti.

Tato rada shrnuje stěžejní postřehy učitelů, jejich názory a zkušenosti. Dost možná by si ji dali sami, kdyby se ocitli znovu na samém začátku své kariéry. Můžeme vytyčit tyto stěžejní body, kterých by se měl začínající učitel držet:

- 1) Být sebevědomý**, vyzrálý, pracovat na sobě. Nebát se chybovat, neboť zkušenostmi člověk i učitel zraje. Nepřestávat na sobě pracovat.

„Tak určitě aby si byl jistej tím, co dělat, aby si byl jistej sám sebou, to mu v tu chvíli strašně pomůže.“ (U3)

„Aby se nebál dělat chyby, protože přes chyby se člověk učí. (...) Stane se, že se ti něco nepovede, ale získáš zkušenost a zkušenostmi výtvarník zraje.“ (U1)

„Aby se nebál navazovat na něco, ale rozvíjet to po svém, aby se nestyděl za to, že třeba to jádro práce čerpá z něčeho, co někde viděl, slyšel.“ (U2)

⁴⁹ 2008

⁵⁰ 1996

- 2) Být lidský,** citlivý, vžít se do kůže svých žáků a zajímat se o jejich svět. Respektovat odlišné výsledky a podporovat své žáky, nelpět na svých očekáváníích a předpokladech.

„Aby se nebál. Aby se nebál těch dětí, protože to jsou jenom děti a jenom lidi a jenom studenti. (...) Aby se do toho trochu zkusil vžít. A aby se zajímal o svět těch dětí.“ (U3)

„Aby respektoval to, že ty výsledky můžou bejt úplně jiný, a je to dlouhá cesta k tomu, aby zjistil, co je třeba říct (...) a co už říkat nemá.“ (U2)

„Vy jste blíž té dnešní generaci, tomu životu, takže jste blíž i té potřebě kreativity, emoční inteligence, empatického cítění, altruismu. Vy to všechno ve vlastních vrstevnících a v těch dětech cítíte víc než já, to je pak třeba kultivovat.“ (U1)

- 3) Být praktický,** sbírat nápady pro výuky. Rozpoznat, co je třeba říct a co ne.

„Je dobrý si vytvořit takový zásobník vlastních nápadů, ze kterého se dá perfektně čerpat při výuce. To je strašně důležitý.“ (U1)

„Je to dlouhá cesta k tomu, aby zjistil, co je třeba říct, když potřebuje tohle sdělit, aby dokázal odhadnout, co všechno je třeba říct, a co už říkat nemá.“ (U2)

- 4) Být kreativní,** začínat u sebe a u své vlastní tvorby.

„V první řadě pořád tvořit a dívat se na svět tak, aby přicházely nápady: Co bych si nakreslil? Jé, to by bylo objevný, tohle by se dalo udělat. (...) Každý by měl začínat od sebe – najít si to sám v sobě, poznávat sám sebe, kam růst, kým se stát.“ (U1)

„Sám když tvoří, tak je ve výhodě, protože v tom mozku se rodí nápady díky tomu, že sám člověk něco dělá.“ (U2)

„Já si myslím, že by měl bejt dobrej výtvarník, měl by ovládat techniku, (...) Určitě musí mít fantazii a to fantazii obrovskou.“ (U3)

Otázkami zaměřenými na osobnost učitele se zabývala i Hinnerová (2010)⁵¹. Z těchto výsledků mohu pro srovnání zmínit, že dotazovaným učitelům se jako nejdůležitější vlastnost jevila schopnost vzbudit zájem žáků o danou činnost. Objevily se ale i další vlastnosti jako je schopnost motivovat žáky, udržet kázeň, správně s žáky komunikovat, umět improvizovat, přizpůsobovat výuku aktuálním potřebám žáků, organizační schopnosti a odpovědnost. Na závěr zbývá opět jen konstatování, že všechny tyto vlastnosti mohou být více či méně důležité, záleží jen na osobním pojetí učitele.

4.2 Cíle a výstupy výtvarné výchovy: Co jsem to chtěl?

*Ten nejpomalejší, který neztratil z očí cíl,
jde stále ještě rychleji než ten,
který bloudí bez cíle.
(Gotthold Ephraim Lessing)*

Tato kapitola naváže na kapitolu předchozí tím, že definuje učiteli zmíněné cíle jejich výuky a pokusí se čtenáři přiblížit způsob, jakým je pojetí těchto cílů ovlivněno právě osobností učitele. Není přitom třeba podotýkat, že hlavní východisko pro pojetí veškerých možných cílů ve výtvarné výchově však je, že učitel výtvarné výchovy „hlavně musí tomu svému předmětu věřit, musí věřit, že je to předmět, který má smysl.“ (U1) Blíže se problematice vnímání smyslu výtvarné výchovy jejími učiteli věnuje kapitola 5.4, která popisuje jedno z hlavních úskalí výtvarné výchovy, její obecné podceňování.

Zkoumaní učitelé rozlišovali ve svých výpovědích cíle rozdělené do dvou oblastí. První se týká účelové okruhu, na který se cíl vztahuje, zde jsou odlišeny **cíle výtvarné a mimovýtvarné**. Ve druhé oblasti jsou pak rozlišeny cíle podle zastoupení teoretických a praktických znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které zahrnují. Na základě této oblasti jsou rozlišeny **cíle kognitivní a behaviorální**. Toto dělení by mohlo pomyslně tvořit dvě osy, které rozdělují všechny základní cíle do čtyř kvadrantů, přičemž každý tento kvadrant vypovídá o cílech, ke kterým učitelé chtějí vést své žáky. Shrnutí těchto cílů představuje Tabulka 3:

⁵¹ s. 55-57

Tab. 3: Cíle ve výtvarné výchově očima dotazovaných učitelů

BEHAVIORÁLNÍ CÍLE	VÝTVARNÉ CÍLE	MIMOVÝTVARNÉ CÍLE
	řemeslo, výtvarné dovednosti, vztah k tvorbě a přístup k ní, setkávání s uměleckým jazykem, čechrání schopnosti něco za sebou zanechat, vyjádření a sebevyjádření	odkrývání schopností žáků, sebevyjádření, komunikace, interpretace, kreativita, hravost, sebedůvěra, trpělivost, pracovitost, spolupráce žáků, sebereflexe, nové vidění světa
KOGNITIVNÍ CÍLE	znalosti a pochopení světa umění, pochopení výtvarného jazyka, pochopení neexistence jediného možného způsobu řešení, vnímání výtvarného umění jako běžné části života	poznání a sebepoznání

4.2.1 Výtvarné cíle

*Umění není věc, je to cesta.
(Elbert Hubbard)*

Kategorie výtvarných cílů je nabíledni již z charakteristiky současného obecného pojetí samotného předmětu výtvarné výchovy a jejího vývoje (viz kap. 2.1.1). První, co je třeba konstatovat, je fakt, že se **nejedná o naukový předmět v klasickém slova smyslu**. Prvotním cílem není osvojení co největšího množství informací žáky, ani jejich zkoušení z ovládnuté látky. Výtvarná výchova je předmět velice specifický. O co v něm tedy vlastně jde? Každý učitel by jistě na tuto otázku odpověděl jinak. Podívejme se na jednu z těchto odpovědí, která je snad dostatečně výstižná: „*Pochopit princip toho výtvarného jazyka k vyjádření se. A pochopit ho jako sebevyjádření i jako chápání vyjádření někoho jiného, tedy přijetí nabídnuté komunikace s nějakým uměleckým dílem, tedy pochopení toho, že to je specifický jazyk, ke kterému musíme i specificky přistupovat – že to není na první pohled jednoznačné, že máme možnosti interpretace, a že není vždycky jednoznačné, není jeden správný způsob přístupu k tomu kterému dílu.*“ (U2)

Tím se v podstatě dostáváme k dalším výsledkům výzkumu a k dělení výtvarných cílů na cíle teoretické (kognitivní) a praktické (behaviorální). Přes specifickou výtvarnou výchovu nemůžeme ani zde říci, že nedochází k rozvoji poznatků. Rozvoj má být komplexní, zahrnuje proto obě složky.

Kognitivní složka výtvarných cílů, složka teoretická, je v tomto případě zaměřena na získání základních znalostí ze světa umění, pochopení výtvarného jazyka obecně, osvojení výtvarných prvků jako je kompozice, míchání barev, rozdíly v používání různých výtvarných technik, pochopení různých výtvarných směrů. Zde samozřejmě velice záleží na tom, jaký smysl vnímá ve výtvarné výchově učitel a jakou důležitost v ní klade znalostem z oblasti dějin umění.

„Samozřejmě má i tu naukovou část, kdy se teda snažíme alespoň v těch základních rysech seznámit s vývojem výtvarný kultury...“ (U2)

„V první řadě jde o to, ukázat jim, co to vlastně je. A není to jenom z hlediska dějin umění, že máte nějaký styly a metody a techniky a postupy.“ (U3)

Brücknerová⁵² v tomto ohledu rozlišuje čtyři pojetí podle důrazu na předávané informace: kusé znalosti, inspirativní dotek, porozumění a vlastní názor, a konečně kulturní přehled. Respondenti tohoto výzkumu se nedají přímo zařadit do některé z těchto kategorií, ale pohybují se na pomezí dvou:

1) Kusé znalosti – učitel v rámci tohoto pojetí předává teorii „mimoděk“, vždy se jedná o základní data. *„Třeba jsem ve dvou třídách zkoušela architektonické návrh nové školy, týhletý. A to bylo strašně zajímavý, protože ti starší to brali tak jako vážně, architektonicky, a přemýšleli, jaký by to mohlo mít účely, co je to za design.“ (U3)*

2) Porozumění a vlastní názor – toto pojetí je systematictější, zahrnuje promyšlení, diskuzi, reflexi. Žáci mají k dispozici informace, se kterými dále nakládají ve vlastní tvorbě. Pohyb mezi těmito dvěma kategoriemi je určen jak promyšleností námětu, tak konkrétní třídou a atmosférou v ní. Učitel musí správně vybalancovat úkol i poměr informací a praktických činností v něm. *„Mám ráda,*

⁵² 2010, s. 113

když ty dějiny umění vychází z praktický činnosti, když se třeba zaměřím na světlo a stín, tak třeba jsem navazovala na Caravaggia, Browna, na barokní malbu, kde je s tím stínem nádherně zacházeno. (...) Ale vykládat samotný dějiny umění, to mi přijde takový samoúčelný a duplování dějepisu.“ (U1)

Pro různé úkoly je třeba různá míra teoretických znalostí a systematické vykládání dějin umění je vnímáno spíše jako dějepis. Respondenti přikládají větší důležitost praktičtějším cílům, čímž se dostáváme k druhé složce výtvarných cílů.

Behaviorální výtvarné cíle, cíle praktické, představují všechny dovednosti, postoje, návyky, hodnoty, které se dají vztáhnout k výtvarné tvorbě. Jedná se o přístup k řemeslu a schopnost jeho uchopení, dovednosti ve zvládnutí různých výtvarných technik, ovládnutí výtvarných prostředků, jejich praktická aplikace:

„Když jim připomínáme základní techniky určitý, tak jim můžu ukázat práce, (...) aby viděli, jaký možnosti ta technika skýtá.“ (U2)

„Samozřejmě ukážu i jak s tím pracovat, třeba ta tužka, to je nádhernej výtvarnej materiál, když se s ním zachází citlivě, pečlivě, s prací, se zaujetím, s vynaložením trpělivosti.“ (U1)

Patří sem i přístup k tvorbě a výtvarné výchově jako předmětu, schopnost postavit se před úkol, který se tak liší od úkolů v ostatních předmětech.

Tato složka zahrnuje i praktickou schopnost sebevyjádření, zachycení vlastní myšlenky výtvarnými prostředky, komunikace mezi dílem, jeho tvůrcem a divákem, možnosti interpretace a schopnost její formulace. Tyto cíle jsou něčím podobným, čím je přechod mezi znalostí a jejím pochopení v praxi. *„Jeden z těch cílů je pochopit princip různých způsobů vyjádření, myšlenek, vyjádření sebe a ve výtvarný výchově konkrétně pochopit princip toho výtvarného jazyka k vyjádření se. A pochopit ho jako sebevyjádření i jako chápání vyjádření někoho jiného, tedy přijetí nabídnuté komunikace s nějakým uměleckým dílem, tedy pochopení toho, že to je specifický jazyk, ke kterému musíme specificky přistupovat – že to není na první pohled jednoznačné, že máme možnosti interpretace a ta není vždycky jednoznačná, není jeden správný přístup k tomu kterému dílu.“ (U2)*

Možný je také přesah do jiných oblastí, protože dovednosti, které zde žáci získají, jsou všeobecně aplikovatelné. „A taky že jsou schopný se prostřednictvím výtvarné výchovy spoustu věcí naučit i jinak (...) Začínají se dívat, spoustu věcí se dozví i sami o sobě a třeba si i začnou víc věřit. Je to spousta věcí...“ (U3)

Zakončíme vysvětlení behaviorálních výtvarných cílů citátem jednoho z respondentů, kterým výstižně popisuje hlavní cíl výtvarné výchovy: „*Předem bych chtěla zdůraznit tu **schopnost nového vidění světa**. Takový ten v uvozovkách naivní přístup ke světu, kterým se dá tvořit, který se dá obdivovat, který se dá spontánně uchopit. Tady ten přístup bych chtěla předat jako obecnou schopnost, která by se dala uplatnit v jakékoli funkci, v jakémkoli oboru. Hravost, kreativitu, schopnost údivu, schopnost sebereflexe a úctu k sobě samému.*“ (U1)

4.2.2 Mimovýtvarné cíle

*Umění neprodukuje viditelné.
Umění činí viditelným neviditelné.
(Paul Klee)*

Někomu by se mohlo zdát zvláštní, kde se ve výtvarné výchově berou cíle, které s ní přímo nesouvisí. Ono to není tak, že by nesouvisely, ony se jen dobře maskují, a v pojetí učitelů, kteří v ně nevěří, se neukazují. Tím opět připomínáme, jak důležitá je osobnost učitele, která jediná v tak volně pojatém předmětu může tyto hodnoty objevit.

Brücknerová⁵³ mluví o hodnotách z hlediska dvou os, na jedné z nich stojí víra samotného učitele v tyto hodnoty a na druhé pak způsob, jakým tyto hodnoty předává žákům.

Respondenti z našeho výzkumu by se dali všichni umístit do kategorie **objevování hodnot**, pro kterou je typická vnímaná přítomnost hodnot učitelem (učitel má „oč se opřít“) a „otevřený prostor“, ve kterém dochází k volnému předávání těchto hodnot. „*Tohle všechno ta výtvarka může – pomoci těm dětem zacházet s podobou vlastního já a nacházet vlastní místo, sebevědomí, čestné jednání. Takže učitel výtvarky může, já vím, že to zní pateticky, ale může přispívat k tomu,*

⁵³ 2010, s. 53

aby se tento svět měnit, aby bylo méně korupce, méně šikany. Ten prostor tady je.“
(U1) Hodnoty jsou hledány, diskutovány, učitel poskytuje žákům oporu zejména v oblasti konkrétní výtvarné techniky, jinak nechává velký prostor žákům samotným. Učitelé nelpí na dokonalém produktu, i proto si mohou dovolit objevování mimovýtvarných cílů. Mohou si dovolit poskytnout dostatečný prostor, ve kterém budou určité hodnoty objeveny.

Učitel podporuje svoje žáky, ale zároveň je nikam autoritativně netlačí:
„Tak se snažím většinou s nima hledat ty možnosti anebo jim nabídnout těch možností víc. Můžeš to udělat takhle, můžeš to udělat takhle, ale můžeš ještě využít i tohohle, ale vyber si. (...) Nemělo by mít to dítě pocit, že bylo přesvědčeno o něčem, co samo nechtělo.“ (U2)

Pomáhá dětem objevovat hodnoty, ale žádné jim bez práce nepředkládá a nevnucuje: *„(...) raději si kladu otázky společně s těmi dětmi a pak společně hledáme odpovědi.“* (U1)

Odkrývá jim svět, který možná před tím neměly možnost pořádně poznat a uvědomit si jeho dosah: *„Tak jde o to jim právě ukázat, že to není jenom kresba jablek, zátiší a tak podobně, ale že je tam spousta věcí, který jim jsou i blízky. Že jsou hodně blízky i jejich životu a stylu. A taky že jsou schopný se prostřednictvím výtvarný výchovy spousta věcí naučit i jinak. To znamená třeba ta kompozice, perspektiva, vycvičení ruku i třeba oka – jenom se dívat. Je tam spousta možností. Začínají se dívat, spousta věcí se dozví i sami o sobě a třeba si začnou i víc věřit.“* (U3)

Mimovýtvarné kognitivní cíle, cíle teoretické, budou v tomto případě poměrně krátké. Jak již bylo řečeno, výtvarná výchova není naukový předmět jako takový. Přesto zde najdeme obecnou teoretickou znalost, která se vztahuje na oblast mimo pole působnosti výtvarné výchovy. Je to poznání a sebepoznání. Jednoduše shrnutý velice složitý a důležitý cíl, který stojí u vzniku mnoha dalších. *„(...) to je taky velice důležitý moment tý výtvarky, poznání sebe sama, druhých...“*
(U1) *„(...) poznávat se přes tvorbu, přes sebevyjádření, přes vyjádření se výtvarnými prostředky, které normálně člověk nevyužívá, nebo je aspoň v určitém věku opustí, přestane je využívat spontánně.“* (U2) Člověk musí poznat sám sebe, musí se pochopit, aby mohl poznat a pochopit ostatní. Je prakticky nemožné se v životě

ve společnosti obejít bez znalosti sebe sama a ostatních lidí. Ne každý předmět však může nabídnout podobný trénink.

„Děláme samozřejmě různé věci, třeba vnitřní autoportrét člověka, ale samozřejmě takovou činnost dělám jen s lidma, kterou znám a který jsou starší. (...) třeba u těch nejmenších mám Cestu kolem světa, kde teda postupně ‚projíždíme‘ nejen jednotlivý státy a země, ale i ty domorodý umění a techniky, který se k tomu vážou. Tím pádem to jde třeba i přes ten dějepis, zeměpis, dá se to krásně propojovat.“ (U3)

Mimovýtvarné behaviorální cíle, cíle praktické, představují největší část učitelů jmenovaných cílů. Patří sem odkrývání schopností žáků, zvyšování jejich sebedůvěry, podpora obecné schopnosti něco za sebou zanechat, podpora sebevyjádření, komunikace, osvojení dovednosti interpretace, rozvoj kreativity, hravosti, ale i trpělivosti, pracovitosti. *„Tady mají nějakou výzvu, prázdnou plochu, a tu můžou podle sebe nějakým způsobem zaplnit, vyjádřit se. To je to nejdůležitější, co jim můžeme poskytnout.“ (U2)* *„V tom okamžiku, kdy ten předmět mají, oni jsou ještě furt těma dětma, který si můžou hrát a který můžou ztvárňovat nějaký projekty jako dětičky na písečku s bábovičkama. Tady mají prostor a jsou sami sebou, se všim všudy, a jsou tvůrci toho díla.“ (U1)*

Patří sem i rozvoj emoční inteligence, schopnost reflexe a sebereflexe, schopnost nového vidění světa. *„Navíc je to předmět, který jako jeden z mála může ještě pracovat s emoční inteligencí (...) dá se to rozvíjet, navazovat na to...“ (U1)*

Tyto cíle jasně svědčí o tom, že výtvarná výchova poskytuje prostor, a to prostor na mnoha úrovních. *„Ono se teď říká, jak jsou děti obézní, že nejsou aktivní a že je málo tělocviku... Takže když se přidávají hodiny tělocviku, tak všichni tleskají. Ale ta výtvarka, to je takovej tělocvik duše.“ (U1)*

Mimovýtvarné cíle popisuje jako důležité i Hinnerová (2010)⁵⁴, kde učitelé vyzdvihovali jako cíl zejména rozvoj žákovské schopnosti porozumět si a rozvíjet se prostřednictvím výtvarné výchovy. Dalším významným přínosem byl rozvoj potenciálu dovedností, postojů a způsobů uvažování užitečných v praktickém

⁵⁴ s. 51-52

životě, prezentace vlastních názorů a schopnost přijímat kritiku. Vypíchnut byl samozřejmě i rozvoj kreativity žáků a jejich citlivosti pro umění, stejně tak někteří respondenti zdůrazňovali řemeslné složky výtvarné výchovy, tedy konkrétní výtvarné techniky a způsoby tvorby. Důraz na faktické znalosti nebyl na předních příčkách z hlediska cílů.

Brücknerová⁵⁵ také rozlišuje výtvarné a mimovýtvarné cíle, a dále dělí pojetí učitele podle toho, zda klade větší důraz na proces nebo na produkt. Navažme tedy na tuto myšlenku a podívejme se, jak se k ní staví náš výzkumný vzorek.

4.2.3 Proces nebo produkt?

*Kdokoli si představuje,
že všechny plody dozrávají s jahodami,
neví nic o hroznech.
(Erich Fromm)*

Otázka procesu a produktu jde a nejspíš navždy půjde s výtvarnou výchovou ruku v ruce. Záludné na ní je, že na ní existuje asi tak správná odpověď jako na otázku, zda bylo dřív vejce nebo slepice. Ve výtvarné výchově nenajdeme proces, v jehož průběhu nevznikne hmatatelný produkt, stejně tak nenajdeme produkt, který sám sebe stvořil ze vzduchoprázdna. Důležité však je, jak toto věčné dilema vnímají učitelé. Chtějí po svých žácích, aby byli tvůrci dokonalých uměleckých děl? Či po nich chtějí spíše, aby sám proces obohatil jejich potenciál a něčemu je naučil? Jakou roli v těchto cílech hraje prostředí školy a tlaky „shora“?

Vraťme se nyní na chvíli k Brücknerové⁵⁶, která svým dělením pojetí smyslu předmětu prokazuje, že výtvarná výchova poskytuje **prostor**. A sice **prostor pro úspěch, prostor pro tvorbu, prostor pro relaxaci a prostor pro učení a práci**. Záleží pak na osobnosti učitele, který prostor on shledává jako ten nejdůležitější.

⁵⁵ 2010, s. 56

⁵⁶ tamtéž

Učitelé z našeho vzorku takovým shledávají jedinečný **prostor pro tvorbu**, v jehož rámci rozvíjí schopnosti žáků vyjadřovat se pomocí specifického výtvarného jazyka. Dochází zde k seberealizaci, promýšlení záměrů, interpretaci, reflexi. Důraz je zde kladen na **proces, zážitek**. Výsledné dílo je jen vedlejším produktem, které druhotně může sloužit k výzdobě školy, ale prvotně na jeho podobě vlastně vůbec nezáleží. *„Myslím, že je důležitější asi určitě ten proces. Jak si k tomu dojdou, jak o tom přemýšlí, co je vůbec napadne. Protože spousta lidí má úžasný myšlení, mají úžasný nápady, ale nejsou třeba schopný to dovést do konce – do toho produktu.“ (U3)*

Podívejme se v tomto kontextu na **prostor pro úspěch**. Zážitek úspěchu je důležitý z hlediska motivace žáka, z hlediska jeho vztahu k předmětu, z hlediska jeho sebevědomí. Nemusí se přitom jednat jen o soutěže, výstavy, vnímejme zde i malé osobní posuny, pouhou radost z něčeho stvořeného. Tento prostor souvisí s cíli, jako je odkrývání schopností žáků, rozvoj komunikace, interpretace, kreativity, sebedůvěry, týká se rozvoje celé osobnosti. Ve škole je často úspěch měřen známkami. Výtvarná výchova je diametrálně odlišná – při empatickém vedení učitele umožňuje zažít úspěch všem, bezpodmínečně. Stačí jen tento prostor otevřít.

Pamatuji si jednoho žáka ze své praxe, kdy jsme tvořili komiks, a tento námět pro něj očividně nebyl tím pravým. Zdráhal se ukázat svůj výtvar, přišlo mi, že vyloženě takovým námětem trpí. Zjistila jsem, že je to jen tím, že mu nevyhovují „kreslicí úkoly“, při ruční výrobě papíru se naopak cítil jako ryba ve vodě (zatímco třeba ti, kteří si užili komiks, se před takto haptickými úlohami zdráhali).

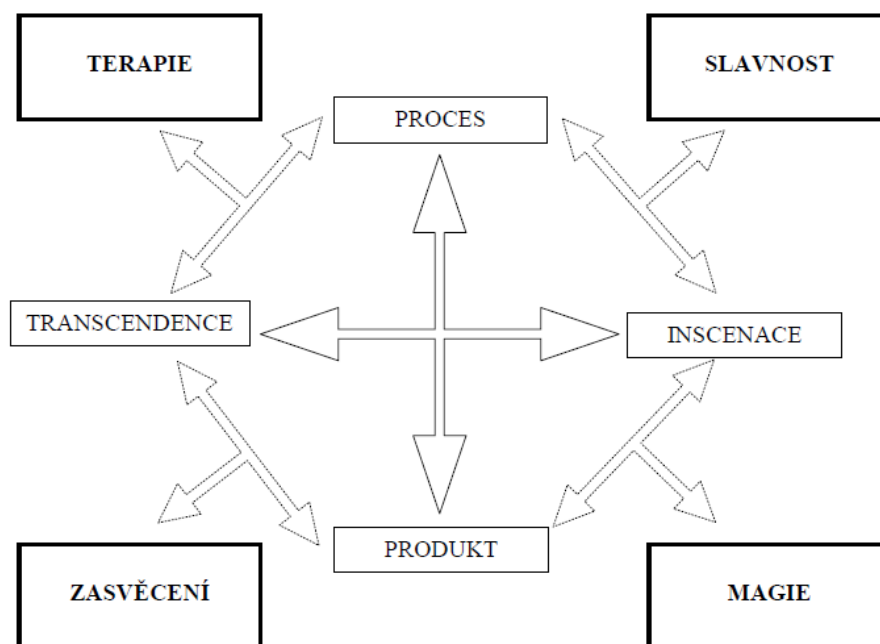
Výtvarná výchova má možnost nabídnout úspěch v různých typech činností, a to je právě způsob, jak tento zážitek úspěchu nabídnout každému jednotlivci. Pro každého znamená úspěch něco jiného. *„Někdy se taky stává, že ty děti s úžasem něco udělaly, někam došly (...) a když se zeptám: ‚Tak co tomu říkáte?‘ a oni: ‚No, dobrý!‘ a sami jsou udiveni nad tím, jak to vypadá. Ale musí vidět tu sílu (...), musí v tomhle směru vidět, že i nějaká čmáranice, ze které je vidět, že ten člověk hledal, má svou sílu.“ (U1)*

Podívejme se ještě na **prostor pro učení a práci**, který byl také zmiňován. Je charakterizován cílevědomou prací, která vede k jejímu dotažení do konce. Na tomto konci stojí výsledek, který má ale dokazovat, že žáky něčemu naučil, že při jeho tvorbě odvedli dobrou práci. Jde tedy zároveň o **důraz na produkt i na proces**. Jde o to se něčemu naučit a zároveň o přiměřené technické zpracování. Toto pojetí staví výtvarnou výchovu na roveň všem ostatním předmětům – je tady co se naučit, jsou zde předkládány různé úkoly a ty musejí žáci patřičným způsobem zpracovat. *„Většinou se jim snažím vysvětlit, že pro ně je to prostě práce jako v jiném předmětu, že prostě mají úkol, a toho se mají zhostit tak, jak to jde.“ (U2)*

Na základě produktu lze lépe demonstrovat proběhnutý proces dalším osobám „zvenčí“. *„Je pravda, že abych kolegy i vedení přesvědčila o tom, že výtvarka má smysl a hodnotu, tak se snažím i o to, aby tam byl i výsledek. Aby tam byly práce, aby je viděli, a třeba i nad tím si uvědomili ten proces.“ (U1)*

Produkt ale pomáhá i samotným žákům lépe si uvědomit podstatu procesu, kterým prošli. Tvorba bez produktu sama o sobě není v jejich věku hodnotná, protože s sebou nepřináší zážitek. *„Jít jenom po výsledku je samozřejmě problematické, ale jít jenom po procesu je problematické zrovna tak, protože ten výsledek je pro děti strašně důležitý. Prostě mám práci, kterou jsem dokončil, a která se mi líbí, kterou můžu někomu ukázat – to je pro člověka strašně důležité, aby měl pocit z dokončení práce. Ten proces sám o sobě je důležitější v tom, že je v něm velká část té práce, ale pokud není výsledek, tak si myslím, že je to problematický s tou silou toho zážitku toho procesu.“ (U2)*

Další polemiku v souvislosti s procesem a produktem nabízí dnes již tradičnější typologie pojetí výuky výtvarné výchovy, kterou zachycuje Obrázek 5. Představuje čtyři základní pojetí, přičemž opět neurčuje, které je to „správné“, neboť každé má svůj smysl. V jedné linii rozlišuje samozřejmě důraz na proces a důraz na produkt. V druhé linii pak důraz na individuální zážitek určité hodnoty (transcendence) a zprostředkované učení (inscenace).



Obr. 5: Možná pojetí výtvarné výchovy s ohledem na dilema proces X produkt ⁵⁷

Ve zkoumaném vzorku lze najít rysy všech těchto pojetí, byť všechny nejsou zastoupeny významně:

Terapie proto, že neklade důraz na produkt, ale na osobně prožívaný proces, na osobní růst a rozvoj. „Poznávat se přes tvorbu, přes sebevyjádření, přes vyjádření se výtvarnými prostředky... (...) Pochopit vlastní možnost sebevyjádření, že tedy i tadyta cesta nám dává možnost podívat se na svoje vlastní myšlenky, svoje vlastní pocity, postoje k různým skutečnostem...“ (U2)

Slavnost proto, že umožňuje spontánní zážitek a radost z procesu. „Oni v tý výtvarce vidí spíš oddych, hravost, kreativitu (...) Třeba se mi stalo, že mi někdo řekne ve třetáku i čtvrtáku: ‚Jé, já bych si dala výtvarku‘ nebo ‚Já bych chtěl zase výtvarku.‘“ (U1)

Magie proto, že dochází k odkrývání krásy výtvarného tvoření, údiv nad vznikajícími výtvary. „Aby si uvědomili, jaká krása je bloumat po papíře perem,

⁵⁷ přejato: Hinnerová, 2010, s. 37; podle Slavík, 1993

jaká nádhera je míchat barvy a nacházet nové... a jaké je to okouzlení, je to úžasnej zázrak vytvořit tvar, kterým se otisknu.“ (U1)

A **zasvěcení** proto, že je žákům odkrýváno tajemství řemesla, seznamují se s různými technikami a možnostmi výtvarného materiálu. *„O to se pak taky snažím, že probíráme, kdo má nejlepší kompozici, techniku (...). Na druhou stranu je důležitá i ta technika (...) Třeba ty věci, který se týkají grafiky, sochařiny, modelování (...), to musíme nahrazovat jinýma technikama, není tu lis, tak to musíme dělat ručně.“ (U3)*

4.3 Žák a třída: S kým mám tu čest?

*Dospělí sami nikdy nic nechápu a děti to hrozně unavuje,
stále a stále jim něco vysvětlovat.
Děti musí být k dospělým hodně shovívavé.
(Antoine De Saint Exupéry)*

Pojetí žáka a třídy začíná opět tím prvním odrazovým můstkem – osobností samotného učitele (viz kap. 5.1). Má-li být učitel moudrý, je svým způsobem shovívavý, poskytuje žákům potřebnou svobodu, zohledňuje specifický charakter výtvarné výchovy. Má-li být lidský, je si vědom individuálních rozdílů mezi žáky, otvírá prostor pro úspěch, pro práci i učení, pro tvorbu bez lpění na dokonalém výsledku. Má-li být sociálním facilitátorem, podporuje vzájemnou interakci žáků ve třídě, snaží se poznat jako kolektiv i jako individuality. Podívejme se, jak vnímají své žáky dotazovaní učitelé.

Žáci ve třídách jsou vnímáni jako **individuality mezi individualitami**. Každá třída je jiná, plná různých žáků a různých vztahů mezi nimi. Učitel *„musí být empatický, musí umět vnímat. Musí umět vnímat jak tu třídu, tak jednotlivce... Musí ke všem přistupovat individuálně a přitom je brát jako třídu, jako celek. (...) musí bejt sžitý sami se sebou, abyste nemusela řešit takový ty malicherný spory, jako kdo komu co vzal a kdo koho štouchnul.“ (U3)*

Vnímání těchto individualit se ale promítá i do samotné výuky. Nezůstává jen u pouhého konstatování, učitelé zohledňují individuální rysy žáků jako je talent, ale i strach a nechuť z výtvarného vyjadřování. *„(...) individuální*

rozkmít těch úrovní, to je to s čím se člověk potýká pořád. Taky ne každému vyhovuje každý námět (...) to pak člověk balancuje a vyladuje, aby to bylo pro každého nějakým způsobem nakonec přijatelný a mohl se v tom nějakým způsobem realizovat.“ (U2)

Učitel bere ohledy na své žáky, nestaví výuku direktivně tak, jak sám chce. Přizpůsobuje se jim, hledá správnou cestu, po které mohou jít společně. Protože jediné tak je možné dosáhnout požadovaných cílů. Učitelé zohledňují zaměření svých žáků, jejich zájmy, věk aj. „(...) pro ně tvoříte ten program, tak jim samozřejmě musíte být blízko. To není zas tak těžký, aspoň u těch starších. U těch mladších je spousta zájmů a jsou hodně rozptýlený, každé je jiné, takže najít jeden námět pro celou třídu, to vždycky nefunguje. Takže musím dávat třeba víc těch témat a opravdu je to individuální. Musím hledat u nich, poznávat.“ (U3)

Dalším rysem, který je zohledňován, je **vliv moderní doby**, ve které tyto děti vyrůstají. Zde můžeme zaznamenat vliv délky praxe učitelů. Je obecně známo, že dnešní doba je pro výchovu dětí více liberálnější, než tomu bylo dříve. Pro některé učitele to může být jedno z pocíťovaných úskalí při realizaci cílů výtvarné výchovy. Týká se to např. **povahy**. „(...) já cítím, že se mi vzdalují, je pro mě čím dál větší práce, abych je pochopila... (...) jsou trochu povrchnější (...) zaráží mě drzost, která není opodstatněná. (...) Taky už není taková schopnost trpělivost, ta se úplně minimalizuje. To, s čím se dá sedět a hrát si, to oni mají hned hotové.“ (U1) Je otázkou, zda stále mluvíme o vlivu moderní doby jako takové, nebo o určitém vývojovém stádiu žáků, každopádně mluvíme o jejich **vztahu k tvorbě**. „Myslím si, že buď teda pracujeme s nějakým ostychem a strachem z toho veřejného vyjádření, a z toho, co to dítě má v sobě (zábrany, předpoklad, že se mu to nepovede, že to nebude hezký, že to bude ostuda). A další je, že lidi v tom věku, hlavně na druhém stupni (sedmička, osmička, devítka), tak tam je u některých lidí jednoznačná nechuť dělat svým způsobem cokoliv. Tohle je ještě provázený tím, že musí něco vymýšlet, což je naprostej vrchol.“ (U2)

Důležité však je hlavně to, že učitelé i na těžko pocíťovanou situaci nerezignují, ale snaží se **překonávat tato úskalí**. Jak se tedy snaží přiblížit žákům, aby dosáhli cílů prostřednictvím přizpůsobování výuky? Učitelé musejí na své žáky

reagovat. K tomu je v první řadě nutné, aby jim dali určitý prostor. Ten se nutně promítne do **způsobu vedení**, které učitel pro své počínání zvolí.

Je jistě jasné, že direktivním přístupem by možnost přizpůsobování výuky žákům byla nulová. Na druhé straně příliš liberální přístup by nebyl schopen žádné cíle udržet na dosah. Učitelé proto volí **partnerský dialog s žáky**. Pro tento způsob vedení je charakteristická **velká míra svobody**, kterou učitel svým žákům poskytuje. Dává jim prostor prostřednictvím různorodých témat, širokých možností zpracování, neomezuje jejich autorskou invenci, podporuje jejich kreativitu a nápady. Diskutuje s nimi o různých možnostech a naznačuje jim možné cesty, po kterých se mohou vydat, chtějí-li. Na žácích samotných pak je, aby tento způsob vedení přijali a podíleli se na něm, poskytovali učiteli zpětnou vazbu, přemýšleli, diskutovali. „(...) dáte najevo, že nejste ten nad nima, kterýho musí za každou cenu poslouchat a tím to hasne. (...) takovej ten partnerskej přístup (...), že jste ochotná s nimi mluvit, i o těch problémech, i o výtvarných problémech, i o tom, co je třeba nebaví, co se jim nelíbí a proč. To se mi osvědčilo a naštěstí mi to tak funguje.“ (U3)

Brücknerová⁵⁸ se také zabývá pojetím způsobu vedení a řádu, vymezuje pro tyto účely čtyři typy pojetí: **kamarádský dialog, otěže v rukou učitele, mantinely dané tvorbou a práci podle pravidel**. Podívejme se na ty, ve kterých se naše výsledky scházejí:

Pro **práci podle pravidel** je typické monitorování procesu tvorby učitelem, vysvětlování a podpora procesu. Práce je omezena jasnými pravidly, která žáci znají. „(...) opakuju, o co jsme se snažili, kam jsme směřovali, co to bylo za práci, co jsem jim dala jako jasný pokyny, co bylo podmínkou tý práce, a co měli jako možnost, volnost.“ (U2)

Mantinely dané tvorbou pak kladou více autonomie a zodpovědnosti za proces na žáky, učitel je má jen podporovat v jejich samostatnosti. Omezení vyplývá z charakteristiky úkolu (např. konkrétní technika). Učitel nastupuje na scénu v okamžiku, kdy dojde k selhání seberegulačních mechanismů žáků.

⁵⁸ 2010, s. 61

„Takže silný námět, který vymezuje cestu, koridor, a pokud už aspoň trošku znají řemeslo, tak jim dávám i svobodu ve výběru výtvarných prostředků. Aby mohli i kombinovat kresbu, malbu, perokresbu, koláž, aby si sami našli formu k tomu námětu, k tomu obsahu k sobě.“ (U1)

Brücknerová⁵⁹ se také zabývá se otázkou budování autority učitele. Učitelé v našem výzkumu spoléhají především **neformální autoritu**, která jde ruku v ruce se svobodnou atmosférou předmětu. *„(...) když jim dáte najevo, že nejste nad nima ten, kterýho musí za každou cenu poslouchat a tím to hasne. (...) snažit se je poznávat, snažit se o nich něco dozvědět. To znamená takovej ten partnerskej přístup, ale rozhodně ne kamarádskej. To si myslím, že zase taky není dobře, to si pak nemůžu vytvořit žádnou autoritu.“ (U3)*

Dále se opírají o **system a školu**, tedy o pracovní návyky a přístup žáků. *„Ideál je, když pracujou všichni, i když ne každéj pracuje se stejným zaujetím. (...) je to důležitý i pro ty děti, musí cítit nějakou energii, motivaci, vůli, nadšení pro práci. Aby ony tu práci opravdu udělaly, a musí cítit, že na tom záleží, aby ji udělaly.“ (U2)*

4.4 Úskalí: Co mi to překáží?

Žádný problém se nevyřeší tím,
že ho dáme k ledu.
(Winston Churchill)

Není žádnou novinkou, že být učitelem není až tak úplně jednoduchá práce. Učitelé narážejí na celou řadu faktorů, které vnímají jako jakési překážky na cestě za cíli, ke kterým má v ideálním případě jejich výuka dospět. Jelikož učitel je ten, kdo přímo realizuje cíle vzdělávání a transformace školství, měl by být jeho hlas na tomto poli slyšet, v zájmu kvality těchto procesů. Vždyť to, co přichází „zezdola“, z terénu, je mnohem lépe přijímáno, než pouhá nařízení „shora“.

Pocitovaná úskalí učitelů můžeme rozdělit podle různých kritérií, nejpodstatnějším se jeví **možnost samotného učitele toto úskalí ovlivnit**. Z výsledků jsou patrné čtyři oblasti, z nich přímo a snadno ovlivnitelná je pouze jedna.

⁵⁹ 2010, s. 61

Je to oblast **překážek na straně učitele**, kam patří např. strach učitele z moderní doby, nových technologií či těžkosti při snaze oslovit žáky vhodnými náměty. *„Já to sama neumím, neovládám to. Tak si to ani neumím představit a tím pádem z toho mám trochu strach.“* (U1) Tyto překážky se jeví jako nejmírnější, protože vycházejí z učitelovy osobnosti, a on sám na nich také pracovat a odstraňovat je.

Poněkud větší práci mu dá snaha překonávat **překážky na straně žáků**, kterých jsme se již dotknuli v předchozí kapitole. Patří sem zejména strach a ostych z výtvarného vyjadřování, jejich malá vůle tento strach překonávat, nechuť něco vymýšlet a tvořit. Dala by se sem zahrnout i zmíněná různá míra schopností, kterou učitel ve svých hodinách zohledňuje, a někdy je pro něj proto složité vymyslet vhodný námět pro výuku. *„Samozřejmě že je nesterjná úroveň vůle tady na ten princip přistoupit. (...) Ta úroveň přístupu je absolutně různorodá a individuální, že u někoho přemáhá člověk k tomuhle odpor, jeho to absolutně nezajímá. Pracujeme i s fenoménem talentu, někdo to má dáno jako předpoklad k tomu, že mu jdou lehce práce tohohle druhu, pro někoho je to těžší.“* (U2) Tato oblast je jistým způsobem také učitelem ovlivnitelná, těžší je to však tím, že k jejímu plnému překonání potřebuje spolupráci druhé strany, tj. žáků.

Oblast, která se ovlivňuje již velmi těžko, představují **institucionální překážky**, které jsou spojeny s konkrétní školou. Škola např. podporuje výtvarnou výchovu jen pro mladší žáky, učitelé nevnímají dostatečnou hodinovou dotaci. *„Těch hodin je mále, ale... takhle. Málo, je i není. Asi to není úplně nedostačující. Spíš bych ten předmět nechala ještě třeba až do třetíku.“* (U1) Výtvarná výchova může být na škole vnímána neplnohodnotně. *„Tady je výtvarná výchova jako předmět spíš okrajový, takhle je vnímán celkově i z vedení, i z pohledu ostatních kolegů. Jako předmět doplňkový, okrajový, výchovný. To je myslím dost častý pohled na výtvarnou výchovu. (...) Na tej základce je to trošku jiný, tam si myslím, že ta výtvarná výchova je víc zdůrazňovaná, víc uznávaná než tady.“* (U2) Byla zmíněna i špatná lokalita školy, která v podstatě znemožňuje opustit budovu např. za účelem výstavy. Častým problémem jsou zejména nepůlené třídy a s tím související počet žáků, což výrazným způsobem ovlivňuje možnosti učitelovy práce se třídou. *„Je to často tak, že jen pobíháte od jednoho k druhému,*

protože se samozřejmě chcete každému věnovat a chcete to brát individuálně, což ale v jednatřiceti lidech jde velmi, velmi těžko.“ (U3) Patří sem ale i těžkosti s absencí pomůcek a materiálního zázemí.

Brücknerová⁶⁰ zaznamenala tyto těžkosti na pomyslnou osu, která zachycuje učitelovo postavení od nejhorší situace k nejlepší:

bez ničeho → limitující možnosti → rozumná míra → nic není problém

Na této škále můžeme zkoumané učitele zařadit do kategorie **rozumná míra**, neboť učitelé nemají sice vše, nač si vzpomenou, ale mají to, co ke své výuce opravdu potřebují, včetně prostorového zázemí v podobě učebny, kabinetu atp. „No, pro nás je opravdu DVDčko vrcholem techniky, protože my nemáme k dispozici počítačovou učebnu v tom smyslu, že bysme mohli s níma konkrétně pracovat na nějakých grafikách nebo grafických technikách počítačových. A tady náš počítač v kabinetu, když pracuje, tak to vždycky oslavíme...“ (U2) Jeden ze zkoumaných učitelů sahá až ke stupni **nic není problém**: „(...) řeknem, že je potřeba něco nakoupit, tak se to nakoupí. Jako že by bylo něco dobrý udělat, tak se to udělá. Pak i ty výtvarný projekty a nápady, tak to jde bez problémů automaticky a je to naopak vítáno.“ (U3)

Jako naprosto neovlivnitelná oblast pak vycházejí **statutární překážky**, které zahrnují pravidla a normy, jež platí v rámci školství všeobecně. Patří sem změny a finance ve školství, nutnost státního známkování a obecné podceňování výchov jako takových.

„Mně třeba dost vadí, že pořád máme to nařízení, že musíme převádět známky na státní. My máme procenta, takže hodnotíme procenty a potom na vysvědčení je převádíme na státní známky.“ (U3)

„Je spousta skvělých nápadů, ale dohromady se všema těma starostma je to někdy těžký. To jsou pořád nějaký změny, na který musíš reagovat, berou se peníze a ty jsou taky důležitá motivace, přece jenom kantor je pořád povolání.“ (U1)

Tato úskalí se jeví jako nejméně ovlivnitelná, a možná i proto se mohou zdát být nejpalcivějšími. Přeci jen hovoříme o celkovém systému, který pod sebou

⁶⁰ 2010, s. 135

zastřešuje vše ostatní, vymezuje veškerý prostor, ve kterém se pohybujeme. Uvažujeme-li konkrétně finanční ohodnocení, pak tento faktor může ovlivnit již rozhodnutí stát se učitelem, ovlivní i systém vzdělávání a přípravy budoucích pedagogů a následnou práci s absolventy. Stejně tak ovlivní i přístup pedagogů stávajících, a tedy i jejich pojetí výuky. *„Bez vytvoření provázaného systému komplexní podpory učitelů a učitelského vzdělání (včetně podpory finanční) nelze dosáhnout zvýšení kvality učitelů a nelze úspěšně provést reformu vzdělávání.“*⁶¹

Hubatá⁶² také přichází s poznatky o jistých prvcích, které brání rozvoji učitelovy osobnosti i jeho profesní role. Tyto faktory jsou zdánlivě na straně učitele (např. aktuální fyzický a psychický stav, únava, věk aj.), ale jsou zároveň podněcovány podmínkami nebo požadavky „shora“. Jejich ovlivnitelnost proto není tak snadná, jak by se mohla zdát.

Je důležité konstatovat fakt, že přílišné množství neovlivnitelných nebo jen těžko ovlivnitelných podmínek povede k nespokojenosti a časem i k vyhoření učitele, což se zcela jistě promítne do jeho výuky.

4.4.1 Podceňování: Věčný boj výtvarné výchovy

Kdo nerozumí kování, ať mi kleště nehaní!
(Ruské přísloví)

Postoj žáků k výtvarné výchově může být různý. Postoj učitele by měl být však jednotný, a sice tento: **Výtvarná výchova je plnohodnotný předmět.** Učitel musí věřit, že má co hodnotného nabídnout ve vzdělávacím systému. Jak by jinak mohl realizovat své cíle, pokud mají k něčemu opravdu být? Učitelé v našem výzkumném vzorku tento názor zastávají. Vnímají i specifika, kterými se liší výtvarná výchova od ostatních předmětů – vnímají volnost učiva, nejednotu výsledků, odlišný styl práce v hodinách.

Hinnerová⁶³ v této souvislosti uvádí následující zajímavé výsledky: Učitelé výtvarné výchovy (až na několik výjimek) považují osobně výtvarnou výchovu za velmi důležitou část výuky, která podporuje rozvoj osobnosti žáka,

⁶¹ Coufalová a kol., 2010, s. 47

⁶² 2008

⁶³ 2010, s. 50

rozvíjí jeho projev v neverbální oblasti a jeho schopnost utvářet si vlastní názory. Tento postoj ovšem zauímají jenom samotní učitelé, protože obecně (i když ne nutně všude) je výtvarná výchova brána jako okrajový předmět, který může ve své podstatě učit kdokoliv (o čemž svědčí i fakt, že 5 dotazovaných učitelů z 21 nemělo pro výuku výtvarné výchovy potřebnou aprobaci).

Aprobaci pro výuku výtvarné výchovy na druhém stupni se věnuje i Brücknerová⁶⁴. Bez aprobace jsou v jejím výzkumu 4 učitelé z 16, čímž potvrzuje stejnou častost jako Hinnerová⁶⁵ – každý čtvrtý učitel výtvarné výchovy potřebnou aprobaci pro výuku nemá. Brücknerová⁶⁶ se dále odvolává na procenta, ke kterým dospěl Valeš (1997) a Slavík (2005), přičemž obě čísla se pohybují kolem 40 %.

Můžeme se jen domnívat, co je důvodem tohoto obecného podceňování výtvarné výchovy. Snad právě její odlišnost na poli naukových předmětů; snad nejednotnost výsledků; snad volnost, na které je postavena, stává se zároveň její Achillovou patou. Dovolím si citovat poznámku, kterou napsal jeden dotazovaný učitel⁶⁷: *„Změna přístupu společnosti k věcem – VV je skoro na okraji, neboť dnes je důležitá „měřitelnost“, výkon a úspěch. I skvělý výsledek dítěte ve VV není ani pro sebeinteligentnější rodiče podstatnějším než výsledky z M, F atd.“*⁶⁸

Snad je to i tím, že zasvěcení učitelé neumějí/nechtějí na správných místech lobovat za důležitost výtvarné výchovy. Tuto domněnku podporuje další z výsledků⁶⁹, kde vyšlo najevo, že schopnost učitele obhájit či získat vhodné prostředky a prostory se učitelům výtvarné výchovy nejeví jako příliš důležitá.

Zbývá jen doplnit jeden poslední výrok s nadějí, že se dočkáme jeho vyplnění: *„Výtvarná výchova je brána jako taková Popelka. Ale myslím si, že její čas přijde. Tím, jak výuka bude víc směřovat k tomu technickému, racionálnímu, analytickému, tak že ta kreativita bude mezi studenty a v podstatě i v životě více potřebná. Bude to cítit i veřejnost i studenti, že i v tomhle směru se člověk musí*

⁶⁴ 2010, s. 38

⁶⁵ 2010, s. 64

⁶⁶ tamtéž

⁶⁷ Hinnerová, 2010

⁶⁸ Hinnerová, 2010, s. 74

⁶⁹ Hinnerová, 2010, s. 56

vzdělávat. (...) Třeba jednou její čas přijde. Pak bude brána jako důležitější, vedle matematiky a češtiny.“ (U1)

4.5 Potenciál propojení: Možnosti spolupráce s jinými předměty

*Cesta dlouhá tisíc mil začíná jediným krokem.
(Lao C')*

Nesnáze ohledně propojování výtvarné výchovy s ostatními předměty pramení z jejích úskalí, o kterých pojednávala předchozí kapitola. Přesto zde vazby jsou, a není jich tak málo, jak se může zdát. Dotazovaní učitelé zmiňovali tyto: **český jazyk a literatura, biologie, dějepis a historie, informatika (animace), zeměpis, osobnostní a sociální výchova, dále divadlo, hudba, street art, svět sám o sobě.** Podívejme se, jakým způsobem byly tyto vazby realizovány. Opět se zde odrazíme od výsledků, které přináší Brücknerová⁷⁰, která uvádí následující stupnici:

izolovaná libovolnost

→ *komunikace skrze učitele*

→ *spolupráce učitelů*

→ *spolupráce napříč školou*

Komunikace skrze učitele představuje nejsnazší typ propojení, kdy učitel zapojuje do výtvarné výchovy svůj druhý aprobační předmět (tj. v našich případech český jazyk). „Samozřejmě spolupráce s češtinou, protože já jsem češtinářka, tak tam je furt – ilustrace básní, mýtů, pohádek, pověstí, vymyšlení vlastních knížek, ilustrování vlastních knížek – tak to v každém případě.“ (U1)

Mluvíme-li o přímém zapojení některého z kolegů, mluvíme o **spolupráci konkrétních učitelů.** „Je třeba se dotazovat těch kolegů a zjišťovat, co se kde bere,

⁷⁰ 2010, s. 137

protože ten výtvarkář si může i dovolit napsat si to na začátku pro ten daný ročník tak, aby to bylo propojené s literaturou a hudbou a dějepísem... Že potom to i těm dětem přijde daleko užitečnější.“ (U3)

Na nejvyšším stupni najdeme **spolupráci napříč školou**, kam spadají různé projekty. *„Ten koncept (...), že jsme si mohli vymyslet ty témata v rámci projektů. (...) ty věci mimo školu, jako byla třeba ta tvůrčí dílna. Takže ty projekty výtvarný, hudební, dramatický a tak.“ (U3)* Toto pojetí je ovšem možné jen v případě, že je výtvarná výchova brána jako předmět, který stojí na rovníku předmětů ostatních.

Jako zvláštní kategorie se v našem výzkumu navíc objevila oblast **pronikání zespona**, pod čímž si představme pronikání vazeb, které je umožněno prostřednictvím žáků z iniciativy učitele výtvarné výchovy. *„Většinou se jich snažím ptát, co dělají v dějepíse, v češtině... (...) jenom jakoby ohlasy na ten předmět.“ (U2)*

4.6 Škola a vzdělávací program: Nejvyšší instance

*Učit se od života?
Podle toho, kdo mu schvaluje osnovy!
(Gabriel Laub)*

Navážme nyní na předchozí kapitolu, která pojednávala o možnostech propojování výtvarné výchovy s ostatními předměty. Je nasnadě konstatovat, že z výsledků můžeme sledovat dva základní **rozdíly z hlediska přístupu školy**.

V prvním z nich, ve kterém mluvíme o spolupráci napříč školou a projektech, se zdá výtvarná výchova hlouběji zakotvena, stává se tradiční významnou složkou výuky. *„Možná je to i tou tradicí a tady si ty lidi na to tak zvykli.“ (U3)*

V ostatních případech, kdy k vazbám dochází prostřednictvím učitele, není propracován tak hluboce koncept návazností a možností spolupráce. *„Člověk hodně reaguje na to, co přichází jako podněty a ne vždycky se to daří nějak skloubit. Jo, někdy se to povede a je to fajn, ale není to moc častý.“ (U2)*

V takových případech se i samotným učitelům propojování předmětů jeví o něco složitějším úkolem a často zůstává jen u myšlenek a nesplněných přání. *„Byly velké sny a velké touhy. (...) školství klade takových nároků jakoby úřednických,*

že je ten prostor je svázaný. (...) Takže asi ty představy a plány jsou tady, ale to uskutečnění už je horší.“ (U1)

4.6.1 Škola jako zázemí pro další vzdělávání učitelů

*Žádný podnik nevyroste k velikosti,
pokud nenajde způsob,
jak měnit nádeníky v ředitele.
(Tomáš Baťa)*

Škola byla zmíněna i z hlediska podpory dalšího vzdělávání učitelů (DVU). Opět zde rozlišíme dva základní přístupy z hlediska rozdílného typu zázemí: motivující a limitující. **Zázemí motivující další vzdělávání učitelů** je typické velkou mírou podpory, učitel je tak více motivován k dalšímu vzdělávání (tento faktor opět souvisí s postavením výtvarné výchovy na konkrétní škole): „Tady je to naprosto rovnoprávný. Takže já si můžu jít na školení na výtvarnou výchovu, na jaký potřebuju.“ (U3)

Oproti tomu **zázemí limitující další vzdělávání učitelů** se vyznačuje pravým opakem: „Já si těžko můžu říct: ‚Já bych chtěla školení třeba z psychologie osobnosti nebo reflexe a sebereflexe v kolektivu.‘ Což by bylo třeba zajímavý a přínosný, ale těžko to zdůvodním.“ (U1)

Zde jsme narazili i na fakt, že učitel výtvarné výchovy není podpořen v oblasti, která se přímo nevztahuje na vlastní tvorbu ve výtvarné výchově. Ve výtvarné výchově je ale celá řada cílů, které nejsou přímo výtvarné (viz kap. 5.2.2), a proto i toto vzdělávání dává smysl. Koneckonců i Hinnerová⁷¹ přichází s výsledky, které mapují oblasti zájmu DVU, kterými jsou zejména nová média, artefietika, galerijní animace, arteterapie či osobnostní a sociální výchova.

4.6.2 RVP a ŠVP očima učitele výtvarné výchovy

*Vzdělání není pouhým nashromážděním jednotlivých vědomostí,
jako není těstem mouka, voda, sůl, kvasnice, atd. dohromady naházené.
(Tomáš Garrigue Masaryk)*

⁷¹ 2010, s. 68

Když je řeč o škole, nejde nezmínit **rámcový či školní vzdělávací program** (dále jen RVP a ŠVP). V teoretické části je jejich charakteristice s ohledem na výtvarnou výchovu věnována kapitola 2.4. Jaký je ale praktický názor učitelů?

Podívejme se nejprve na výsledky, které uvádí Hinnerová⁷², kde měli dotazovaní učitelé RVP hodnotit. Kriticky zde bylo nahlíženo jak na metodickou podporu, tak vlastní srozumitelnost dokumentu, v jejímž rámci by se ovšem dal zohlednit fakt, že téměř polovina dotazovaných učitelů neabsolvovala žádné školení či přípravu v tomto slova smyslu.

U učitelů oslovených v tomto výzkumu tomu bylo jinak - všichni absolvovali školení, všichni byli tedy teoreticky připraveni. Otázkou je, zda to doopravdy k něčemu bylo či zda to něco změnilo. „*Moc, moc, moc školení. Jak tvořit vzdělávací plán, jak s ním zacházet, jak ho měnit, jak to zprůchodnit. A jestli to bylo k něčemu? Upřímně... Ne.*“ (U3)

„*Já jsem na začátku právě absolvovala i to školení, ale mně to od začátku přišlo jako vtip, když nám museli čtyři hodiny vysvětlovat slovník toho, co vymysleli. NÁM, kteří jsme opravdu učili už léta...*“ (U2)

Je téměř s podivem, že o něčem, co v praxi funguje téměř deset let, se stále vedou spory o tom, zda to k něčemu je či není. Možná je tomu v ostatních předmětech jinak, ale učitelé výtvarné výchovy v RVP nespatřují větší dopady na pojetí tohoto předmětu. RVP je postaven na základní teorii každého oboru, avšak pro výtvarnou výchovu (u nás ani ve světě) neexistuje jeden obecně platný, a tedy i závazný, teoretický konstrukt, což souvisí s jejím vývojem (viz kap. 2.1.1).⁷³

RVP je prvním pokusem o obecně platný jednotný program výtvarné výchovy, který navíc naráží na poměrně novou odbornou terminologii, která dříve nebyla tolik potřebná, jako je dnes. Bez ní nelze docílit obecného uznání předmětu výtvarné výchovy, jeho odbornosti a užitečnosti. Pro praktickou výuku tato terminologie ale nemusí nic měnit, jen klade na učitele požadavek si ji osvojit.

⁷² 2010, s. 53 a 65

⁷³ Knecht, Lukavský, Slavík, 2011 [online]

Snad i tím si můžeme vysvětlit zdrženlivý postoj učitelů výtvarné výchovy k RVP jakožto k formalitě, jak vyplývá i z jiných provedených výzkumů.⁷⁴

Tento názor je možné podložit i výrokiem jednoho ze dotazovaných učitelů:

„Konkrétně pro výtvarnou výchovu, kdyby zůstaly osnovy, který byly předtím, by se vůbec nic nezměnilo, podle mě by zůstaly stejný. Možná někdo, kdo je zastáncem tady toho dokumentu, tak by mě obvinil z toho, že jsem prostě zaseknutá někde dávno, jo, že jsem neušla žádnéj vývoj, a že prostě nechápu ty souvislosti moderního školství, ale já jsem prostě přesvědčená o tom, že k tomu nebyly potřeba tady ty roky a tady ty tabulky, který jsou nesrozumitelný pro veřejnost, pro kterou to mělo bejt určený, aby se rodiče mohli rozhodnout, která škola je lepší. (...) A pokud je to v ostatních předmětech podobný, tak nevidím vůbec absolutně žádnéj smysl v tom.“
(U2)

V tom lepším případě mohli učitelé tedy podobné pokusy brát jako jakési potvrzení své práce: *„(...) pro nás to bylo jen potvrzení toho, že to děláme dobře. Jako třeba ty průchody předmětů a projekty a všechno to propojování a návaznost. Ale že by se něco změnilo, tak to ne.“* (U3)

„Tu výtvarku mění člověk. Záleží jen na lidech, kteří tu výtvarku naplňují.“ (U1)

Přesto, že se pro výtvarnou výchovu prakticky s příchodem RVP nic nezměnilo, neznamená to nutně, že je přijímán výhradně záporně. Z reakcí dotazovaných učitelů jsem vyhradila dvě možnosti, jak vnímají RVP: ošklivé káčátko a kukaččí vejce.

Ošklivé káčátko je více či méně pozitivní pohled na RVP. Patří sem např. i to ujištění o správnosti pojetí výtvarné výchovy, které bylo zmíněno výše. Kromě toho byly ale zmíněné i další aspekty – dobrá myšlenka a svoboda v jejím naplňování. Pouze vlastní realizace v očích učitelů pokulhává.

„RVP není špatná myšlenka. (...) No, dá se realizovat naprosto bez problémů, protože, jak říkám, tím, že tam není absolutně nic, jsou to jenom takový plytký pojmy, tak už si tam můžete dát, co chcete. Což je aspoň to příjemný.“ (U3)

„Takže my jsme se vlastně snažili to směřovat k tomu, abychom měli co největší svobodu v tom, jakej prostor si dáme jednotlivýma okruhama, který v tom

⁷⁴ tamtéž

ŠVP máme. Víceméně jsme se snažili o ideál, aby se všechno vešlo do všeho. Jo, a že cokoliv budeme dělat, tak pro to najdeme oporu, nebo obráceně, cokoliv budeme dělat, tak tím budeme naplňovat určitou část tadytoho. A ono to tak ve skutečnosti opravdu je, že máme velkou volnost, co se týče těch námětů.“ (U2)

Na druhou stranu není těžké pochopit, že pouhá myšlenka nestačí. Dotazovaní učitelé, byť se mnohdy snažili vidět i nějaká pozitiva, se na RVP stále dívají velmi kriticky. **Kukaččí vejce** je symbolický název, který je inspirován zejména tímto výrokem: *„Nejdřív si to na něco hrálo, ale došlo to k něčemu úplně jinému, pořád se to sesekávalo, pořád to bylo šroubovaný do toho určitýho cíle, kterej je absolutně k ničemu (...) nějakej paskvil, kterej nakonec je stejně k ničemu (...) já je teda plním ty průřezový témata, ale nemůžu přece říct: ‚Já teď plním průřezový téma!‘, to je prostě chiméra, to je nesmysl. A na tom to je založený – máš správně tabulku, máš správně vyplněný tady ty kolonky, a co jsi dělala s těma dětma, to je úplně jedno.“ (U2)*

Podobná obava se opakuje i v očích jiného učitele: *„Na druhou stranu se mi třeba moc nelíbí, když to srovnám s tím, jak to bylo před tím, tak tam je přesně daný, že se postupně seznámili s grafikou, modelařinou, kresbou, všechno. Tohle vlastně, pokud se nepletu, je úplně odbouraný. To znamená, že učitel, kterej přijde a je třeba čistě zaměřenej na to, že dělá hrnečky, tak si klidně podle tohohle může dělat jenom hrnečky. Akorát to jednou bude kubistickéj hrneček a jednou expresionistickéj hrneček.“ (U3)*

Základní myšlenka tedy spočívá v tom, že jakkoli dobrý nápad stojí na začátku, pak na konci, i přes velmi formální přístup a požadavky, nemusí stát kvalitní výsledek. I přes velkou snahu o to postavit výtvarnou výchovu na roveň ostatním předmětů snad tím, že bylo vymyšleno odborné názvosloví, je tato snaha vnímána opět spíše kriticky, protože se nejeví dotažená. Navíc učitelům byla „vnucena shora“. Možná by vnímali lépe, kdyby se postupovalo více směrem od praxe k teorii, nikoli naopak. *„(...) zrovna ta výtvarná výchova je naprosto nesrozumitelná a je psána neuvěřitelně odborně, aby bylo asi vidět, že to jsou opravdu pánové a dámy na svých místech. Ale určitě to, co stvořili, je neuvěřitelně povrchní a hloupý.“ (U3)*

V některých případech se v souvislosti s RVP a jeho nedostatky setkáme dokonce s bouřlivou emocionální reakcí učitele, který je celou svou bytostí přesvědčen o nesmyslnosti dokumentu. *„Já jsem si myslela, že odejdu ze školy... (...) A můj pocit, že to bylo naprosto zbytečný, se nezměnil od začátku doted'. (...) to byla vlastně šikana (...) Tak to mi přijde jako důkaz neúcty a důkaz toho, že se někdo potřeboval jenom jakoby prokázat činností, nic jinýho.“* (U2)

Učitelé často mohou vnímat RVP jako určitý typ útoku proti své osobě, proti svým zkušenostem a kariéře, kterou si na nich postavili. *„No, možná je to jenom můj problém, že já nejsem dostatečně inteligentní, nejsem dostatečně prozíravá a dostatečně jsem to nepochopila celej ten úžasnej nápad, co měli, ale já jsem prostě na tom takhle i po těch letech.“* (U2)

4.7 Náměty: Z čeho vycházím a kdy to opakuji?

*Bez příběhu na nějaké fantastické téma
budete jen těžko schopni
přilákat nějaké fantastické lidi.
(Jonas Ridderstrale)*

Nyní se dostáváme k těm částem výzkumu, které se přímo dotýkají vlastní výuky dotazovaných učitelů. Začněme tím, co stojí ještě o kousek před ní, tedy co učitel plánuje se svými žáky realizovat – námět hodiny, jak jej učitel nachází, případně kdy ho opakuje. Výsledky můžeme shrnout do tří dimenzí podle pilíře, o který se námět opírá: umělecké, životní a podle aktuálních potřeb.

Umělecké pilíře námětů představují oporů ve výtvarném umění.

„Tak moc ráda se inspiroju obrazy (...), ráda vycházím z dějin umění, hledání kontextu významných obrazů, to je jedna oblast.“ (U1)

„Samozřejmě výstavy, umění, galerie...“ (U3)

Životní pilíře námětů pak zahrnují inspiraci každodenním světem a životem, obyčejnými předměty. *„No a pak dál je to inspirace reálným světem, předměty, které nás obklopují (...) tráva, kámen, obálka, to nejsou jen obyčejné věci, může to být archetyp něčeho krásného.“* (U1)

„Čerpáme (...) ze skutečnosti, která nás obklopuje, z literatury, z historie, z hudby, z dalších mimovýtvárných oblastí...“ (U2)

„...vůbec život, třeba i dění v Plzni.“ (U3)

Zde se navíc objevila oblast, kdy učitel předkládá žákům ke zpracování biblické náměty. Je nutno podotknout, že veškeré tyto životní pilíře (a ostatně i pilíře umělecké a jakékoliv jiné) jsou závislé na tom, jak zajímavé je shledává učitel. Zpět ale ke zmíněným biblickým námětům. V dnešní době by se nepochybně našel někdo, kdo by na podobné náměty nahlížel s nelibostí, a zcela jistě někdo další, kdo by nesouhlasil s tím, že se tato témata opírají o životní pilíře. Podle mě sem patří už jen pro to, že je neshledávám natolik samostatnou kategorií, aby mohly existovat samy o sobě. Jsem si jista, že jakási víra je součástí života mnohých z nás. Ovšem na poli učitelském je přeci jen otázkou, zda je pro ně místo ve výuce. V případě, o kterém mluvím, jsem však nic pobouření hodného neshledala, ba naopak: *„To oni vnímají jako takovou příběhovou mýtickou záležitost a reagují na to nějak úplně stejně. U těch větších dětí, nesnažím se je přesvědčovat o víře, část jich na to nahlíží stejně, ale částečně v tom hledají i ten podtext, obecně platný smysl, který by se promítl do jejich současného světa. Třeba ten zápas Jacoba s andělem, to je vlastně zápas, který provádí člověk sám se sebou v určitém věku svého života. Takže se snažíme tak nacházet víc souvislostí.“ (U1)*

Náměty podle aktuálních potřeb a zájmů jsou kategorií, která je svým způsobem speciální, protože ji nestmeluje společné téma, nýbrž zájem. A to nemluvím jen o zájmech učitele, i když jak bylo již řečeno, tento vliv je samozřejmě patrný. Patří sem určité ohledy, které musí učitel brát na žáky před tím, než jim předloží ke zpracování vybraný námět.

„(...) třeba vnitřní autoportrét člověka, ale samozřejmě takovou činnost dělám jen s lidma, který znám a který jsou starší. Protože ty malý to ani nemůžou pochopit, a když pak o tom mluví, tak si upřímně myslím, že je to nezajímá, protože je to na ně moc abstraktní.“ (U3)

Kromě věku a individuálních zvláštností žáků jsou ale zohledněny i minulé a budoucí cíle, které se učitel snaží námětem naplnit:

„(...) pokud už aspoň trošku znají řemeslo, tak jim dávám svobodu i ve výběru výtvarných prostředků. (...) Je pravda, že někdy je omezuju v tom, když potřebuju procvičit něco – techniku perokresby, práci s tužkou, práci s barvou – tak tam pak mají v té technice omezení.“ (U1)

Další významnou částí je spolupráce na humanitárních sbírkách: *„(...) hodně často třeba vycházíme i z aktuální nějakých potřeb, co zrovna jsou, nebo se věnujeme nějakým humanitárním sbírkám, takže tomu pak podřizujeme to, co děláme.“ (U2)*

V tomto kontextu se opět podíváme na výsledky, které prezentuje Brücknerová⁷⁵, která se zaměřila na **požadavky nad rámec výuky**. Naše výsledky se shodují ve dvou kategoriích: stabilní odpovědnost a nárazové aktivity.

Stabilní odpovědnost zahrnuje zejména výzdobu školy. Zde je ale důležité rozlišit přístup, kdy učitel se svými žáky tvoří krásné obrázky za účelem výzdoby, a přístup, kdy učitel o takové obrázky prvotně nejde. Respondenti dotazovaní v rámci práce, kterou držíte v ruce, spadají naštěstí do skupiny, kde výzdoba školy není jejich prvotním záměrem: *„Ta výtvarka se tady na těch zdech vystavuje moc hezky, to je součástí toho předmětu a tak to беру. (...) já jsem nechtěla s dětma jen produkovat krásné obrázky, ale chtěla jsem vždycky s dětma hledat.“ (U1)*

Samozřejmě ale záleží i na kontextu, který vytváří škola kladenými požadavky na tyto učitele: *„Tak ty věci, který se povedou, tak se vyvěsí třeba na chodbu školy. Po prázdninách nám to pravidelně sundaj a musíme to zaplňovat a zase rámovat, ale to není jako povinnost, spíš jako vedlejší produkt. Nemáme povinně předepsaný, že bysme museli dělat tohle a tohle a nástěnky a tak, to ne.“ (U3)*

Nárazové aktivity pak typicky představují různé jednorázové akce, jako např. humanitní sbírky, které jsou zmíněny výše.

4.7.1 Opakování námětů

Pro problematiku opakování námětů vznikly dvě kategorie, jedna z nich řeší vlastní námět, který učitel opakuje, druhá pak okolnosti, které ho k tomu vedou.

⁷⁵ 2010, s. 139

Návrat k totemu představuje návrat k více či méně konkrétnímu tématu: „Opakuju, bud' když je to krásný námět, který nechci dělat jen s jednou třídou, anebo je to nějaký projekt (...) to pak беру stejný námět a jenom stanovím jiné úkoly.“ (U1) Učitelé se ale vracejí k tématům až na základě reakcí, které jim poskytují žáci: „Bud' z toho vyjdu, jako že je to dobrý, a že je to možný nabídnout další skupině, že bysme v tom mohli pokračovat nebo na to navázat s jinou skupinou, anebo to prostě opustím, jako že to nebylo ono, a udělá se něco jinýho.“ (U2)

Stejně tak musí učitelé zvážit i **makroklima třídy**, které je daný námět určen. Každá věková skupina přistupuje typicky k úkolu jinak, protože je pro ni typický jiný vývojový stupeň myšlení. Stejně tak existují i individuální zvláštní uvnitř třídy (viz kap. 5.3). Jelikož výtvarná výchova nesměřuje k jednotným výsledkům, mohou být tyto rozdíly zdrojem obohacení pro žáky. „A to je vlastně strašně krásný to srovnání, i jim to ukázat. Ne před tím, ale potom, přinést jim ukázat ty práce navzájem. I pro ně je to zajímavý.“ (U3)

4.8 Motivace: Proč bychom to měli dělat?

*Chceš-li postavit loď, nesmíš poslat muže,
aby sehnali dřevo a připravili nástroje,
ale nejprve musíš ve svých mužích vzbudit touhu
po nekonečných dálkách otevřeného moře.
(Antoine De Saint Exupéry)*

Motivace je to, co dává veškerým lidským činnostem smysl. A smysl je důvod, proč se jim věnovat, proč je vykonávat. „Ideál je, když pracujou všichni, i když ne každé pracuje se stejným zaujetím.“ (U2) Motivace je proto stěžejní i v práci učitele, a to jak motivace jeho samého, tak motivace jeho studentů, což spolu ovšem může úzce souviset: „Když najdu silnej námět, tak mám radost a těším se, co na to vymyslí. Když jsem unavená a v určitém stereotypu, mám plytký námět, tak se to pak projeví i na těch studentech.“ (U1)

Jak bylo již mnohokrát zmíněno, výtvarná výchova je předmět, který je oproti „klasickým“, naukovým předmětům specifický (viz zejm. kap. 5.2.1 a 5.2.3) . „U tý praktický činnosti to je spíš naopak po každý úplně jinak a vždycky člověk v podstatě žasne. Neřekla bych, že je to jednodušší, je to jiný.“ (U2)

Motivace zde ale není důležitá o nic méně, jen vychází z jiné činnosti. „(...) vysvětlení, motivace, proč se to bude dělat, jak se to bude dělat, jak se bude pokračovat, což se týká i těch projektů, co s tím pak budeme dělat.“ (U3)

U práce ve výtvarné výchově je velmi důležitý bezpečný prostor a atmosféra zajištěná učitelem: „(...) ta část toho vlastního procesu, aby ty děti měly bezpečí pro tu práci, aby měly zajištěný, že můžou svobodně pracovat až do konce.“ (U2)

Podle způsobů motivace, jaké učitelé volí, můžeme rozlišit následující skupiny:

Motivace strhujícím námětem zahrnuje silné příběhy, symboliku, odkrývání krásy předmětů a výzvy hledání jejich vnitřního světa. „Ten námět musí být silný, protože od toho se odvíjí všechno. Tím námětem musí ty děti natolik zaujmout, že je zklidním, že je ponořím do toho problému. (...) úplně obyčejná všední věc, která když se dostane do souvislostí, do různých vztahů, tak vytvoří myšlenkové napětí.“ (U3) Námět je zde ale opět ovlivněn charakteristikou žáků a třídy: „Někdy pomáhají i takový ty pohádkový příběhy na ty malý, legendy, nebo vtělování do rolí. (...) třeba vnitřní autoportrét člověka, ale samozřejmě takovou činnost dělám jen s lidma, který znám, a který jsou starší.“ (U3)

Motivace volnou rukou představuje motivaci nikoli předmětem, ale vlastním způsobem práce. Nejdůležitější je zde svobodná tvorba, volba výtvarného materiálu a způsobu zacházení s ním. I zde je patrný vliv konkrétní třídy a žáků. „Aby mohli i kombinovat kresbu, malbu perokresbu, koláž, aby sami našli formu k tomu námětu, k tomu obsahu k sobě. (...) Takže co největší svobodu, ale musím mít taky jistotu, že se to nerozmělní do nějakého odbytí, honem, honem, uspěchat to a něco udělat. Pokud vím, že ty děti nemají na takovou svobodu, tak je musím přitáhnout, musím je omezit. Ze začátku třeba ty nižší ročníky, tam je to trochu utaženější, ale v těch vyšších ročníkách si to můžu dovolit.“ (u1)

Motivace jasným cílem je pak zaměřena na to, aby byly žákům dostatečně vysvětleny důvody, proč se daným úkolem zabývat. Někdy jde o pouhou vidinu konečného výsledku: „Měli jsme třeba projekt, kdy jsme vytvářeli fantazijní země a ostrovy a pak jsme z toho dělali knížky. Tak pak že budou mít knížku, že si to odnesou, a každé ten list, co děláme, jako je písmo, obyvatelstvo, fauna, flóra,

vynálezy, všechny ty věci, tak jako že si dávají do té knížky a pak si to sváží a udělají titulní stránku a přinesou to ukázat rodičům.“ (U3)

Jindy může učitel motivovat vlastním přínosem dané činnosti z hlediska jejich schopností či zaměření: „Na co je to dobrý, co to rozvíjí, že si vyzkouší třeba různé perspektivy – převrácený, žabí, ptačí – že se můžou dívat z různých úhlů. Pak se někdy stane, že chtějí třeba na umělecký školy, tak to můžete dělat i hloubš.“ (U3)

Brücknerová⁷⁶ pojímá samotnou motivaci odlišně. Rozlišuje zde, v jaké části hodiny a jak intenzivně, se jí učitel věnuje: *naladění, strhnutí, průběžný stimul a pochvaly a pomoc*. Podívejme se na ty, v nichž můžeme najít shodu:

Strhnutí do jisté míry odpovídá **motivací strhujícím námětem**. Učitel žáky natolik „zblbne“, zatáhne je do hry s tématem, které silně prožívají. Námět je pro ně dostatečně silnou počáteční motivací, takže v průběhu vlastní práce již potřebují minimální vliv učitele. „(...) vtělování do rolí. To znamená, že oni jsou jedním z nich, nebo ať si představí, že jsou třeba místo. Nebo děláme, že když máme ty grafický věci, tak že jsou třeba firmy a reklamní agentury a mají tam rozdělenou tu práci, že jeden dělá typografii, druhý je grafik...“ (U3)

Průběžný stimul je typický tím, že učitel se v průběhu práce snaží žáky povzbuzovat k maximálnímu výkonu. Motivace je zde velmi intenzivní v průběhu celé činnosti. Daly by se sem proto zařadit „individuální konzultace“, které provádí učitelé s jednotlivými žáky: „Pak je musíte všechny obejít, zejména u těch malých. To dělám vždycky, obejdu všechny ty stolečky, jestli tomu rozumí, jestli to chápou, jestli ví, co se má dělat. (...) chodit mezi nima, povídat si s nima, a že mi oni sami k tomu říkají a vysvětlují, tak to mi přijde jako ta nejhezčí část. (...) v tom okamžiku, kdy mezi nima chodíte a mluvíte, tak tam vznikají skvělé věci.“ (U3)

Pro **pochvaly a pomoc** je typická učitelova snaha nenechat žáky tápat, pomáhat jim v průběhu práce. Učitelé z mého vzorku do prací přímo nezasahují, ale snaží se poskytnout žákům odrazový můstek, řekla bych proto, že se pohybují na pomezí této kategorie a kategorie průběžného stimulu. „(...) jdu mezi nima, ale nesnažím se je ovlivňovat, jako že jim nějak nakazuji, co mají měnit. Vždycky se jich ptám, chci, aby se nad tím zamysleli (...) Spíš je tak nějak popichuji. (...) A spíš

⁷⁶ 2010, s. 130

vyzdvihuju ty klady, kde se ta forma nejvíc dotýká obsahu, kde se objevilo něco nového, hodnotného.“ (U1)

Někteří žáci potřebují více pomoci než jiní. I to se může odrazit v přístupu učitele, pro kterého je někdy těžké najít rovnováhu mezi potřebnou pomocí a „dotlačení“ žáků do zachování jejich vlastní invence: *„A oni pořád chodí a znova se jdou zeptat, jestli takhle? Ano, takhle. A dál takhle? Tak zase vymýšlíme, co dál, tak se snažíme vymyslet možnosti, ale někdy mám opravdu pocit, že kdybych si to nakreslila sama, tak by to bylo lepší. Prostě musí člověk pořád vidět, že to hlavní pole působnosti a to gró je jejich práce, a že pokud se do toho zasahuje moc, tak to není dobře, tak to nesmí bejt.“ (U2)*

Zvláštní důraz bych v této kapitole chtěla věnovat problematice **předkládání vzorů žákům**, které může také za určitých podmínek posloužit jako vhodný způsob motivace, jedná-li se o práci s konkrétním dílem nebo uměleckým směrem. Obecně ale k ukazování vzorů před vlastní tvorbou přistupují spíše opatrně: *„Tady to nedělám nikdy, pokud to není motivace nějakou konkrétní výtvarnou prací nebo konkrétním výtvarným dílem...“ (U2)*

Učitelé musí zároveň opět zohledňovat celkovou charakteristiku třídy a jednotlivých žáků (blíže viz kap. 5.3). *„Když jsme dělali třeba takový věci jako pop art, op art, a takový moderní směry, nebo když děláme parafráze. To jim pak dávám vzory, který si můžou vzít. To hezky funguje u těch starších, ale u malých hrozí nebezpečí, že vám to dokonale zkopírujou, tam to není až tak moc šťastný, když chcete rozvíjet fantazii.“ (U3)*

Učitel je tak spíše **v roli iniciátora** vlastní práce žáků, jenž jim jen pomáhá odrazit se od případného vzoru, odstraňuje spíše jejich nejistotu ohledně zacházení s výtvarným materiálem atp. V takovém případě učitelé soudí, že je možné ukázat žákům i práce vzniklé v jiných třídách, někdy k těmto účelům dokonce sbírají práce, ve kterých bylo velmi zdárně zacházeno s danou technikou. *„Když je ta práce víc o formě, tak jim něco ukážu, aby viděli, kam až se dá dospět. (...) co všechno se s tou tužkou, perem, barvou dá dělat, jaké to má možnosti.“ (U1)*

Ukazování vzorů tedy závisí na typu úkolu a druhu cíle, kterého má být dosaženo. Zároveň je nutné zohledňovat potřeby konkrétních dětí:

„Kde je to z mého pohledu žádoucí, tak jim občas práce ukážu. A je to spíš součástí motivace v tom, aby viděli, čeho můžou dosáhnout, protože tam je u některých dětí nebo v některých třídách hodně složitý jim vysvětlit cíl té práce, že tam mám pocit, že si to neumí představit, že úplně tápou, a když jim to ukážu, tak jim zároveň říkám, že nechci, aby to napodobovali a dělali to úplně stejně. (...) Je to v případech úplně specifických, kdy vidím, že to potřebují jako motivaci, jako ‚koukni se, co je možný‘.“ (U2)

4.9 Hodnocení: Kam jsme se dostali?

*Největší chyba, kterou v životě můžete udělat,
je mít pořád strach, že nějakou uděláte.
(Elbert Hubbard)*

Zhodnocení dokončeného procesu je jeho nedílnou součástí ve všech oborech a ve všech školních předmětech. Ve výtvarné výchově je hodnocení ovšem, jak jistě již nikoho nepřekvapí, jistým způsobem specifické, což souvisí se samotnou podstatou tohoto předmětu (viz zejm. kap. 2.1 a 5.2.).

Na tato specifika musí učitel brát samozřejmě ohled, už jen proto, aby zajistil srozumitelnost samotného hodnocení: *„(...) třeba ta teorie, tak to je pro ty děti srozumitelnější nebo jasnější nebo zřetelnější, co se týče právě toho hodnocení. Ty si to teď napíšeš, pak se to naučíš a můžeš to pak prokázat.“ (U2)* Nezajistí-li učitel žákům srozumitelná kritéria hodnocení, zneváží tím celou předchozí činnost, které se věnovali. *„To hodnocení je právě na tomhle závislý, jestli byly jasně daný nějaký kritéria, pokud třeba děláme nějakou technickou věc nebo pokud děláme tu věc volnou, tak vždycky to hodnocení je závislý na těch ukazatelích.“ (U2)*

Učitelé tedy odlišují různé typy prací, kterým připadá také různý způsob hodnocení. Zohledňování všech těchto prvků pomáhá učiteli vytvořit bezpečný prostor, ve kterém se při hodině jeho žáci pohybují. *„Kde je to hodně volný, tak znova opakuju a vyjasňuju, že jde o volnou práci. Práci, kde těžko můžeme něco hodnotit. Taky jsou takový práce, kde těžko můžeme někoho za něco kritizovat, nějak to hodnotit kladně nebo záporně, protože to bylo prostě daný, že je to jejich sebevyjádření. A pokud to tak opravdu je, tak je to v pořádku, ať se to někomu líbí nebo nelíbí, tak pro mě jako pro učitele to tak musí být.“ (U2)*

Všichni učitelé z mého vzorku se shodují v tom, že **jednotlivé práce neznámkují**. „(...) to není tak, že bych si od nich vzala výkres a ten výkres oznámkovala.“ (U3) Snad právě díky specifičnosti výtvarné výchovy, kterou vnímají, si uvědomují i specifičnost a složitost hodnocení ve výtvarné výchově: „Tady je chyba, tady je chyba, tady je chyba, tak máš trojku. To tady nefunguje a tím je to taky složitější, protože člověk musí přistupovat k hodnocení práce taky otevřeně, a zároveň tak, že je to v pořádku pro obě strany, že i pro to dítě je to hodnocení pochopitelný, stejně jako pro učitele je v pořádku, že hodnotí tím způsobem, jak hodnotí. (...) nemám moc ráda hodnocení, to je nejtěžší.“ (U2) Někteří učitelé tak naráží i na určité nesnáze v hodnocení, protože se snaží ke všem přistupovat individuálně, spravedlivě, pro ně srozumitelně. Jak to ale udělat? Jak vyvážit spravedlivé hodnocení všem individuálně, jak správně zohlednit to, co je pro každého jedince klíčové? Nutno znovu podotknout, že bez maximálního stupně individualizace hodnocení by byla sražena celá hodnota výtvarné výchovy, která se právě těmito charakteristikami vzdaluje od pojetí jiných „klasických“ vyučovacích předmětů. Přesto samozřejmě na výstupu každého školního předmětu stojí známka. Jak se k ní tedy ve výtvarné výchově dostaneme?

Hodnocení musí být **komplexní ve jménu procesu**. Nejde jen o to, jak obratně žák ovládne techniku a automaticky produkuje „krásné“ obrázky, dokonalé ve formě provedení. Jde i o obsah, o myšlenku, jde o vše v jednom balíčku. „Nehodnotím ty práce stylem – ty máš za jedna, ty máš za dva, ty máš za tři. To absolutně ne. (...) Hodnotit výtvarnou výchovu znamená vlastně hodnotit celý přístup, celý proces, zodpovědnost a přístup k tomu předmětu, nejenom ten konečný výsledek.“ (U1) Je opravdu na místě přistupovat ke každému žákovi individuálně, a to i v případě hodnocení. V naukových předmětech se hodnotí snadno podle počtu chyb a hodnotí se všichni žáci podle stejného měřítka (pokud nemluvíme o specifických případech, kdy má žák vlastní individuální vzdělávací program). Tento přístup ve výtvarné výchově aplikovat nelze. Předem neexistuje výsledek, který je označen jako ideál. Předem neexistuje obecně označitelná chyba.

„Určitě hodnotím přístup, určitě hodnotím, jak se ti lidi snaží, jaký je tam vývoj, jestli se to nějak mění, jestli přehodnotí ten vztah. Pochopitelně i takový věci jako je fantazie, originalita, nápady, technika, provedení. Je to zkrátka takovej

komplex všeho dohromady. Ale musíte to brát individuálně k tomu jedinci, to znamená, že opravdu musíte jinak hodnotit třeba dítě, který je autistický, ale vidíte, že se snaží, ale nikdy třeba nedosáhne ani techniky ani třeba té fantazie. K tomu musíte přistupovat hodně, hodně individuálně. A je to zase něco jiného než člověk, kterej je obdařenej a nadanej tím talentem a jde mu to zkrátka samo, ale na druhou stranu nemá potřebu se nějak rozvíjet, vyvíjet, protože mu to zkrátka stačí. Je to individuální.“ (U3)

Učitelé se snaží **zdůrazňovat klady** výtvarných děl žáků. *„Spíš se snažím o ty přednosti a klady, chválit, hodně chválit. Protože tak dostávají ti studenti sebedůvěru a nebojej se.“ (U1)* Jakékoliv klady a způsob povzbuzení hledají učitelé v podstatě v každé práci, u každého žáka, který se snaží. *„Když vidím, že se snaží, tak i když jim to třeba nejde, ale stejně tu práci se snaží dokončit, a udělat ji co nejlíp, tak je to pro mě naprosto v pořádku a tímhle tím způsobem se je snažím nějak přesvědčit.“ (U2)*

Velký vliv zde ale má **přístup žáků**. Učitelé mají pochopení pro individuální schopnosti žáků, ale špatně na ně působí negativní přístup žáků, nulová snaha z jejich strany. *„Nevadí, že všichni nemají talent nebo tu vycvičenou ruku, to chápete, ale vadí, když se absolutně nepokouší, nedávaj do toho sebemenší snahu.“ (U3)* A jelikož hodnocení je komplexní, takový přístup se zákonitě odráží i na něm. *„To jim opakuju dokola, že pokud někdo pracuje s nezájmem, dává ten nezájem najevo a ostatní tím obtěžuje, opakuje dokola, že to dělat nebude, nebo od začátku tvrdí, že to má hotové, tak to bohužel nemůžeme hodnotit potom dobře tu práci.“ (U2)*

Přístupem žáků k hodinám výtvarné výchovy se ve svém výzkumu zabývá i Brücknerová⁷⁷, přičemž rozlišuje zejména důraz na aktivitu a vlastní invenci žáků a důraz na talent. Obojí již zde bylo zmíněno, proto jen zopakujeme, že dotazování učitelé v našem výzkumu nelpí na talentu jako takovém, ale daleko důležitější je pro právě přístup žáků, jejich vlastní aktivita a zejména snaha zpracovat zadaný problém.

⁷⁷ 2010, s. 81

Brücknerová⁷⁸ dále nachází mnoho druhů závěrečného hodnocení, rozděluje je v podstatě podle úrovně a srozumitelnosti hodnocení pro žáky. Nachází absenci hodnocení, různé druhy klasifikace, individuální i skupinové prohlídky prací, diskuse, vše s různou mírou pochopení či nepochopení daného hodnocení žáky. Učitelé z mého vzorku dbají na pochopení hodnocení žáky a na jejich individualitu, o čemž, jak doufám, svědčí charakteristika samotného hodnocení popsaná výše. Proto pro srovnání s výsledky volím spíše jiný druh dělení hodnocení, kde je rozlišen zejména důraz na rozum a důraz na cit⁷⁹:

Intuitivní hodnocení, které se pohybuje pouze na škále líbí – nelíbí, bez dalšího vysvětlení. Tento způsob hodnocení je pro žáky nejjednodušší: „Když se zeptám: ‚Tak co tomu říkáte?‘, a oni: ‚No, dobrý!‘“ (U1)

Vysvětlování a objevování představuje náročnější typ hodnocení, zahrnuje diskuse, objevování možností a jejich vysvětlování. Někdy v tomto druhu hodnocení zaujímá dominantnější místo učitel: „Vyzdvihuju ty klady, kde se forma dotýká nejvíc obsahu a kde se objevilo něco nového, hodnotného.“ (U1) Často takové hodnocení pojímá učitel individuálně nebo v menších skupinkách s ohledem na charakteristiku třídy: „(...) sami k tomu říkaj a vysvětlujou, tak to mi přijde jako ta nejhezčí část. A přijde mi to jako daleko hezčí i významnější část, než když jsou pak spolu všichni dohromady. I když u těch malejch to pořádně nejde, když jich je třicet jedna. Ani se navzájem neposlouchají...“ (U3)

Záměrné vyjadřování pocitů, kde jde hlavně o osobnostní rozvoj žáků, o naslouchání a sdělování svých pocitů ostatním. „...hledají i ten podtext, obecně platný smysl, který by se promítl do jejich současného života. (...) Takže se snažíme tak nacházet víc souvislostí.“ (U1)

Připomenutí kritérií spočívá v opakování toho, co měli žáci splnit. „(...) o co jsme se snažili, kam jsme směřovali (...) někde to jde a ty děti jsou schopný si navzájem hodnotit práce s mou pomocí, tak to je samozřejmě ideální. Někdy to nejde, tak to dělám já, takže ty práce jako roztřídím, dávám je třeba k sobě...“ (U2)

⁷⁸ 2010, s. 71

⁷⁹ Brücknerová, 2010, s. 78

Charakteristiky hodnocení ve výtvarné výchově dávají učitelům velkou volnost, ale zároveň velkou moc. Záleží jen na nich, jak moudře se takového úkolu zhostí.

4.10 Zpětná vazba: Komunikace dvěma směry

Chceš-li dostat chytrou odpověď,
musíš položit chytrou otázku.
(Johann Wolfgang Goethe)

Zpětná vazba je velmi důležitou částí výuky pro každého učitele, kterého zajímá, co si myslí jeho žáci, neboť bez ní by výuka byla jednosměrný proces. Cílem zpětné vazby je zejména ověřit si dosahování cílů výuky (viz kap. 5.2).

Rozlišit zde můžeme dva základní rozdílné přístupy, které učitel zaujímá: intuitivní a reflektivní.

Pro **intuitivní přístup** je charakteristické, že se učitel více než na systematickou reflexi zaměřuje na své intuitivní pocity z dané hodiny: *„Spíš to hodnotím na základě průběhu té práce, už to je cítit, jaká je atmosféra v té hodině, jak to probíhá, jaký jsou výsledky, tak podle toho už to člověk dokáže vnímat.“* (U2)

Reflektivní přístup je oproti intuitivnímu více promyšlený a cílený. *„(...) přemýšlíte, proč a v čem je chyba, proč třeba zrovna tohleto neberou, když víte, že to zajímá lidi v jejich věku. Takže jo, tohle je myslím skoro po každý tý dvouhodinovec, že nad tím přemýšlíte.“* (U3)

S přístupem k získu zpětné vazby významně souvisí **způsob učitelovy sebereflexe**. Opět zde najdeme dva typy: pravidelnou systematickou a nepravidelnou intuitivní sebereflexi. Je pro ně typické totéž, co pro odpovídající přístup k získu zpětné vazby. Hinnerová⁸⁰ uvádí, že systematická sebereflexe je pro většinu učitelů problematická, spíše se uchylují k hodnocení a zvažování jednotlivých kroků ve snaze zlepšit svou výuku. *„Řekla bych, že uvědoměle nehodnotim každou hodinu. (...) Bud' z toho vyjdu, jako že to je dobrý (...) anebo to prostě opustim, jako že to nebylo ono, a udělá se něco jinýho.“* (U2)

⁸⁰ 2010, s. 60

I když všichni učitelé nehodnotí všechny své hodiny, vždy hodnotí nějakým způsobem alespoň jejich část. Zároveň si uvědomují i svoje vlastní možnosti a limity. „Samozřejmě jsou hodiny, kdy si řeknu, že se mi to povedlo. A jsou hodiny, kdy se vezu. Ono to ale jinak nejde, protože to je strašně náročný, já nemůžu dělat všechny hodiny na devadesát nebo sto procent, to prostě nejde.“ (U1) Řekla bych, že nejdůležitější je, aby se učitel obecně dokázal zamyslet nad svou činností, nad jejími dopady, nad možnostmi zlepšení. Podmínky, které k tomu má, nejsou vždy ideální, protože ve své činnosti naráží na celou řadu úskalí, kterým byla věnována kapitola 5.4. Je-li si toho vědom a snaží se dělat to, co považuje za nejlepší, je na půli cesty k úspěchu.

Hubatá⁸¹ uvádí dva typy situací, ve kterých učitelé provádějí sebereflexi: 1) Je-li pedagogická realita v rozporu s autorským záměrem učitele. Učitel situaci vyhodnotí a reaguje na ni na základě svých zkušeností. Chybu hledá buď u sebe, u žáka, nebo v situačních podmínkách. 2) Hodnotí-li učitel svou vlastní práci a své pojetí výuky. V tomto případě učitel hodnotí strategie, které volil k dosažení požadovaných cílů, zvažuje jejich korespondenci s jeho pojetím výuky. Oba případy sebereflexe jsou podněcovány **rozporem skutečnosti a autorské představy učitele**. Oba případy pak řeší tím, že svou představu přezkoumává. Dojde-li k závěru, že je žádoucí, přizpůsobuje jí strategie svého jednání; rozhodne-li se ji opustit, tyto strategie změní. Toto jednání není jen způsobem autoevaluace učitelovy výuky, ale je zároveň i prostředkem rozvoje jeho vlastního pojetí výuky.

Další otázkou z hlediska zpětné vazby je možná spíše to, kde přesně učitelé zpětnou vazbu získávají. Jak jsem zjistila, hlavní zdroje zpětné vazby jsou dva: materiální a slovní.

Materiální zpětná vazba zahrnuje hmatatelné produkty a vztahy žáků k nim, které učitelé umožňují získat zpětnou vazbu. „...třeba děti pak nosí ukázky toho, co sami dělají, že prostě přinesou, co sami kreslí, ukázat. (...) Nebo že chtějí ty svoje práce si potom odnést, chtějí je mít jak svojí tvorbu, svůj artefakt, to je taky důležitá věc.“ (U2)

⁸¹ 2008

Slovní zpětná vazba samozřejmě představuje jakékoliv slovní vyjádření žáků, ze kterých učitel pozná, zda dosahuje kýžených cílů a na jaké úrovni. Zde navíc můžeme rozlišit podtypy slovní zpětné vazby: emocionální sdělení, diskuse nad řešením úkolů a hodnocení práce.

Emociální sdělení představuje v tomto případě pouhé sdělení, že žáci mají rády výtvarnou výchovu: „...děti mají rády výtvarnou výchovu, že se na ní těší, říkají, že se těšily, že budou pokračovat v té práci...“ (U2) Někdy se stane, že takováto forma zpětné vazby přijde i opožděně: „Třeba se mi stalo, že mi někdo řekne ve třetáku i čtvrtáku: *Jé, já bych si dala výtvarku, já bych chtěl zase výtvarku!*“ (U1)

Diskuse nad řešením úkolů je zpětná vazba, kterou učitel získá pozorováním a posloucháním žáků při hodině. „*Stoprocentně máte radost, když vidíte, že do toho jdou a že je to baví. Že si o tom povídají a řeší ten úkol.*“ (U3) Učitel si tak dokáže udělat obrázek o tom, jak k danému úkolu přistupují, jak se o něm mezi sebou baví, jaké další dopady na ně může mít. „*Když cestujou, a potom člověk vnímá, že se setkali s něčím, s čím se tady seznámili a pak to zpětně kvitují, že to pak už je pro ně otevřená cesta ke komunikaci s nějakým dílem. (...) vyžadují pokračování v té práci, i když já mám pocit, že jí máme moc dlouho a měli bysme dělat něco jiného, ale oni to chtějí dokončit. Cítí, že tam tu práci ještě mají, a já mám pak pocit, že je v nich něco, co v nich pracuje dál, že to není jen otázka tý hodiny.*“ (U2)

Hodnocení práce pak zahrnuje všechna slovní vyjádření žáků, kterými hodnotí práci svou nebo ostatních. „*Když děláme třeba výstavu, tak se jdou podívat, pak řeknou, že se jim to líbilo a oceňují práce ostatních.*“ (U2) Jelikož hodnocení celkově bylo interpretováno v předchozí kapitole, dál se mu na tomto místě již věnovat nebudeme.

4.11 Učitelovo pojetí: Jak to vidím svýma očima?

*Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest,
Jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejsou.
(Jan Amos Komenský)*

Učitelovo pojetí výuky zahrnuje i jeho vlastní vnímání tohoto fenoménu. Výpovědi dotazovaných učitelů svědčí o tom, že si nejen uvědomují, že nějaké pojetí výuky mají, ale pociťují mimo to i **uvědomovaný vývoj**. To znamená, že jsou si vědomi toho, že nestojí strnule na jednom místě, ale že se postupně rozvíjejí a s tím se více či méně mění i jejich přístup k výuce. *„Čerpám ze svých zkušeností, zážitků, prožitků a předávám to, co jsem objevila. (...) Takže svoji přednost bych viděla v tom, že jsem si opravdu vyšlapala svojí cestičku na základě svých zkušeností a své kreativity.“* (U1) Uvědomují si onu cestu, kterou ušli od začátku své kariéry či od dob svého studia až do současnosti. *„Vývoj vnímám. Samozřejmě si začnete víc věřit, jak máte větší praxi. (...) posouvá vás každá třída, u který zjistíte, že je tvořivá, talentovaná a nadaná, protože to samozřejmě obohacuje i vás, co jsou schopný vymyslet a udělat.“* (U3)

Někdy učitelé vnímají i jakousi **mentorskou invenci**, kdy se na jejich pojetí výuku podepsala konkrétní osobnost. Některým taková osobnost ukáže cestu, která se jim líbí, může i ovlivnit celou jejich další budoucnost: *„Mě zaujal tenkrát ***** , který tady byl, a vlastně ten koncept, jak to tady vedl a jak to bylo propojený. (...) jsem si říkala, že nikdy nebudu učit. (...) Pak přišla ale praxe a ten zlom v podobě učitele výtvarné výchovy, kterého jsem tady potkala, řekněme.“* (U3) Jiné taková osobnost může utvrdit v pojetí, které sami uznávají, rozvinout ho do patrnější míry: *„To byl člověk, který mě přivedl na to hledání. Nebo ne přímo přivedl, já jsem to v sobě měla, ale ještě víc mě v tom utvrdil. Výbornej člověk, výtvarník, úžasné přemýšlivá ženská. (...) Poměrně hodně mi dala moje učitelka základní umělecké školy (...) To byla artefiletika jako vyšitá, akorát se to tak nejmenovalo. Ta na mě měla hodně vliv.“* (U1)

Učitel může vnímat i změnu prožívání vlastního procesu výuky výtvarné výchovy, kde nejspíš významnou roli hrají žáci a další podmínky, které učitel má: *„Že se to hodně změnilo, ten můj přístup k výtvarný výchově. Ke způsobu výuky možná ani tolik ne, jako spíš k tomu prožívání toho procesu výuky. Je to taková rovnováha nebo balancování mezi pocitem významu a nevýznamu tý práce.“* (U2)

S pohledem učitele na jeho vlastní pojetí výuky úzce souvisí i jeho náhled na **další vzdělávání**. O podmínkách, které přitom řeší v rámci zázemí konkrétní

školy, byla řeč v kapitole 5.4, kde byly i možnosti dalšího vzdělávání omezovány např. jen na samotnou techniku tvorby.

Podívejme se nyní na to, jaký **smysl** v dalším vzdělávání spatřují dotazovaní učitelé. Tímto smyslem je **osobní a profesní růst učitele**. *„To je hodně důležitý. Ale musí to chtít hlavně ten učitel, nesmí bejt zakrnělej, naopak musí chtít pořád a pořád a pořád se učit nový věci.“* (U3) Kladný postoj k dalšímu vzdělávání uvádí i Hinnerová⁸², kdy možnost, že se snaží dále rozvíjet a vzdělávat, uvedla nadpoloviční většina dotazovaných učitelů. Bohužel ale narážíme opět na některá úskalí, která mohou v této oblasti vyvstat. Jedním z nich je **nedostačující nabídka dalšího vzdělávání**. *„Strašně ráda bych ještě sama sebe vzdělávala. Jen tady nenacházím nic takového...“* (U1) *„Konkrétně v Plzni je ta nabídka strašně omezená a hodně špatná. Na střední školy a na ten druhý stupeň se úplně zapomíná, jako by to nebylo důležitý.“* (U3) Učitelé proto musí spíše těžit z jiných oblastí než z oficiálních vzdělávacích programů, kde ale nemusejí nutně najít to, co potřebují. *„Musíte hledat v rámci něčeho jinýho, třeba pod vysokoškolskejma ústavama, artcampama a podobně. Ale tam se zase omezují spíš na tu techniku, než aby se pracovalo s těma studentama. Takže máme věci jako animácie, artcampy, ale je to bída.“* (U3) Učitelé samozřejmě také čerpají z vlastních zkušeností a svého života: *„Pro sebe za nejdůležitější považuju cestování (...) seznamuje se s tím, co zná teoreticky, aby se na to podíval, aby to viděl na vlastní oči a mohl případně i těm dětem zprostředkovat ten zážitek, a tím je jakoby nalákat.“* (U2)

Významnou součástí dalšího vzdělávání učitelů jsou **nové metody**, v našem případě zejména (ale nejen) nová média. Zde narážíme na dva různé přístupy:

Nové metody - připraveno k aplikaci, představuje přístup učitele, který i díky podmínkám školy, vnímá nové metody jako součást tradice výuky výtvarné výchovy. *„Děláme i takový věci jako třeba fotografie, zpracování digitální fotografie. Počítačovou učebnu máme, ale to zázemí ani tak není o těch počítačích jako spíš o programech, protože tu máme třeba Gimp a klasický malování, ale s tím to zase až tak moc nejde. (...) třeba i performace, to je hodně baví a třeba i land art, to všechno děláme. Ale já to tady beru už skoro jako tradiční metody.“* (U3)

⁸² 2010, s. 66

Druhý přístup, který plyne z našeho výzkumu, je **nové metody – zelená s výhradami**. Zde jsou učitelé svým způsobem pro aplikaci nových metod, ale naráží na určité nesnáze, které se jim staví do cesty. *„Pro nás je opravdu DVDčko vrcholem techniky (...) zařazujeme do kvinty ve druhém pololetí práci na animacích, kdy mají ve skupinách realizovat krátký animovaný film, a to děláme vlastně s informatikou (...) jinak můžou individuálně samozřejmě si to zpracovávat fotograficky, ale už individuálně.“* (U2) Místy se objevuje i určitá obava ze strany učitele, kdy tento přístup plně nekoresponduje s jeho pojetím výuky: *„Já si myslím, že výtvarná výchova se tou dobovou technologizací tak posune, že všichni budou kreslit do notebooků... (...) Musím říct, že to není moje silná parketa. (...) je to tím, že to neovládám natolik, že bych si v tom mohla dovolit kreativně přemýšlet. Byla bych takovým papouškem, papouškovala bych, jak se co dělá.“* (U1)

Hinnerová⁸³ uvádí, že nadpoloviční většina učitelů má zájem o další vzdělávání v oblasti nových médií, tato oblast byla nejvíce žádanou. Otázkou je, zda a k jakým změnám by mohlo touto cestou dojít.

⁸³ Hinnerová, 2010, s. 68

5 Axiální kódování: Hledání vztahů mezi kategoriemi

*Klíč ke vší vědě
je otazník.
(Honoré de Balzac)*

Jak bylo zmíněno v kapitole věnující se metodologii (4.3), ve výzkumu vycházím ze tzv. zakotvené teorie. V této části se věnuji interpretaci výsledků fáze, která je označena jako axiální kódování.

Axiální kódování je definováno jako „soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření nových spojení mezi kategoriemi. To se činí v duchu kódovacího paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání a interakce a následky.“⁸⁴ V praxi se pohybujeme od jednoho typu kódu k druhému, vytváříme nové vztahy kategorií a jejich subkategorií (tedy zatím nevytváříme vztahy mezi hlavními kategoriemi). Vztahy jsou utvářeny pomocí **tzv. paradigmatického modelu**:

**(A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY → (B) JEV → (C) KONTEXT →
→ (D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY → (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE →
→ (F) NÁSLEDKY⁸⁵**

Jednotlivé prvky paradigmatického modelu můžeme charakterizovat takto:

- A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY (může jich být více než jedna) odkazují na případy vedoucí k výskytu konkrétního jevu. Tomuto jevu předcházejí, někdy se na ně můžeme doptat slovy jako „*když, zatímco, od té doby, protože, kvůli nebo následkem.*“⁸⁶
- B) JEV je ústřední koncept, kterého se týkají údaje, a kolem nějž jsou soustředěny nově vznikající vztahy.
- C) KONTEXT představuje škálu vlastností náležících jevu. Kontext zároveň vytváří podmínky uplatňování strategií jednání (interakcí), které jsou reakcí na konkrétní jev. Můžeme ho také vysvětlit jako reakci při podmínce, kdy je jev popsán konkrétní škálou.

⁸⁴ Strauss, Corbinová, 1999, s. 70

⁸⁵ Strauss, Corbinová, 1999, s. 72

⁸⁶ Strauss, Corbinová, 1999, s. 74

- D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY představují širší strukturní kontext jevu, ovlivňují strategie jednání v určitém kontextu – buď jejich použití usnadňují, nebo naopak znesnadňují.
- E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE je soubor reakcí, které představují snahu zvládnout konkrétní jev, ovládnout ho, reagovat na něj v určitých podmínkách. Jedná se proto o kategorii, která je zacílená (ať už záměrně nebo reflexivně) a procesuální, vyvíjející se.
- F) NÁSLEDKY mohou být události, situace, formy jednání, interakce, skutečné, potenciální, současné či budoucí. Jde o výsledek daného paradigmatického modelu, který se ovšem může stát součástí jiného.

Během axiálního kódování si všímáme pravidelností a jejich podmínek. V další fázi kódování se budou tyto pravidelnosti systematicky upevňovat a budou vznikat nové kombinace.⁸⁷ Získané výsledky byly zapisovány do tabulek, vzájemně porovnávány a v případě, že byla zaznamenána mezi nimi shoda, byly z těchto dat vyvozeny následující vztahy:

5.1 Všeděťátko

Tab. 4: Axiální kódování: Všeděťátko

Příčinné podm.	Jev	Kontext	Interv. Podm.	Strategie	Následky
Osobnost učitele – sofistikované všeděťátko	Mimovýtvarné behaviorální cíle	Cíle výuky, nové vidění světa	Žák a třída, důraz na proces, svoboda	Způsob vedení – partnerský dialog	Motivace stylem práce, specifika VV, zmírňování úskalí

Začneme opět u osobnosti učitele, u kategorie, kterou jsem nazvala sofistikovaným všeděťátkem (viz kap. 5.1), vazby zachycuje Tabulka 5. Splňuje-li učitel toto osobnostní kritérium, snaží se zároveň dosáhnout toho, aby toto „všeděťátko“ probudil ve svých studentech. Aby v nich živil onu „*schopnost údivu, nadšení, aby měl v sobě básníka, výtvarníka, vědce, objevitele... (...) To hledání v lidské kreativité, schopnost vidět podtext, umět tvořit metafory z věcí všedních...*“ (U1)

⁸⁷ Strauss, Corbinová, 1999

Aby toho mohl učitel ve své výuce dosáhnout, volí způsob vedení třídy a žáků s důrazem kladeným na vlastní tvorbu, poskytuje jim dostatečnou svobodu a volný prostor: „*Pokud už aspoň trošku znají řemeslo, tak jim dávám i svobodu ve výběru výtvarných prostředků. Aby mohli i kombinovat kresbu, malbu, perokresbu, koláž, aby si sami našli formu k tomu námětu, k tomu obsahu k sobě.*“ (U1)

Žáci jsou následkem toho motivováni i do budoucna, protože vědí, že tento přístup učitel preferuje. Důrazem na proces jsou jim navíc předkládána specifika výtvarné výchovy jako takové. „*(...) ten rozdíl v tom vyžadování přesných výsledků, nebo princip kontroly a hodnocení té práce je jiný ve výtvarné výchově a jiný v jiných předmětech, protože tady nemáme přesně dané požadavky a přesně stanovené kritéria, podle kterých dostaneš známku.*“ (U2) Zároveň se žáci v bezpečném prostoru učí, jak tvořit i jak interpretovat, což jim právě otevírá ono nové vidění světa, protože na rozdíl od ostatních předmětů, zde vidí, „*že to není na první pohled jednoznačné, že máme možnosti interpretace, a že není vždycky jednoznačná, není jeden správný způsob přístupu k tomu kterému díl.*“ (U2)

Tímto přístupem učitel může zároveň do jisté míry eliminovat úskalí výtvarné výchovy, která před něj staví žáci, mají-li např. strach z tvorby. Bezpečný prostor pro tvorbu a dostatečná svoboda v práci i hodnocení jim může dokázat, že je v pořádku, když jim něco nejde nebo to nedotáhnou do dokonalé formy. Což opět souvisí jak se specifiky výtvarné výchovy, tak s důrazem na vlastní proces, jehož dokladem není krásný obrázek. „*Když vidím, že se snaží, tak i když jim to třeba nejde, ale stejně tu práci se snaží dokončit, a udělat ji co nejlíp, tak je to pro mě naprosto v pořádku a tímhle tím způsobem se je snažím nějak přesvědčit.*“ (U2)

5.2 Behaviorální cíle

Tab. 5: Axiální kódování: Behaviorální cíle

Příčinné podm.	Jev	Kontext	Interv. Podm.	Strategie	Následky
Osobnost učitele - jeho zapálení, kreativita, EQ...	Behaviorální cíle	Odkrývání schopností, vztah a přístup k VV, tvorba	Žák a třída - vliv doby	dle specifik VV	Motivace stylem práce, vývoj UPV

Nyní se podívejme na behaviorální cíle (Tabulka 5), kterých chce učitel dosahovat, a to jak výtvarné (zejm. řemeslo, vztah k tvorbě a přístup k ní), tak mimovýtvarné (zejm. odkrývání schopností žáků, sebedůvěra, komunikace a interpretace).

Jak bylo zmíněno již mnohokrát, fakt, že učitel chce dosahovat těchto cílů, souvisí s jeho vlastní osobností, s jeho charakteristikami ve vztahu k žákům, s jeho povahou zapálením, kreativitou, emocionální inteligencí.

Směrodatnými se zde ukázaly následující faktory: vliv doby, specifika skupiny a specifika výtvarné výchovy. Tyto faktory determinují jednání učitele a strategie, které volí k dosažení daných cílů. Učitel se snaží žáky poznávat, podporuje jejich autorskou invenci, vede je k co možná největší svobodě, nevnučuje jim svou vlastní představu.

Těmito postupy nejenže učitel dosahuje cílů, ale také žáky motivuje stylem práce (motivace volnou rukou a motivace jasným cílem), odstraňuje některá úskalí, jako je jejich strach z vlastního výtvarného projevu, hodnocení atp.

Kromě toho učitel sám na sobě pociťuje vývoj pojetí, může realizovat projekty, poznávat studenty, dosahovat mezipředmětových vazeb.

5.3 Kognitivní cíle

Tab. 6: Axiální kódování: Kognitivní cíle

Příčinné podm.	Jev	Kontext	Interv. Podm.	Strategie	Následky
Osobnost učitele	Kognitivní cíle	Poznání a sebepoznání žáků	Specifika VV	Styl vedení, motivace a hodnocení	Dosahování cílů, zeslabování úskalí na straně žáků

Vazby kognitivních cílů na další kategorie zachycuje Tabulka 6. I zde začneme u učitele – jeho osobnosti, zapálení, kreativity i u kategorie sofistikovaného všeděťátka, u jeho zájmu poznávat žáky, jeho trpělivosti a jeho schopnosti pracovat na sobě samém.

Takový učitel se snaží dosáhnout u žáků kognitivních cílů, zejména se snaží o to, aby poznali sebe sama a porozuměli si skrze výtvarnou činnost. Může se také snažit předat jim znalosti ze světa výtvarného umění, dostupných technik a možností, a tím jim odkrývat tajemství výtvarného jazyka. Zohlednit přitom musí specifika výtvarné výchovy, zejména v oblasti dosahovaných výsledků, postupů, způsobů hodnocení a kontroly. Aby učitelé dosáhli požadovaných cílů, volí k tomu určité strategie vedení, motivace i hodnocení s ohledem na tato specifika. Žáky vedou dialogicky, hodiny jsou postavené na partnerství žáka a učitele, který spíše radí a nabízí možnosti, než aby direktivně vedl. Učitelé využívají motivaci námětem a stylem práce, kterou snižují úskalí na straně žáků, zejména jejich strach z výtvarného vyjadřování, nechávají jim volnost a svobodu, reagují na jejich potřeby, budují bezpečný prostor.

Hodnocení probíhá dialogicky, učitelé neznámkuje každou práci, ale staví žáky před koncept komplexního hodnocení, ve kterém se nehodnotí jen výsledek, ale i přístup k práci, nápady a celkový postoj k předmětu výtvarné výchovy.

5.4 Důraz na proces

Tab. 7: Axiální kódování: Důraz na proces

Příčinné podm.	Jev	Kontext	Interv. Podm.	Strategie	Následky
Cíle a výstupy VV	Důraz na proces	Osobnost učitele	Specifika VV	Způsob vedení	Motivace stylem práce, zmírňování úskalí (Ž), dosažení cílů

Cíle, které učitel sleduje v hodinách výtvarné výchovy, ho vedou ke kladení většího důrazu na průběh výtvarného procesu žáků, než na výsledný produkt, který stojí na konci jejich činnosti. Tyto cíle, a tedy i důraz na proces, opět samozřejmě vychází z osobnosti učitele, vazby zachycuje Tabulka 7.

K dosažení těchto cílů pak učitel volí nejvhodnější strategii vedení, kterou je vyrovnání jeho autority s partnerstvím, dialogem s žáky, poskytuje jim svobodu při tvorbě. Tyto strategie podporuje ohled na specifčnost výtvarné výchovy a také vlastní postoj učitele k žákům. Následkem takového jednání učitel navíc zmírňuje úskalí z hlediska žáků, pomáhá jim překonat jejich strach z výtvarného projevu, žáci jsou motivováni stylem práce a dochází k dosažení vytyčených cílů.

Na druhou stranu učitelé pociťují, že úplné zanedbání produktu a přenesení veškerého významu pouze na proces, by nejen že nevedlo k dosažení daných cílů, ale zároveň by vedlo i k podpoření vnímaných institucionálních překážek.

Úskalí na straně dalších účastníků pedagogického procesu, zejména jejich neplnhodnotné vnímání výtvarné výchovy by bylo tímto postupem podpořeno, protože by za sebou hodiny nezanechávaly žádné výsledky, žádné viditelné „stopy“.

5.5 Přístup k žákům a třídě

Tab. 8: Axiální kódování: Přístup k žákům a třídě

Příčinné podm.	Jev	Kontext	Interv. Podm.	Strategie	Následky
Osobnost učitele	Přístup k žákům a třídě	Způsob vedení, hodnocení, motivace, zisk zpětné vazby	Žák a třída, specifika VV	Partnerství, dialog, svoboda	Zmírňování úskalí (Ž), dosahování cílů, pozitivní klima třídy

Osobnost učitele, jeho postoje a názory, se také promítají do jeho přístupu ke konkrétním žákům a třídě, stejně tak do jeho zásad jakéhosi obecného přístupu k žákům ve výuce. Podle těchto zásad volí příslušný styl vedení, hodnocení, motivace i situační zisk zpětné vazby. S ohledem na konkrétní třídu a žáky i na specifika výtvarné výchovy tedy volí takový způsob vedení, který není striktně direktivní a autoritativní, nabízí žákům dialog a staví je do partnerské role, dává jim svobodu v tvorbě, motivuje je stylem práce, čímž snižuje jejich obavy z tvorby a přispívá na formování pozitivního klimatu pro práci v dané třídě. Učitelé nehodnotí každou práci, hodnocení je komplexní, složené z mnoha faktorů, takže kladné hodnocení může mít i žák, který nemá „výtvarnou výchovu v krvi“. Dialogický způsob vedení navíc učiteli umožňuje zisk zpětné vazby od žáků.

Tyto vazby zachycuje výše uvedená Tabulka 8.

6 Selektivní kódování: Centrální kategorie

*Slovo představuje kouzelnický klobouk,
do kterého jeden vloží králíka,
a druhý z něho vytáhne holubici.
(Reinhard K. Sprenger)*

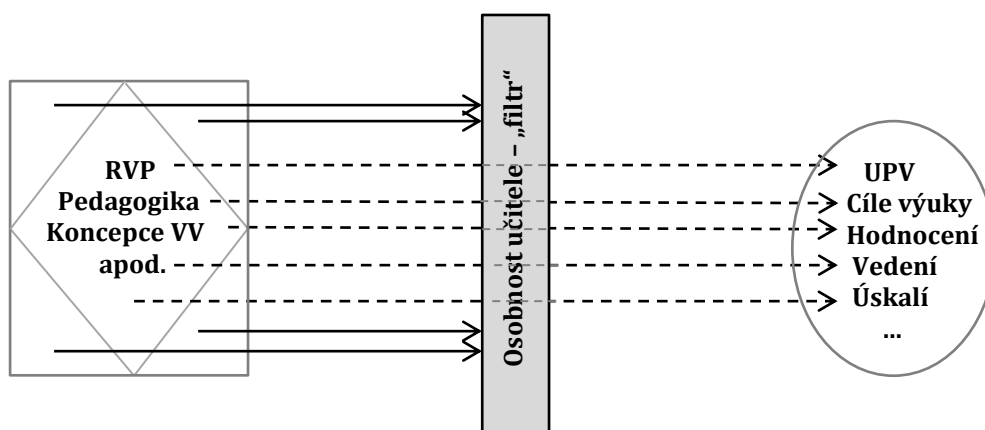
V této fázi výzkumu, kterou je tzv. **selektivní kódování**, vybíráme jednu centrální kategorii, ke které jsou vztaženy kategorie ostatní. Kolem této centrální kategorie je organizován analytický příběh o ústředním jevu výzkumu. Kostru příběhu tvoří vzniklé kategorie a koncepty.

6.1 Osobnost učitele výtvarné výchovy

Jak si můžeme všimnout v předchozích kapitolách, ve fázi axiálního kódování se v popisu všech významných vztahů mezi jednotlivými kategoriemi objevuje osobnost učitele. Protože právě tato kategorie se stává pomyslným sklíčkem, ve kterém nahlížíme na všechny další, je právě ona naší hledanou centrální kategorií. V následujících kapitolách se na tuto problematiku podíváme podrobněji.

6.2 Učitelova osobnost jako „filtr“

Jak již bylo řečeno, výtvarná výchova ušla od svého vzniku do současné podoby dlouhý vývoj a její pojetí je ve své podstatě stále velmi volné. Učiteli je tak umožněno aplikovat jím preferovanou koncepci a podle jeho uvážení může modifikovat také cíle, kterých chce při výuce dosahovat. Dokonce i samotný RVP mu to umožňuje a volnost, s jakou postaví ŠVP je prakticky na něm a ostatních učitelů na konkrétní škole. Podívejme se na schéma na Obrázku 6, které vysvětluje tento dopad učitelovy osobnosti podobně, jako je vysvětleno individuální pojetí výuky učitele:



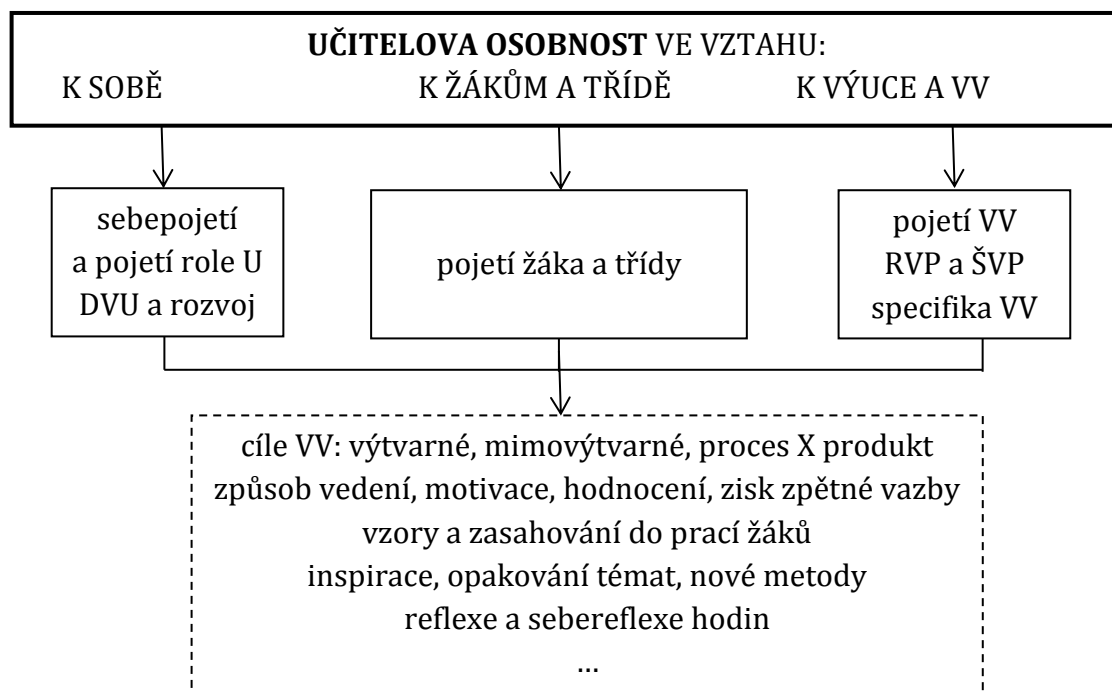
Obr. 6: Selektivní kódování: Učitelova osobnost jako filtr jeho pojetí výuky

Všichni učitelé jsou si samozřejmě vědomi RVP, možných koncepcí a pojetí výtvarné výchovy, stejně tak jsou vybaveni obecnými pedagogickými znalostmi i didaktikou výtvarné výchovy a dalšími znalostmi. Všechny tyto prvky jsem vyznačila do čtverce, od kterého jsem oddělila rohy. Myšlenka je taková, že v těchto rozích se nachází prvky, které přes „filtr“ učitelovy osobnosti neprojdou, ze stejného důvodu, jako některé prvky neprojdou přes „filtr“, který utváří základ učitelova jednání. Stejně tak by v těchto rozích mohly být teoretický poznatky, se kterými se učitel neztotožňuje, a v praxi je tudíž aplikovat ani nehodlá.

Pojetí výuky a nyní konkrétně pojetí cílů výuky musí nutně odpovídat učitelově osobnosti, jeho názorům, hodnotám, jinak by tyto byly prázdné a učiteli vnucené. Učitel si tedy sám vybere základ, který je v souladu s tím, co on sám považuje za důležité, a následně tento základ ještě více přetvoří k obrazu svému (jak napovídá změna tvaru). Na stejném principu učitel ovlivňuje i všechny další kategorie. Pro srovnání výtvarné výchovy s ostatními předměty si musí být vědom jejich specifik, která ale vnímá do jisté míry opět individuálně. Stejně tak si jich musí být vědom i při **vytyčování cílů**, při rozhodování o dilematu **proces versus produkt**, což spolu samozřejmě souvisí. Učitelova osobnost se odráží i v jeho vztahu k žákům, ve **způsobu vedení třídy, hodnocení i motivace**. Stejně tak se projeví i při přípravách hodin, ovlivní způsob učitelovy **inspirace a oblasti čerpání námětů**, ovlivní pak i jeho přístup k **předkládání vzorů a zasahování do prací žáků či učitelův přístup k novým metodám ve výuce**.

Učitelova osobnost pak samozřejmě ovlivňuje i faktory, které se vztahují přímo k němu, jako je jeho **postoj k dalšímu vzdělávání či způsob sebereflexe**.

Myšlenku učitelovy osobnost jako centrální kategorie jsem se dále pokusila rozpracovat do pyramidového schématu na Obrázku 7, kde jsou jasně vyznačeny zmíněné vlivy:



Obr. 7: Selektivní kódování: Vliv učitelovy osobnost na další prvky ve výuce

ZÁVĚR

Pojetí výuky učitele je významnou proměnnou, která ovlivňuje celkovou podobu školství i jednotlivých předmětů. V případě výtvarné výchovy je toto pojetí o to důležitější, o co umožňuje současná koncepce vzdělávání učiteli volnost při vlastní výuce a jejím plánování.

Výtvarná výchova se, stejně jako celá společnost i školství, neustále vyvíjí. To má za následek koncepční pluralitu a mnoho možných podob či zaměření výuky. Právě proto je učitelovo pojetí výuky faktorem, kterému je záhodno lépe porozumět. Přispět k tomu porozumění bylo hlavním cílem této diplomové práce. Získané poznatky byly stavěny do souvislostí s některými dalšími významnými výzkumy, které byly realizovány v posledních letech (zejm. Hubatá, 2008; Hinnerová, 2010; Brücknerová, 2010).

Data byla získána prostřednictvím rozhovoru s učiteli, kvalitativně zpracována a interpretována s využitím inspirace metodou zakotvené teorie. Výzkum prokázal významný vliv učitelovy osobnosti na celý vyučovací proces. Pedagogické teorie, koncepce výtvarné výchovy, kutikulární dokumenty, to vše musí především projít přes učitelův osobní filtr. Teprve to, co shledá učitel podstatným a přínosným, formuje jeho vlastní výuku.

Výzkum přináší poznatky o následujících složkách učitelova pojetí výuky výtvarné výchovy: učitel, žáci, dosahované cíle, úskalí a potenciál předmětu, podmínky školy a vzdělávacího systému obecně, náměty pro výuku, způsob hodnocení a zisk zpětné vazby, motivace.

Učitel výtvarné výchovy by měl být podle výsledků výzkumu *schopný výtvarník, moudrý učitel, sociální facilitátor a sofistikované všeděťátko*. Měl by být *sebevědomý, lidský, praktický a kreativní*. (viz kap. 6.1)

Cíle, kterých učitelé dosahují, můžeme dělit na *výtvarné a mimovýtvarné*, dále na *kognitivní a behaviorální*. *Výtvarné kognitivní cíle* sledují svět umění, jeho pochopení a znalosti, pochopení výtvarného jazyka, různých možností a způsobů řešení, jejich úkolem je přiblížit výtvarné umění žákům jako běžné součásti života. *Výtvarné behaviorální cíle* se pak vztahují na vlastní uměleckou tvorbu, rozvoj

dovedností, budování vztahu k tvorbě, podporují seberealizaci žáků a jejich schopnosti vyjádření a sebevyjádření. *Mimovýtvárné kognitivní cíle* mají za úkol budovat a rozvíjet schopnost žáků poznání a sebepoznání. *Mimovýtvárné behaviorální cíle* pak podporují jejich specifické schopnosti, rozvíjejí komunikační a interpretační dovednosti, kreativitu, hravost, trpělivost, ale i sebedůvěru a pracovitost, schopnost spolupráce, sebereflexe. Podporují nový náhled žáků na samotný svět. (viz kap. 6.2) Přítomnost výtvarných i mimovýtvárných cílů svědčí o velkém potenciálu a smysluplnosti výtvarné výchovy. Nedá se s jistotou říci, které z nich jsou důležitější, všechny jsou přínosné pro rozvoj žáků. Stejně tak se nedá říci, zda je ve výtvarné výchově důležitější proces nebo produkt, obojí nabízí svoje pozitiva a otevírá žákům určitý prostor. (viz kap. 6.2.3)

Žáky a třídu je třeba brát jako *individuality mezi individualitami*. Učitelé se snaží přistupovat ke všem individuálně, s citem, s ohledem na *vlivy moderní doby, povahu i vlastní vztah žáků k tvorbě*. Učitelé se snaží podporovat žáky, povzbuzovat je, pomoci jim překonávat jejich případný strach z výtvarného projevu. Proto zauímají *partnerský přístup* a poskytují svým žákům *velkou míru svobody*. (viz kap. 6.3)

Učitel ve své činnosti naráží na celou řadu **úskalí**, která mu znesnadňují práci. Překážky mohou být *na straně žáků, i na straně učitele*. Mohou být *institucionální* (vztahující se ke konkrétní školské instituci) nebo *statutární* (vztahující se všeobecně k celému školství). Ne všechny z nich učitelé mohou ovlivňovat, ale důležité je, že mají chuť a odvahu je překonávat. (viz kap. 6.4)

Výtvarná výchova nabízí celou řadu **možností spolupráce s ostatními předměty**. Jmenujme český jazyk a literaturu, biologii, dějepis, informatiku, zeměpis, osobnostní a sociální výchovu aj. Klíčový je zde fakt, jak a zda jsou tyto možnosti realizovány a podporovány. (viz kap. 6.5)

Významnou roli v celém procesu vyučování hraje samozřejmě **škola**, která významně ovlivňuje vlastní činnosti učitelů. Může jim poskytovat *zázemí motivující či limitující jejich další vzdělávání*, které je samozřejmě důležitým faktorem učitelova pojetí výuky. (viz kap. 6.6.1) Dalšími důležitými prvky jsou pak Rámcový a Školní vzdělávací program, který byl vnímán jako špatná myšlenka nebo jako špatně provedená dobrá myšlenka. (viz kap. 6.6.2)

Učitelé hledají **náměty** a inspiraci pro své hodiny na různých místech. Mohou být postaveny na *pilířích uměleckých či životních*, mohou být také zohledněny podle *aktuálních potřeb a zájmů* konkrétní třídy a žáků. (viz kap. 6.7)

Co se týče **motivace**, volí učitelé povětšinou *motivaci strhujícím námětem, volnou ruku* a svobodnou tvorbou či *jasným cílem*. Učitelé se snaží vyzdvihovat klady v pracích žáků, podporují autorskou invenci a sebedůvěru. (viz kap. 6.8)

Hodnocení je ve výtvarné výchově obtížné, protože je velmi specifická, nesměřuje k jednotě výsledků a podporuje osobité projevy žáků. Učitelé proto neznámkují práce, ale hodnotí *komplexní přístup žáků*. (viz kap. 6.9)

Zpětnou vazbu získávají učitelé několika možnými způsoby, a to *intuitivně* nebo s využitím *reflexe*. V základě se může jednat o *slovní zpětnou vazbu, emocionální sdělení, diskuzi nad řešením úkolů a různé hodnocení*. (viz kap. 6.10)

Nejdůležitější je ovšem to, jak své pojetí výuky **vidí sám učitel**. Zda *vnímá* *vývoj* či dokonce *mentorskou invenci* pro něj významné osobnosti, a jak se tyto poznatky promítají do jeho *potřeby dalšího vzdělávání a profesního i osobního růstu*. (viz kap. 6.11)

Práce jistě splnila svůj cíl a výzkum přinesl zajímavé výsledky, na které je možné v budoucnu navazovat.

Resumé

Cílem této diplomové práce je přinést poznatky o současném pojetí výuky výtvarné výchovy. Výzkumu se zúčastnily tři učitelky výtvarné výchovy na víceletých gymnáziích v Plzni s různou délkou praxe. Výzkum využívá kvalitativní metodologii inspirovanou metodou zakotvené teorie. Získané poznatky jsou interpretovány a doloženy doslovnými citacemi dotazovaných učitelek.

Data jsou stavěna do kontextu známých teorií a jsou také využita k nalézání souvislostí s některými dalšími významnými výzkumy realizovanými v posledních letech na podobné téma. Práce tak obohacuje teoreticko-vědecký kontext výtvarné výchovy a podporuje její důležitost na poli vzdělávání.

Summary

The main goal of this thesis is to acquire knowledge of current teachers beliefs in art education. Three teachers of art with a different length of work experience took part in this research. Qualitative research method inspired by Grounded theory has been used in this thesis. Obtained information are interpreted and exemplified by the literal quotations of the interviewed teachers. Interviews were inspired by a teachers beliefs theory. Obtained facts from the interviews were compared with some other related significant works realised in the recent years and from the facts were derived new relations. This thesis enriches the theoretical and scientific context of the art education and increases its significance in the field of education.

Seznam použitých zdrojů

BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy: Termín, kontext, praxe a teorie*. Brno: 2010. Disertační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce RABUŠICOVÁ, Milada. Dostupné online: http://is.muni.cz/th/29481/ff_d/Skici_ze_soucasne_EV.PDF

COUFALOVÁ, Jana a kol. *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: ZČU, 2010. 204 s. ISBN 978-80-7043-869-5.

DYTRTOVÁ, Radmila. KUHRTOVÁ, Marie. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. 121 s. ISBN 978-80-247-2863.

HALÍK, Tomáš. Vždy mě oslovovali lidé, kteří se v první řadě řídili svým svědomím. In: ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnosti po česku?: rozhovory o životě a škole pro 21. Století*. Praha: Lidové noviny, 2009. s. 21 – 35. ISBN 978-80-7106-582-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základné metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HINNEROVÁ, Petra. *Vliv učitelova pojetí výuky výtvarné výchovy na potřebu jeho dalšího vzdělávání v oboru*. Plzeň: 2010. Západočeská univerzita: Fakulta pedagogická. Bakalářská práce. Vedoucí práce KOMZÁKOVÁ, Martina. Dostupné online: <http://portal.zcu.cz> v sekci Prohlížení – Kvalifikační práce.

HUBATÁ, Monika. *Autoevaluace v hodinách výtvarné výchovy*. Plzeň: 2008. Diplomová práce. Západočeská univerzita: Fakulta pedagogická. Vedoucí práce SLAVÍK, Jan. Dostupné online: <http://portal.zcu.cz> v sekci Prohlížení – Kvalifikační práce.

HVÍŽĎALA, Karel. Škola má vychovávat k hrdosti, samostatnosti a svobodě. In: ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnosti po česku?: rozhovory o životě a škole pro 21. Století*. Praha: Lidové noviny, 2009. s. 36 – 55. ISBN 978-80-7106-582-1.

ILLNEROVÁ, Helena. *Výchova k hodnotám by měla být hlavním posláním školy*. In: ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnosti po česku?: rozhovory o životě a škole pro 21. Století*. Praha: Lidové noviny, 2009. s. 75-91. ISBN 978-80-7106-582-1.

JANÍK, Tomáš. Transmise versus konstrukce? Pedagogické dilema v subjektivních teoriích učitelů. In: ŠVEC, Vlastimil, et al. *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005. s. 17-26. ISBN 80-7315-092-1.

KNECHT, Petr. LUKAVSKÝ, Jindřich. SLAVÍK, Jan. Případové studie: Výtvarná výchova a kutikulární reforma – změna, nebo pokračování tradice oboru? In: DOULÍK, Pavel. HAJDUŠKOVÁ, Lucie. JANÍK, Tomáš a kol. *Kurikulární reforma*

na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. s. 202 – 241. ISBN 978-80-87000-81-6. Dostupné online: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/pripadovestudie_pdf.pdf

KOHNOVÁ, Jana, et al. *Další vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ jako prostředek transformace českého školství.* Praha: Univerzita Karlova, 1995. 80 s. ISSN 0862-4461.

LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů.* Brno: Paido, 2006. 203 s. ISBN 80-7315-114-6.

MAREŠ, Jiří. Pedagogické myšlení učitelů – teoretické úvahy. In: MAREŠ, Jiří. SLAVÍK, Jan. SVATOŠ, Pavel. ŠVEC, Vlastimil. *Učitelovo pojetí výuky.* Brno, Masarykova univerzita, 1996. s. 28-44. ISBN 80-210-1444-X.

MŠMT: Kotásek, Jiří a kol. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

PASTOROVÁ, Markéta *Rámcový vzdělávací program a změny, které přináší do vzdělání.* In *Rámcové vzdělávací programy a výtvarná výchova: Symposium České sekce INSEA Plzeň 2004.* Plzeň: Západočeská univerzita, 2006. s. 20-24. ISBN 80-7043-504-6.

PRŮCHA Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří: *Pedagogický slovník.* 6. akt. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SCIO.CZ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online] 2004 [cit. 20. 2. 2010] Dostupné z WWW: <<http://www.scio.cz/skoly/rvp>>.

SLAVÍK, Jan. *Kapitoly z výtvarné výchovy 1 : Zkušenost, dialog, koncept.* Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, 1993. 32 s.

SLAVÍK, Jan. Pedagogické dílo a reflektování jeho významu a hodnot. In: MAREŠ, Jiří. SLAVÍK, Jan. SVATOŠ, Pavel. ŠVEC, Vlastimil. *Učitelovo pojetí výuky.* Brno, Masarykova univerzita, 1996. s. 9-26. ISBN 80-210-1444-X.

SOKOL, Jan. Jde o základní porozumění, co je lidská společnost a jak funguje. In: ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnosti po česku?: rozhovory o životě a škole pro 21. Století.* Praha: Lidové noviny, 2009. s. 181 – 195. ISBN 978-80-7106-582-1.

STRAUSS, Anselm. CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie.* Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti učitele ve vyučování a výcviku.* Brno, Masarykova univerzita, 1998. 178 s. ISBN 80-210-1937-9.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005.
163 s. ISBN 80-7357-072-6.

Seznam příloh

Příloha 1 - Osnova pro rozhovor

Příloha 2 - Přepis rozhovorů a pojmové mapy

Příloha 3 - Otevřené kódování

Příloha 1 – Osnova pro rozhovor

Jaká je Vaše aprobace?

Délka praxe ve VV?

- na dané škole, ale i jinde
- pokud jinde, nabízí se možnost srovnání – kde co učiteli více vyhovovalo, co vnímal jako přednosti a nedostatky, srovnání školní VV s kroužkem, ZUŠ...

obecné pojetí VV

- Jaký je Váš názor na současnou VV?
 - o názor na předmět – prestiž, postavení oboru obecně i na škole
 - jaké jsou hlavní přednosti, které může nabídnout tento předmět ve škole
 - jaká jsou hlavní úskalí, se kterými se učitel setkává, když chce tyto teoretické přednosti převést do praxe
 - o subjektivně z hlediska učitele
 - o i objektivně – co si myslí, že si myslí ostatní o VV (oddělit, aby se nemohlo zůstat jen na objektivní úrovni)
- Jak byste srovnali VV s ostatními předměty z hlediska důležitosti, časové, prostorové, finanční dotace atp?
 - o subjektivně i objektivně – očekává se, že budou odpovídat např., že není VV tak důležitá jako ČJ, M... ale chtěla bych, aby sami umístili VV, jestli si třeba osobně myslí, že je důležitější než M, uvedli proč; co nabízí předmět takového (konkrétního), co jiné předměty nenabízejí a proč si to myslí...
 - o střet subjektivně a objektivně vnímané důležitosti předmětu
- V čem vidíte hlavní přínos VV ?
 - o výstupy z výuky, co je důležité předat žákům, jakými způsoby je toho dosahováno, jak je to pak hodnoceno a ověřováno
 - o jaké jsou učitelovy cíle, čeho chce dosáhnout – časový horizont těch cílů
- Jak byste charakterizovali vlastní pojetí výuky, co je pro Vás ve výuce VV nejdůležitější?
 - o pokud znají nějakou typologii pojetí (ne nutně omezenou pro VV, ale třeba i obecnou), mohou i uvést, co jim je blízké, pokud ne, trochu bych je navedla
 - co je nejdůležitějším výstupem výuky, odlišit proces a produkt, jestli to má žáky spíš bavit nebo se mají něco naučit atp.
 - nabídnout i základní typologii autokratického, liberálního, demokratického vedení – co je ve VV nejlepší a proč

- zjistit, jestli se učitel řídí sám tím, co si myslí, že je nejlepší, jestli je spokojený s tím, jak ve výsledku hodiny fungují
- Kde čerpá učitel náměty pro své hodiny? Čím se řídí z hlediska výběru náplně?
 - osnovy, RVP, aktuální trendy, současné publikace, zkušenost, zájmy studentů... co ovlivňuje jeho výběr a do jaké míry

Učitel VV

- Jaké jsou některé nejdůležitější vlastnosti, které by měl mít každý učitel, aby mohl zdárně realizovat své ped. působení?
 - bez jakých vlastností by se neobešel, příp. které mu do značné míry usnadní práci a proč jsou tyto vlastnosti tak klíčové
- jsou nějaké speciální vlastnosti, které by měl mít navíc učitel VV, nebo naopak jsou nějaké obecné, které do takové míry nepotřebuje?
 - je mezi tím nějaký rozdíl? potřebuje učitel VV něco „navíc“ nebo naopak jsou vlastnosti, které jsou pro něj zbytečné?
- Jaké si myslíte, že jsou vaše největší přednosti, které využijete ve svých hodinách?
- Řekli byste o sobě, že máte naopak nějaké vlastnosti, kvůli kterým se Vám pracuje hůře, než by to bylo bez nich?

Výuka VV

- Jaká část výuky vám vyhovuje nejvíce, které činnosti máte rádi ve VV a proč? Které naopak ne?
 - Můžete to inspirovat na příkladu, co Vám udělalo při hodině radost?
 - Jakou roli zaujímá učitel v této činnosti? Jakou roli zaujímá žák?
- Co je podle Vás důležité pro hladký průběh výuky?
- Jakým způsobem hodnotíte práci svých žáků?
 - může-li demonstrovat na příkladu, případně ukázat nějaké konkrétní práce, které by hodnotil jako „správné“ a jako „špatné“, proč...
- Jakým způsobem hodnotíte svou vlastní práci? Využíváte sebereflexi? V jaké formě?
- Jaké místo zaujímá VV z hlediska školy? Co má učitel naplňovat? – výstavy, výzdoba, návaznost na jiné předměty – nabízí se např. literatura; spolupráce na určitých projektech, kde je požadavek konkrétních výstupů...
- Pokud opakujete stejné/podobné náměty/postupy ve více třídách, co Vás k tomu motivuje?
 - jaké jsou nejčastější náměty hodin, čím se orientuje učitelem zvolené téma, co jím sleduje? – výtvarná oblast, setkávání s jinými kulturami, terapeutický podtext...
- Jak vypadá typická hodina pod Vaším vedením?

- opakuje-li se nějaké konkrétní schéma, tak jaké (př. jestli se na začátku probírá teorie, jak vypadá uspořádání třídy z hlediska prostoru – lavice jako při normální hodině, uspořádání do kroužku, po skupinách...)
- jak probíhá vlastní tvorba, jakým způsobem se odehrává komunikace při hodině...
- ukazuje-li před tvorbou nějaké vzory – proč ano, proč ne – případně jaké
- čím podněcuje tvorbu studentů, jakou využívá motivaci v hodině
- Vnímané nedostatky a přednosti možností, které má učitel ve výuce na konkrétní škole?
 - technické, materiální, ale i z hlediska podpory ze strany vedení, kolegů...
- Jaký je Váš názor na zavádění nových vyučovacích metod do výuky? Setkali jste se v poslední době s nějakou takovou metodou? Co se Vám na ní líbilo/nelíbilo?
 - zejména co se týče „technologizace“ výuky, možnost využití počítačových učeben, trendy z artefietiky, arteterapie, možnost využívání VV na slučácích atp...
 - jakákoli subjektivně/objektivně vnímaná proměna způsobu výuky za celou dobu praxe → klíčové události, osoby, které tuto změnu způsobily → co vlastně učitele motivovalo k tomu, aby šel učit VV

RVP

- Co si myslíte o RVP?
 - názor, je to zbytečné, nebo není, je to realizovatelné, proč
 - z hlediska srozumitelnosti, praktické možnosti realizace, metodické podpory...
 - RVP už je nějakou dobu v praxi, změnilo se něco od doby jeho zavedení? změnila se výuka, výstupy z ní? pokud ne, čím to je? je třeba zvážit možnost, že požadované výstupy mohla ale splňovat i předtím...
 - co je hlavním problémem RVP
 - co je hlavním přínosem
 - absolvování kurzu, školení o tvorbě švp

DVU – další vzdělávání

- Co si myslíte o dalším vzdělávání učitelů? Je zbytečné, není? Proč?
- Jakým způsobem udržujete krok s dobou? Je těžké oslovit „moderní“ děti, jejichž zájmy jsou diametrálně odlišné od toho, jak tomu bylo dříve? Pomůže DVU učitelům VV v tomto směru? Pokud ano, jak, pokud ne, jak mu tedy v praxi pomůže? – Smysl DVU?
- Jaký je Váš postoj k dalšímu vzdělávání? Jaké máte možnosti a podporu od školy v této oblasti?
- Jaké oblasti Vás v tomto směru zajímají, co sledujete?

na závěr – co by poradili začínajícímu učiteli VV? co je podle nich
nejdůležitější – shrnout hlavní body

Příloha 2 – Přepis rozhovorů

Rozhovory jsou přepsány z audionahrávky, výzkumník je označen písmenem „V“, učitelé pak písmenem „U“ a číslem, které určuje pořadí, ve kterém byly rozhovory realizovány. Charakteristika vzorku respondentů je popsána v kapitole 4.2.

Učitel 1: Rozhovor

V: Já tady mam, jaký je váš názor na současnou výtvarku jako na předmět, jaký má přednosti, co může nabídnout nebo třeba i úskalí, na který naráží?

U1: Úskalí, na který naráží, je hlavně podceňování tady toho předmětu. V rámci toho všeobecně vzdělávacího pohledu na gymnázia ta výtvarná výchova je, z hlediska mých kolegů... brána jako taková popelka. Ale myslím si, že její čas přijde. Tím, jak výuka bude víc směřovat k tomu technickému, racionálnímu, analytickému, tak že ta kreativita bude mezi studenty a v podstatě i v životě potom více potřebná. Bude to cítit veřejnost i studenti, že i v tomhle směru se člověk musí vzdělávat. Navíc je to předmět, který jako jeden z mála může ještě pracovat s emoční inteligencí, i když ta už je uzavřená, že jo, asi kolem věku šesti let, ale nicméně dá se to rozvíjet, navazovat na to, co ty děti si přinesou... Takže tohle. Potom taky nabízí kolektivní spolupráci, schopnost reflexe a sebereflexe, práce s kolektivem, to je taky velice důležitý moment té výtvarky, poznání sama sebe, druhých... No a pak bych řekla, že i ten řemeslný aspekt výtvarky, schopnost zpracovat nějaký formát do nějaký kompozice, umět zacházet s tužkou, s perem, s barvou, zákonitostí barevného spektra... jakoby ta forma výtvarky, že se taky neztratí. Že je důležitá a dá se používat i v dalších oblastech života. No a potom samozřejmě ta práce s těma technikama, vizuálníma, zacházení s tou výtvarnou formou a třeba i ve fotografii nebo různých počítačových programech, grafických i animačních... Takže v tom vidím hodně přednosti toho předmětu, a jeho jedinečnost a výjimečnost, protože ne každé předmět může řešit problémy tak jak výtvarka, nějak přes tu reflexi i sebereflexi. Ale třeba jednou její čas přijde. Pak bude brána jako důležitější, vedle matematiky a češtiny.

V: A co se týče toho srovnání s dalšími předměty z hlediska důležitosti, to jste vlastně teďka řekla. Je tam rozdíl i finančně třeba, nebo že těch hodin je málo?

U1: Těch hodin je málo, ale... takhle. Málo – je i není. Asi to není naprosto nedostačující. Spíš bych ten předmět nechala ještě třeba až do třetíku. V tom čtvrtáku, to už chápu, že tam se musí spíš učit na maturitu, tak to už si moc neumím představit. Pokoušíme se to udělat jako seminář, ale vzhledem k tomu, že studenti mají takovou nabídku seminářů, které přímo směřují k tomu cíli, k té maturitě, k přijímačkám... a oni v ty výtvarce vidí spíš oddych, hravost,

kreativitu... oni možná ani necítí ten dosah toho předmětu, až v okamžiku, kdy ho nemají. Třeba se mi stalo, že mi někdo řekne ve třetíku i čtvrtáku „já bych si dala výtvarku“, „já bych chtěl zase výtvarku“. V tom okamžiku, kdy ten předmět mají, oni jsou ještě furt těma dětma, který si můžou hrát a který můžou ztvárňovat nějaký projekty jako dětičky na písečku s bábovičkama. Tady mají prostor a jsou sami sebou, se všim všudy, a jsou tvůrci toho díla. Ale jakmile to ztratí, tak si to třeba v tom třetíku uvědomí a pak jdou po chodbě a říkají „já, my vzpomínáme na výtvarku“. V tom třetíku bych to dala třeba i jako seminář... Ono se teď říká, jak jsou děti obézní, že nejsou aktivní a že je málo tělocviků... Takže když se přidávají hodiny tělocviků, tak všichni tleskají. Ale ta výtvarka, to je takovej tělocvik duše. Ale to se nevidí a nikdo to takhle nepojme, že jo.

V: A kdybyste mohla teda nějak shrnout ty hlavní přínosy výtvarky, jaký jsou její výstupy v podstatě – co je nejdůležitější předat nebo i jakým způsobem a jak se to pak dá ověřit, že se dosáhlo toho, co byl ten hlavní cíl.

U1: No, to je zajímavá otázka. Předem bych chtěla zdůraznit tu schopnost nového vidění světa. Takový ten v uvozovkách naivní přístup ke světu, kterým se dá tvořit, který se dá obdivovat, který se dá spontánně uchopit. Tady ten přístup bych chtěla předat jako obecnou schopnost, která by se dala uplatnit v jakékoli funkci, v jakémkoli oboru. Hravost, kreativitu, schopnost údivu, schopnost sebereflexe a úctu k sobě samému. Tohle bych jim chtěla předat prvoplánově. Druhoplánově bych chtěla, aby si uvědomili, jaká krása je bloumat po papíře perem, jaká nádhera je míchat barvy a nacházet nové...a jaké je to okouzlení, je to úžasnej zázrak vytvořit tvar, kterým se otisknu. Druhoplánově bych teda chtěla předat i tohle, ty nádherný prožitky.

V: Teď jste se úplně rozzářila jako sluníčko při té odpovědi. Úplně je z toho vidět, jak jste do toho zapálená, to je hrozně fajn.

U1: Takovouhle otázku mi vlastně ještě nikdo nepoložil. Je fakt, že tak nějak podvědomě si jí člověk klade sám, když vymejší nějaký ty hodiny, ale ne takhle přímo. Snažíš se dělat hodiny tak, aby to bavilo tebe i děti, v tom to je.

V: No, a jakými postupy se toho pak teda dá dosahovat?

U1: No, tak všeobecně je nejdůležitější zapálení učitele. To tam musí být v první řadě, a nadšení. Nemyslím si, že by dobrej pedagog musel sám aktivně malovat. No... Asi by čas od času tvořit měl, ale nemusí to bejt nutně malování, může to bejt šití, aranžování květin, fotografování... měl by mít radost z toho tvořivýho procesu, protože z toho čerpá, začíná u sebe a musí si držet v sobě vlastní kreativitu, aby z ní mohl čerpat.

V: A jakým způsobem si ověříte přímo u těch dětí, že jste dosáhla toho, čeho jste chtěla?

U1: No... Tak to je i taková intuice, že jo. Ale jednak to, že ty děti, který jsem měla, přijdou, ne třeba všechny, ale přijdou, a řeknou „my bysme se chtěli vrátit na hodiny výtvarky“... někdy se taky stává, že ty děti s úžasem něco udělaly, někam došly, my si pak předložíme ty práce a uděláme si takovou výstavku po tom projektu. Vidíme ty

práce všechny pohromadě, a když se zeptám „Tak co tomu říkáte?“ a oni „No, dobrý!“ a sami jsou udiveni nad tím, jak to vypadá. Ale musí v tom vidět tu sílu, ne aby to byla nějaká líbivá kýčovitost. Musí v tomhle směru vidět, že i nějaká čmáranice, ze které je vidět, že ten člověk hledal, má svou sílu. Ta reflexe na konci hodiny často hodně z toho prozradí. Ale toho času je tak málo, že to bejvá problém... Toho času je málo a s koncem každé práce se objevují začátky další. Ale to je taky důležitý, že ten konec položí další otázky a další možnosti jak dál zacházet s nápadem, s myšlenkou.

V: Dá se ve výtvarce říct, jestli je důležitější ten proces nebo výslednej produkt?

U1: Já jsem člověk, kterej dává důraz víc na proces. Je pravda, že abych kolegy i vedení přesvědčila o tom, že výtvarka má smysl a hodnotu, tak se snažím i o to, aby tam byl i výsledek. Aby tam byly práce, aby je viděla, a třeba i nad tím si uvědomili ten proces. Oni si nad zajímavou prací, která je osloví, uvědomí, že tam nějaký proces byl. Ale samozřejmě já z deseti prací mám takové třeba jenom dvě, tři, které mají opravdu krásnou formu, která svědčí o tom, že tam je nějaký obsah. A spousta prací je tou formou z výtvarného hlediska nedokonalá. Ale to mně vůbec nevadí, protože já vím, že i pod tou nedokonalou formou byl ten proces. Pro mě je důležitý ten proces, schopnost hledání, ponoření se do problému, schopnost začínat znova, mluvit o té práci, to je pro mě důležitější.

V: A takhle při té práci, když uvážíme nejideálnější přístup učitele, tak jestli by měl být spíš takovej autoritářskej a říkat „máte to dělat takhle“ nebo naopak být úplně liberální a nechat to všechno na těch dětech, nebo tak nějak demokraticky, napůl...

U1: Absolutní svoboda. Dát námět, ten námět musí být silný, protože od toho se odvíjí všechno. Tím námětem musím ty děti natolik zaujmout, že je zklidním, že je ponořím do toho problému. Když je mělký, plytký námět, tak je to problém, ty děti to dlouho nevydrží. Takže silný námět, který vymezuje určitou cestu, koridor, a pokud už aspoň trochu znají řemeslo, tak jim dávám i svobodu ve výběru výtvarných prostředků. Aby mohli i kombinovat kresbu, malbu, perokresbu, koláž, aby sami našly formu k tomu námětu, k tomu obsahu k sobě. Takže jim dávám co největší svobodu. Je pravda, že někdy je omezuju v tom, když potřebuju procvičit něco, techniku perokresby, práci s tužkou, práci s barvou, tak tam pak mají v té technice omezení. Ale pokud už vím, že s těmahle věcmi zacházet umí, že jsme si tím spolu už prošli, tak jim dám svobodu, aby si tu techniku sami zvolili. Takže co největší svobodu, ale musím mít taky jistotu, že se to nerozmělní do nějakého odbytí, honem honem uspěchat to a něco udělat. Pokud vím, že ty děti nemají na takovou svobodu, tak je musím přitáhnout, musím je omezit. Ze začátku třeba ty nižší ročníky, tak je to trochu utaženější, ale v těch vyšších ročníkách si to můžu dovolit.

V: A když už máte takhle ty náměty, podle čeho je vymýšlíte?

U1: Hm, to je právě ono. To vychází ze schopnosti vlastní tvorby, z vlastní objevování. Co já bych si sama namalovala – já to nenamaluju, ale předložím ten námět dětem. Jak bych já tu věc uchopila, třeba když něco čtu a vyrojí se přede mnou otázka. Jak bysme všichni hledali odpověď na tu otázku? Někdy mě zaujme úplně obyčejná všední věc, která když se dostanu do souvislostí, do různých vztahů,

tak vytvoří zase zajímavé otázky, myšlenkové napětí. Kdekoliv cokoliv čerpám, o něco zabrnknu, něco mě osloví, co mi klade otázky, to všechno se snažím nějakým způsobem zpracovat. Tady je ale problém, když je učitel vyhořelý, unavený, to je průšvih. To platí ale obecně. Pokud má učitel co nejméně svobody a času na tu výuku, tak podle toho pak ta výuka taky vypadá. Pokud nemá a nakládá se na něj čím dál víc povinností, dozorů a pohotovostí a budou nás omezovat, tak v podstatě ten učitel bude tvořivě vadnout. A to je podle mě obecně platný, i třeba u češtinářů.... Takže já potřebuju určitou svobodu, když je ve mně nějaká únava, vyhořelost, tak se mi pak špatně hledají podněty a myšlenky, snažím se přebrat si to po svém, ale...

V: Jo, takže je to většinou takový náhodný, intuitivní, že na něco narazíte a řeknete si „jo to by se hodilo“, není to „potřebuju námět, tak ho teď musím vymyslet“.

U1: Hm. Ale předpokládá se ještě ta vlastní tvořivost.

V: Jasně. Já tady mam pak ještě, jaký jsou podle Vás nejdůležitější vlastnosti učitele výtvarky, aby mohl nějak v pohodě úspěšně realizovat tu svojí činnost.

U1: Schopnost údivu, nadšení, aby měl v sobě básníka, výtvarníka, vědce, objevitele... Musí být vlastně vším, takovej malej Leonardo DaVinci, ale říkám – malej, lidsky malej. Já myslím, že všechny tyhle vlastnosti vycházejí z takovýho vnitřního nadšení. A měl by v sobě chovat dítě, takový ...určitý druh inteligence, která mu nedovolila zestárnout. Takže schopnost k tomu přistoupit z pohledu toho dítěte, tím čistým naivním idylickým pohledem na svět.

V: A dá se říct, že jsou obecně vlastnosti, který musí mít každej učitel, nebo naopak ten výtvarkář potřebuje ještě něco navíc?

U1: No, ten výtvarkář potřebuje hlavně to svoje děťátko – tvořivé, udivené. Jsou předměty, které potřebuju jistotu, větší jistotu, že jo. To, jak jistá si jsem sama sebou, to je něco jinýho, ale tady jde o to hledání, to by mělo být takovým předpokladem výtvarníka, to hledání v lidské kreativité, tvořivost, schopnost vidět podtext, schopnost básníka – umět tvořit metafory z věcí všedních... Určitě ten učitel výtvarky, a to je fakt, že oni mají problémy všeobecně s papírováním, jsou bordeláři... Mají problémy s takovým logickým přístupem, je tam spíš určitý druh spontaneity, improvizace... co asi v jiných předmětech by v téhle míře neobstálo. Ale v tomhle předmětu je ta improvizace důležitá... takže umět zaimprovizovat považuju taky za důležitou věc.

V: A když opustíme takhle ten ideál, mohla byste zmínit nějaký Vaše největší přednosti, který Vám usnadňujou učení výtvarky? Nebo i naopak vlastnosti, který Vám při tom spíš překáží...

U1: Tak já jsem si hodně na tu výtvarku našila... mám spoustu krásných zážitků. To mi pomohlo hlavně ze začátku mé pedagogické činnosti tak nějak intuitivně, protože já jsem nechtěla s dětma jen produkovat krásné obrázky, ale chtěla jsem vždycky s dětma hledat. Cítila jsem to tak už jako začínající pedagog a celý život jsem se tady toho kréda držela. Takže to bych považovala ze přednost. Dneska dělám i artefietické kurzy, jak pro děti, tak pro svoje kolegyně učitelky, jsem zvána na spousty zajímavých aktivit, kurzů – a nedělám nic jiného, než že čerpám ze svých

zkušeností, zážitků a prožitků. A předávám to, co jsem si našla, to, co jsem objevila. Tohle bych řekla, že je moje přednost, v tomhle jsem originální, jedinečná, nejsem plagiátorem ničích myšlenek, i když mám ráda třeba paní Cigánovou, uznávanou... Ale nejsem příznivcem toho, aby se výtvarka dělala podle knížek... Ale i v těch metodikách jsou i moje projekty. Takže svoji přednost bych viděla v tom, že jsem si opravdu vyšlapala svojí cestičku, na základě svých zkušeností a své kreativity. Takže to je důležitý, že si člověk něco prožije, ale musí to taky umět předat dál. Tuhle tu schopnost asi nemám, já mám ráda umění a raději si kladu otázky společně s těmi dětmi a pak společně hledáme odpovědi.

V: Jaká část výuky Vám ve výtvarce nejvíc vyhovuje? Nebo jaké činnosti preferujete a proč?

U1: Jak to myslíš, jaká část výuky mi vyhovuje? Jako začátek, prostředek, konec nebo jak to myslíš?

V: Spíš přímo konkrétní činnosti v té výtvarce...

U1: Ty bláho, to teď nevím, co říct, co mám nejradši... To nevím. Já moc ráda s těma dětma dělám praktický věci, ale ráda mám, dá se říct všechno.

V: A dalo by se to pojmut z hlediska role? Nebo vztahu, ve kterém jsou žák s učitelem? Anebo třeba i úplně jednoduše, jestli si vzpomenete na něco, co Vás v hodině potěšilo, co Vám udělalo radost, stačí nějaký moment...

U1: Tak každá dokončená práce, kde se nám povede propojit formu a obsah. Radost mi pak udělá schopnost studentů tvořit, že třeba vytáhnou celoroční práci a přinesou zpracovanej projekt, kde je vidět, že se to obtisklo...takový to hledání, i netradiční pojetí, kreativní... to je úžasný.

V: A co se týče odlišení toho, jestli radši vykládat látku nebo něco dělat prakticky?

U1: Aha, tak to mám určitě radši tu praktickou činnost. Mám ráda, když ty dějiny umění vychází z praktický činnosti, když se třeba zaměří na světlo a stín, tak třeba jsem navazovala na Caravaggia, Browna, na barokní malbu... kde je s tím stínem nádherně zacházeno. Takže mám ráda, když dějiny umění z tohohle vychází, anebo když si vezmeme nějakou a ta reprodukce nás dovede od autora k tomu výtvarnému období... jak je to jakoby takhle navázaný na to období, tak to mám ráda. Ale vykládat samotný dějiny umění, to mi přijde takový samoúčelný a duplování dějepisu... Ráda to mám takový jako propojený a jsem radši, když to můžu oprít o ty praktický činnosti. Ráda mám kombinovaný techniky, když se může hledat v rámci té formy. Ráda mám monotypy... tištěnej monotyp, kreslenej monotyp... mám ráda techniky, ze kterých vyplyne něco nového, i jen náhodou, takový ty motivy, který mě překvapí.

V: A jak pak hodnotíte ty práce? Jestli se dá říct, která je špatná a která je dobrá...

U1: Já ukazuju dětem přednosti a chyby v těch pracech, to asi jo. Ale neznámkuju ty práce.

V: A ty přednosti a chyby jsou ve vztahu k čemu?

U1: K formě a k tomu obsahu, jestli forma odpovídá tomu obsahu. A spíš vyzdvihuju ty klady - kde se forma dotýká nejvíc obsahu a kde se objevilo něco nového, hodnotného.

Třeba u práce s tužkou, když se to posune k nějaký nový formě. Samozřejmě ukážu i jak s tím pracovat, třeba ta tužka, to je nádhernej výtvarnej materiál, když se s ním zachází citlivě, pečlivě, s prací, se zaujetím, s vynaložením trpělivosti. Nehodnotím ty práce stylem - ty máš za jedna, ty máš za dvě, ty máš za tři. To absolutně ne. Spíš se snažím o ty přednosti a klady, chválit, hodně chválit. Protože tak dostávají ti studenti sebedůvěru a nebojej se. No a známky dávám hlavně jedničky a dvojky, ne že bych nikdy nedala trojku z výtvarky, to taky, ale... To je strašně těžký to hodnotit. Hodnotit výtvarnou výchovu znamená vlastně hodnotit celý přístup, celý proces, zodpovědnost a přístup k tomu předmětu, nejenom ten konečnej výsledek. Takže i kdyby ten student maloval jako Picasso, může dostat tu trojku.

V: Hodnotíte svou práci v hodině? Využíváte nějakou formu sebereflexe?

U1: No... Samozřejmě jsou hodiny, u kterých si řeknu, že se mi to povedlo. A jsou hodiny, kdy se vezu. Ono to ale jinak nejde, protože je to strašně náročný, já nemůžu dělat všechny hodiny na 90 nebo 100%, to prostě nejde. Takže když učím 6 hodin, 3 dvouhodinovky, tak třeba ta třetí dvouhodinovka může být slabší, protože člověk už je unavený. Ale nemusí, může tam být tak silný námět, že se to rozvine. Opravdu u mě to souvisí s motivací - když najdu silnej námět, tak mám radost a těším se, co na to vymyslí. Když jsem unavená a v určitém stereotypu, mám plytký námět, tak se to pak projeví i na těch studentech. Takže potřeba ta sebereflexe - abych si sedla po každé hodině a řekla si, tak teď jsem učila na dvojku, teď na pětku, to určitě ne. Ale jsou hodiny, které se mi povedly, jsou hodiny, které jsou slabší, to přiznávám. Souvisí to s mojí schopností objevit nějaký zajímavý námět, když ho objevím, tak se na něj těším. Pokud jsem vyhořelá a jedu, tak jsem nešťastná já, tak se to odrazí na těch studentech. Takže to zase souvisí s tou vyhořelostí. A z mého hodnocení je pro mě důležité, jestli z toho mám pocit uspokojení nebo ne.

V: Jaké místo zaujímá výtvarka z hlediska školy? Jako třeba jestli máte realizovat nějaké výstavy nebo výzdobu...

U1: No, tak je pravda, že jsme měli 90. výročí školy a spousta lidí velice kladně hodnotilo, jak máme vyzdobenou školu. Že je ta škola živá, že ty práce jsou různorodé... ta výtvarka se na tady na těch zdech vystavuje moc hezky, to je součástí toho předmětu a tak to беру. Měli jsme i velké výstavy v galeriích, kde byly práce za několik let. S tím je sice práce, ale když člověk vidí ty výsledky, tak je to docela příjemný.

V: A ovlivňuje to nějakým způsobem tu vlastní činnost výtvarky?

U1: No, tak ta výzdoba školy ne. Ale kolem té výstavy je to takové zacílenější, nervóznější...

V: Mohla byste zhodnotit možnost spolupráce s dalšími předměty? Jestli a jakým způsobem funguje?

U1: No... byly velké sny a velké touhy. Chtěla bych třeba s biologií, ta je úžasná - fotky buněk a různých pletiv... Z toho by mohl být krásný projekt, kde bysme tu biologickou vědeckou přesnost přetáhli až do té výtvarné fantazie. Já mám takovej sen a ten bych ráda uskutečnila. Samozřejmě spolupráce s češtinou, protože já jsem češtinářka, tak

tam je to furt - ilustrace básní, mýtů, pohádek, pověstí, vymyšlení vlastních knížek, ilustrování vlastních knížek - tak to v každém případě. Co ještě... Dějepis by šel taky, o to jsme se taky opírali, tam se dá najít spousta motivů... Dělali jsme třeba projekt s Komenským, to spadá jak do dějepisu, tak do literatury. Tak jako jo, určitě jo, ale školství klade takových nároků jakoby úřednických, že ten prostor je svázaný...

V: Takže potom, kdyby šlo o to, aby si ti učitelé sedli a vymýšleli, jak provázat ty předměty spolu, tak už není třeba ani motivace?

U1: Ale jo, snaha je, je spousta skvělých nápadů, ale dohromady se všema těma starostma je to někdy těžký. To jsou pořád nějaký změny, na který ty musíš reagovat, berou se peníze a ty jsou taky důležitá motivace, přece jenom kantor je pořád povolání. Takže asi ty představy a plány jsou tady, ale to uskutečnění už je horší.

V: Takže když už tam funguje nějaká provázanost, tak je to spíš, že si něco z toho vytáhnete vy?

U1: No, někdy se stane, že přijde kolega a něco nabídne, ale většinou jdu a nabídnu to já. Ale dá se říct, že to kolegové přijímají kladně.

V: A když třeba opakujete nějaký námět ve více třídách, tak co Vás k tomu vede? Nebo jestli vůbec opakujete ty náměty?

U1: Jo, tak opakuju, buď když je to krásný námět, který nechci dělat jen s jednou třídou anebo je to nějaký projekt, jako jsme třeba dělali Snídani v trávě, kdy se k tomu každá třída vyjadřovala... Dostala jiný problém, jinou ukázkou, dělali parafráze, třeba to i použili jakoby do reklamy... Takže to pak beru stejný námět a jenom stanovím jiné úkoly.

V: A máte typově nějaké druhy námětů, ke kterým inklinujete?

U1: Tak moc ráda se inspiroju obrazy, které pak rozpracováváme, třeba Dáma s hranostajem, kdy jsme zkoušeli místo hranostaje dělat spoustu věcí současného světa, jak by to vypadalo. Dělali jsme třeba parafráze Mony Lisy, ale to není nic nového, že jo. Vycházeli jsme z Van Gogha... Mám ráda barokní obrazy, třeba Rembrandt, Rubens, kde se dá hrát s postavou, dělali jsme třeba i Rodina, Občany z Calais, kdy každý postava měla svůj příběh, svůj děj, který jsme překreslovali... Takže moc ráda vycházím z dějin umění, hledání kontextu významných obrazů, to je jedna oblast... Další oblast je inspirace literaturou, to mám taky ráda, jak poezii, tak příběhovost. No a pak dál je to inspirace reálným světem, předměty, které nás obklopují. Ještě přemýšlím... hudba je taky součástí našich hodin. Kresby nějakých předmětů, to taky děláme, ale je to takové prvoplánovité, k tomu mám ráda nějakou další cestu "do hloubi" toho předmětu, do jeho příběhu, vnitřního života. A ještě biblické náměty, jak Nový zákon, tak Starý zákon, to je taková krásná záležitost... Dělali jsme třeba zápas Jacoba s andělem, na Vánoce betlémy, na Velikonoce poslední večeře, dělali jsme taky útěk do Egypta, Salome...

V: No a to by mě zajímalo, jak na takové náboženské náměty reagují ty dnešní děti, jestli se jim to líbí nebo jestli si řeknou Jó Bible, to dělat nechci...

U1: No... tak s těma malejma dětma, ony tomu musí věřit. Musí věřit, že ten Ježíš Kristus byla postava z masa a krve jako jsou oni. Pak to pochopí a ty příběhy kolem

jeho života už pohlížíjí trochu jako na takovou pohádku nebo báji, těm se to dá velice dobře přiblížit. O Starém zákonu ani nemluvě, ten oni chápou jako takový starý mýty, něco jako řecké mýty, indiánské mýty. Takže to oni vnímají jako takovou příběhovou mýtickou záležitost a reagují na to tak nějak úplně stejně. U těch větších dětí, nesnažím se je přesvědčovat o víře, část jich na to nahlíží stejně, ale částečně v tom hledají i ten podtext, obecně platný smysl, který by se promítl do jejich současného života. Třeba ten zápas Jacoba s andělem, to je vlastně zápas, který provádí člověk sám se sebou v určitém věku svého života. Takže se snažíme tak nacházet víc souvislostí.

V: A jak vypadá Vaše typická hodina? Jestli by se našlo nějaké schéma, které se opakuje nebo je každá hodina jiná?

U1: Tak ta hodina má režim. Na začátku se motivuje, povídáme si o tom, a pak se začne pracovat. Další hodina je, že se ty práce vezmou, podíváme se na ně, ukážeme si, co je na tom pěkného, kde třeba by se potřebovalo něco změnit, něco posunout někam jinam, a pak se začne pracovat. Takže to jsou dva typy mých hodin, které se svým způsobem v základu opakují.

V: A potom, jak probíhá ta vlastní tvorba a komunikace při ní? Jako jestli do toho zasahujete nebo už je to pak jenom na nich?

U1: No, na začátku je nechávám dělat a v určitém momentě jdu mezi nima, ale nesnažím se je ovlivňovat, jako že jim nakazuji, co mají změnit. Vždycky se jich ptám, chci, aby se nad tím zamysleli - Proč jsi to udělal takhle, nedalo by se to udělat ještě jinak? Přemýšlel jsi o tom, podívej se, dostal ses tady, kam jsi chtěl? Spíš je tak nějak popichuju. A i když se mi to nelíbí, ale oni si to umí odůvodnit, co udělali, tak je nechám být. Samozřejmě se to ale liší od menších a větších dětí. Nebo od hodin, kde chci, aby se naučili pracovat s formou, tak tam jsem přísnější. Když děláme studijní kresbu, tak chci, aby tam viděli i světlo, stín, proporce, aby pracovali s kompozicí. Tam se to o nich snažím vtěsnat, někdy je i donutím k nějakým krokům, aby si ty věci uvědomili. Když už vím, že tohle zvládli, tak je víc nechávám.

V: Ukazujete jim nějaké vzory?

U1: Když je ta práce víc o formě, tak jim něco ukážu, aby viděli, kam až se v tom dá dospět. Ale když je to víc o hledání nějaké vlastní formy a obsahu, tak tam ne. Jo, mám tady vyloženě vzorník perokreseb, vzorník práce s tužkou a vzorník práce s malbou, kde jsou práce, které jsou perfektní ve formě, takže to jim ukazuju. Aby viděli, protože já je za těch pár hodin to všechno nenaučím, co všechno se s tím dá udělat. Tak jenom aby viděli, co všechno se s tou tužkou, perem, barvou dá dělat, jaké to má možnosti.

V: Co využíváte k motivaci, aby každý začal tvořit? Stačí jen silný námět nebo máte ještě něco dalšího, čím je motivujete?

U1: Tak když děláme nějaký předmět, tak se snažím ukázat jim krásu toho předmětu. Tráva, kámen, obálka... to nejsou jen obyčejné věci, může to být až archetyp něčeho krásného. Obálka má velice krásný naplněný život, skrývá příběh, spoustu dalších obsahů, otevřená je jiná než zavřená. Úžasný je třeba i takový klíč, tam je velice silná

symbolika. Předměty mohou mít příběh, mohou být plné poezie a metafor, dají se různě ozvláštňovat.

V: Jaký máte názor na zavádění nových vyučovacích metod? Nebo jestli jste se třeba setkala v poslední době s nějakou, která Vás zaujala...

U1: Já si myslím, že učitelé výtvarné výchovy jsou velice kreativní. Aby člověk mohl učit výtvarnou výchovu, tak musí být hledač. Žádný rámcový vzdělávací program není potřeba. Existovaly tady alternativní osnovy výtvarné výchovy, které dávaly veliký prostor a veliké možnosti učitelům... Když už je to hotové, tak já tedy proti tomu nic nemám...

V: Já jsem to tady myslela spíš jako ve slova smyslu nějakých technologií ve výtvarné výchově nebo výtvarných z hlediska doby, jestli to posunuje tu formu někam dál.

U1: Já mám někdy trochu strach, zaplat' pánbůh, že jdu za šest let do důchodu, protože já si myslím, že ta výtvarná výchova se tou dobovou technologizací tak posune, že všichni budou kreslit do notebooků... Je tedy pravda, že tady asi nedokážu nějak adekvátně reagovat na ten vývoj, ani k tomu tady nemáme vybavení. Třeba animaci děláme s počítačema, takže se snažíme, ale musím říct, že to není moje silná parketa. Možná po mně nastoupí někdo, kdo to posune někam dál.

V: Takže si myslíte, že tímhle směrem by ta výtvarka ani jít neměla?

U1: Ono je to možná tím, že já to sama neumím, neovládám to. Tak si to ani neumím představit a tím pádem z toho mám trochu strach. Ale asi by mě to mrzelo. I když by ty hodiny byly jiné, a já věřím tomu, že by byly jinak přínosný, kdyby se u nich zachovala ta kreativita výtvarného tvoření, tak proč ne, ale já jsem tak naplněná tím svým přístupem a tvorbou, že mám pocit, že bych to ani všechno neobsáhla. Bylo by to takový prvoplánovitý. To by pak chtělo mít tady k tomu člověka, kterej by to vážně učil, a doplňovalo by se to. Víš, já to řeknu tak, že je to tím, že to neovládám natolik, že bych si v tom mohla dovolit kreativně přemýšlet. Byla bych takovým papouškem, papouškovala bych, jak se něco udělá.

V: Takže by to bylo takový šablonovitý?

U1: No. Určitě bych toho nedokázala tolik, co v té klasické tvorbě, kde se cítím silná. Kde si sama dovedu představit, jak tvořím. To by mě nebavilo dělat nějaký webový stránky a papouškovat různé programy.

V: A z hlediska způsobu výuky, našla byste ve Vaší kariéře třeba nějaký přelomový bod? Nějakou důležitou událost nebo i člověka, který najednou něco změnil? Jestli Vám třeba něco fungovalo a pak přišlo něco, co to najednou obrátilo jinam?

U1: No tak já jsem na své základní umělecké škole pracovala s úžasnou osobností, to byl člověk, který mě přivedl na to hledání. Nebo ne přímo přivedl, já jsem to v sobě měla, ale ještě víc mě v tom utvrdil. *****, výbornej člověk, výtvarník, úžasně přemýšlivá ženská. Poměrně hodně mi dala moje učitelka základní umělecké školy paní Zahradníková, to byla učitelka, která měla vystudovanou vysokou školu umělecko-průmyslovou obor sklo, byl to neuvěřitelný hledač výtvarný pravdy. Dělal nám úžasný hodiny, to byla artefietika jako vyšitá, akorát se to tak nejmenovalo. Ta

na mě měla hodně vliv. Ale jako že bych potkala nějakýho člověka a pak to udělalo nějaký velkej skok, tak to ne. Utvrdili mě, obohatili, to určitě.

V: Ted' tady mám ten rámcák, ale to už jste říkala, že jste ho vlastně nepotřebovali, protože to fungovalo dobře... Takže ta výtvarka se tím nezměnila?

U1: Ne, tu výtvarku mění člověk. Záleží jen na lidech, kteří tu výtvarku naplňují. Pokud to bude člověk flákač, bez schopnosti tvořit, vyhořelej, unavenej, tak může mít vzdělávací program, jakej chce, bude to úplně jedno. Je to jen o lidech.

V: A další vzdělávání učitelů, myslíte si, že je důležitý? A pro výtvarky nebo konkrétně pro Vás v jakých oblastech?

U1: Víš, co je paradoxní, Péťo? Já jsem vystudovala dvouletej kurz metodiky při pedagogickém centru v Plzni, takže jsem metodik výtvarné výchovy a dělám vzdělávání pro druhý, ale strašně ráda bych ještě sama sebe vzdělávala. Jen tady nic nenacházím nic takového...

V: Takže ta nabídka tady není moc dobrá?

U1: Asi. Já bych se taky nechtěla vzdělávat jen v oblasti výtvarky, mě by zajímalo vzdělávání třeba v oblasti psychologie, ale to mi škola nedovolí, neumožní mi to, nezaplatí, protože jí jsem výtvarník. Nebo z hlediska třeba kritického myšlení, literatury...

V: Takže když to není přímo výtvarka, tak si to nezdůvodníte, že je to přínosný?

U1: Ne. Já si těžko můžu říct: Já bych chtěla školení třeba z psychologie osobnosti nebo reflexe a sebereflexe v kolektivu. Což by třeba bylo zajímavý a přínosný, ale těžko to zdůvodním. Musela bych si to platit sama, ale peníze tady ve školství jsou tak mizerný, že to si radši koupím knížku.

V: Tak to vážně nechápu, že ani když to vysvětlíte, tak to nikdo nepochopí.

U1: No, nepochopí... těch peněz je prostě hrozně málo.

V: Takže aby to prošlo, tak to prostě musí být přímo výtvarka?

U1: No. Na čem jsem třeba byla, tak to byl týdenní kreslicí kurz.

V: A myslíte si, že je důležitý nějakým způsobem udržovat krok s dobou a vlastně i s těma dětma, jestli tu je nějaká proměna?

U1: No, to je docela průšvih. Protože myšlení těch dětí... já cítím, že se mi vzdalujou, je pro mě čím dál větší práce, abych je pochopila, jejich povahu...

V: Takže je těžší je oslovit?

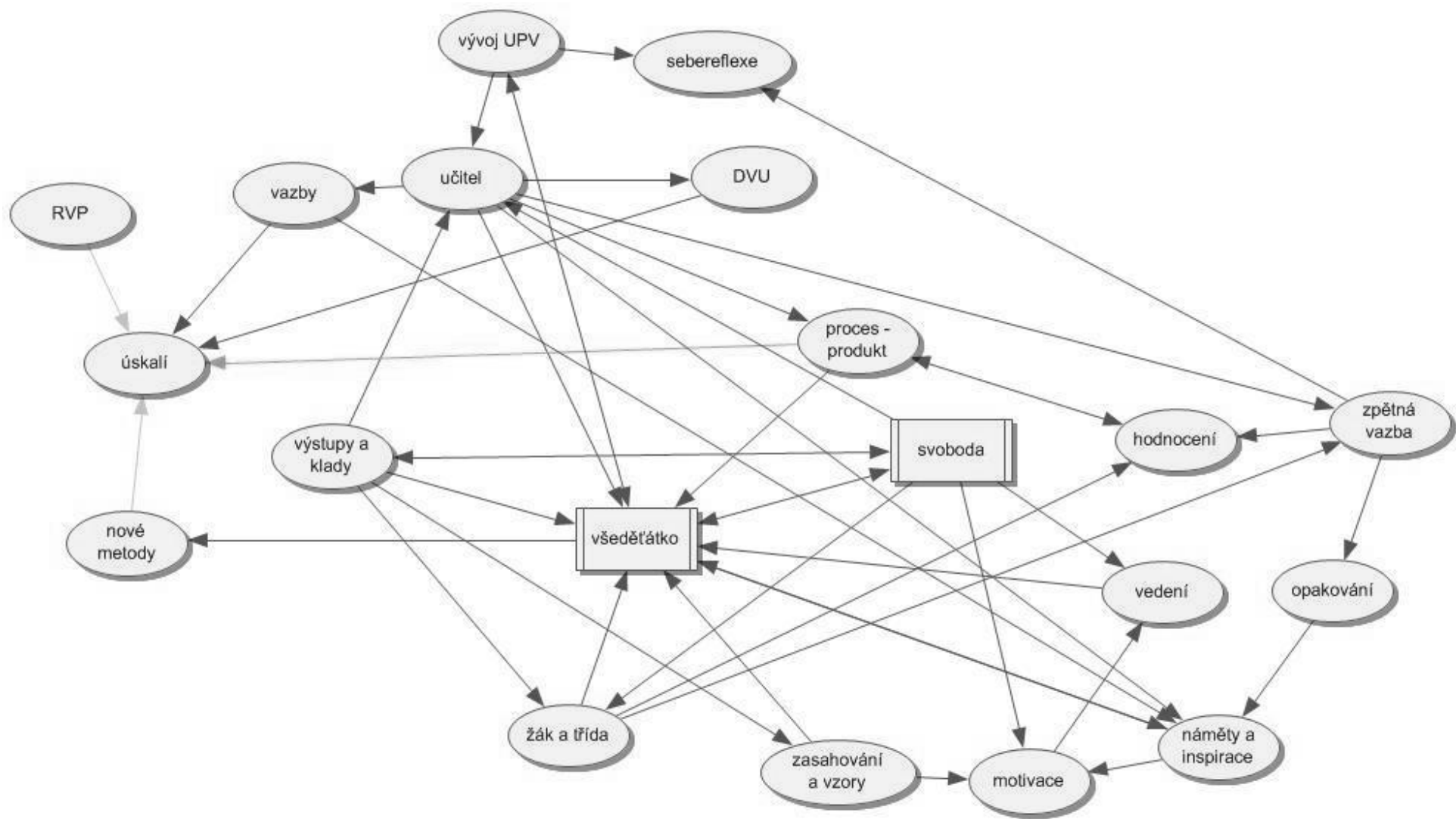
U1: No, těžší v tom smyslu, že oni kolem sebe mají strašnou spoustu předmětů, člověk musí být čím dál aktuálnější s těmi náměty. Jsou trochu povrchnější, když jim člověk ukáže hloubku, tak se na to moc nechytají. Mě zaráží drzost, která není opodstatněná, a je za ní jen ego a snaha vyniknout. Taky už není taková schopnost trpělivosti, ta se úplně minimalizuje. To s čím se dá sedět a hrát si, tak to oni mají hned hotové. Je třeba naučit je hledat, že forma může mít obsah, ale může to být i obráceně. A když začnou kreslit, tak aby každá část, každý bod, každá struktura byla schopna vyjadřovat obsah, že to jde. Ale je to o hledání, trpělivosti, práci. Když jsou se vším hned hotovi, z toho pak čiší ta povrchnost. O to jde, nějak je nadchnout, zaujmout, to je trošku horší.

V: A co byste poradila začínajícímu učiteli, kdyby si k Vám přišel pro radu, jak se stát dobrým výtvarkářem?

U1: V první řadě pořád tvořit a dívat se na svět tak, aby přicházely nápady - co bych si nakreslil, já to by bylo objevný, tohle by se dalo udělat... Je dobrý vytvořit si takový zásobník vlastních nápadů, ze kterého se dá perfektně čerpat při výuce. To je strašně důležitý. A za druhý aby se nebál dělat chyby, protože přes chyby se člověk učí. Strašně důležitý je to moje krédo, výtvarka je i o zkušenostech a o praxi. Stane se, že se ti něco nepovede, ale získáš zkušenost a zkušenostmi výtvarník zraje. A hlavně musí tomu svému předmětu věřit, musí věřit, že je to předmět, který má smysl. Vy jste blíž té dnešní generaci, tomu životu, takže jste blíž i té potřebě kreativity, emoční inteligence, empatického vcítění, altruismu. Vy to všechno ve vlastních vrstevnících a v těch dětech cítíte víc než já, to je pak třeba kultivovat. Myslím si, že každý by měl začínat od sebe - najít si to sám v sobě, poznávat sám sebe, kam růst, kým se stát. To je určitá jistota, ze který můžu vycházet a čerpat, tudíž s touhleto jistotou pak nebudu bojácná, nenechám se ubíjet autoritama, budu jednat čestně, spravedlivě. Tohle všechno ta výtvarka může - pomoci těm dětem zacházet s podobou vlastního já a nacházet vlastní místo, sebevědomí, čestného jednání. Takže učitel výtvarky může, já vím, že to zní pateticky, může přispívat k tomu, aby se tento svět měnil - aby bylo méně korupce, méně šikany - tady ten prostor je.

Takže: mít vlastní zásobník kreativních nápadů, dokázat se na svět dívat kreativně a věřit.

Učitel 1: Pojmová mapa k rozhovoru



Učitel 2: Rozhovor

V: Já bych začala teda tou Vaší aprobací.

U2: Tak já mam češtinu-výtvarku, ale učim jenom výtvarku přes 10 let, češtinu už neučim. To je asi proto, že učim na dvou školách... Já jsem takhle spokojená, když mám ještě srovnání s tou češtinou, která je úplně jiná než ta výtvarka, ve stylu práce, je tam hodně papírování a takovejch věcí kolem... Díky tomu, že mam jenom VV, tak je to bez problémů tady to přetahování.

V: A ještě jak dlouho učíte, případně jak dlouho to máte takhle nakombinovaný s tou základkou?

U2: Takhle rozdělený to mam vlastně od začátku, co jsem začala učit, neměla jsem nikdy jenom jednu školu, U2: kde bych učila, a myslim si, že od ukončení studia mám letos 22 let, odučeno teda mám 19 let.

V: A můžete třeba ještě srovnat ty dvě školy?

U2: No, tak já mám jako tu druhou školu ZŠ, učim na 2 stupni a částečně i na 1. stupni, kde je VV hodně podporovaná. Tam je výrazně dobrý zázemí materiální, i podpora ze strany vedení, takže to je velkej klad. Zápor je trošku to, že na tom 2. stupni jsou ve výuce celý třídy, to znamená, že třeba ve třídě je 28-30 dětí s dvouhodinovka v tomhle počtu je náročná pro děti i pro mě, protože časově se nedá stihnout věnovat se všem těm dětem individuálně, a v tomhle počtu je zároveň hodně těžký udržet pozornost těch dětí, kterejm se člověk zrovna nevěnuje, a je to dost problematický co se týče kázně, co se týče dokončování prací a zájmu o tu práci. 7., 8. třída je všeobecně co se týče věku hodně problematická, i to výtvarné vyjadřování, a tady se s tím člověk potýká v tomhle počtu dětí. Na gymnáziích je ten přístup samozřejmě různej, my máme štěstí, že se třídy tady dělí na poloviny, že máme ten počet 16-17 lidí maximálně, a to je obrovskej klad. Jako počet dětí ve třídě je ukazatel, kterej hodně významně ovlivňuje výsledek práce, takže tohleto je hlavní rozdíl. Samozřejmě je rozdíl i ve složení tříd, že tadyty děti mají trochu jinak nastavený priority a práce s nima je nepoměrně hlubší – větší soustředěnost na práci a lepší výsledky. Může se člověk věnovat i víc těm žákům a tím pádem ten postup je taky víc individuální a i ty děti to cítí jako klad.

V: A co se týče té podpory od vedení, jak jste zmínila, vnímáte taky nějaký rozdíl?

U2: Tady je VV jako předmět spíš okrajový, takhle je vnímán celkově i z vedení, i z pohledu ostatních kolegů. Jako předmět doplňkový, okrajový, výchovný. To je myslím dost častý pohled na VV.

V: A je to v tomhle stejný na těch školách?

U2: Na tej základce je to trošku jiný, tam si myslim, že ta VV je víc zdůrazňovaná, víc uznávaná než tady. Tady samozřejmě jsou prioritou naukové předměty, jazyky, technické předměty. Na základce jsou tyhle předměty taky důležitější – jazyky, matematika, fyzika a podobně, ale přesto ta VV je taky součástí poměrně důležitou. V tomhle je to asi trošku tam lepší. Ale zase je to vyvážený tím, že ta práce samotná je tam daleko těžší, takže je to tak jako v rovnováze.

V: Jo. A když teda opustíme tohleto a přejdeme k tomu, co si o výtvarce myslíte Vy? Jako jaký vnímáte v tom třeba ty hlavní přednosti, co může nabídnout, co jinej předmět nemůže, nebo co je tam naopak za problémy.

U2: Tam se ten muj přístup odvíjí asi od toho, že VV je naprosto odlišná od ostatních předmětů, protože tam, kde v ostatních předmětech se směřuje k jednotnosti znalostí, k jednotnosti výsledků, kdy ideálem je maximum dosažených bodů a přesnost odpovědí, tak VV naopak směřuje k různosti a tvořivosti a proměnlivosti vyjádření, osobitosti... Tak to je jeden z hlavních rysů tadytoho předmětu. Samozřejmě má i tu naukovou část, kdy se teda snažíme alespoň v těch základních rysech seznámit s vývojem výtvarný kultury... Ale především VV aspoň já směřuju, tady i na ZŠ, k tomu, že by měla rozvíjet tu stránku osobnosti, která umožňuje poznávat se přes tvorbu, přes sebevyjádření, přes vyjádření se výtvarnými prostředky, které normálně člověk nevyužívá, nebo aspoň v určitým věku je opustí, přestane je využívat spontánně. Výjimečně třeba jsou děti, které k tadytomu tíhnou pořád, ale není jich moc. Tady VV tuhle rovinu udržuje v bdělosti a nějak ji čechrá a povzbuzuje k tomu, aby za člověkem zůstalo i něco jinýho než třeba psaný text a něco v počítači. Tady mají nějakou výzvu, prázdnou plochu a tu můžou podle sebe nějakým způsobem zaplnit, vyjádřit se. To je to nejdůležitější, co jim můžeme poskytnout.

V: A napadly by vás třeba nějaký problémy, se kterými se setkáte, když se snažíte tohle aplikovat?

U2: Samozřejmě že je nestejná úroveň vůle tady na ten princip přistoupit. Jsou děti, který mají už slabší ten způsob vyjádření, nebo to není jejich priorita, jsou zaměřený jinak, a hůř se do týhle roviny dostávají, hůř s tím pracujou, hůř tím procházejí. Takže to je asi to nejhlavnější, že ta úroveň přístupu je absolutně různorodá a individuální, že u někoho přemáhá člověk k tomuhle odpor, jeho to absolutně nezajímá. Pracujeme i s fenoménem talentu, někdo to má dáno jako předpoklad k tomu, že mu jdou lehce práce tohohle druhu, pro někoho je to těžší. Takže spíš tady ten individuální rozkmit těch úrovní, přístupů, to je to s čím se člověk potýká pořád. Taky ne každému vyhovuje každý námět, někdo je spíš zaměřen na určitou techniku, něco mu vyhovuje víc, něco míň, takže to pak člověk nějak balancuje a vyladuje, aby to bylo pro každýho nějakým způsobem nakonec přijatelný a mohl se v tom nějakým způsobem realizovat.

V: Vy jste teď zmínila, že jsou i takový děti, se kterejma není úplně snadný je jakoby přivést k tomuhle stylu vyjadřování. Tak jakým způsobem se to v nich dá probudit, když to v sobě nemají, nebo jim to trochu usnadnit? Protože přece jenom potřebujete, aby aspoň něco dělaly...

U2: Určite. Ideál je, když pracujou všichni, i když ne každéj pracuje se stejným zaujetím. Myslim si, že buď teda pracujeme s nějakým ostychem a strachem z toho veřejnýho vyjádření a z toho, co to dítě třeba má v sobě – zábrany, předpoklad, že se mu to nepovede, že to nebude hezký, že to bude ostuda. A další je, že v tom věku hlavně na druhým stupni – sedmička, osmička, devítka, tak tam je u některých lidí jednoznačná nechut' dělat svým způsobem cokoliv. Tohle je ještě provázený tím,

že musí něco vymýšlet, což je naprostej vrchol, takže potom tady se člověk dostává přes dva odpory. Ale většinou se jim snažím vysvětlit, že pro ně je to prostě práce jako v jiném předmětu, že prostě mají úkol, a toho se mají zhostit tak, jak to jde. Když vidím, že se snaží, ale i když jim to třeba příliš nejde, tak stejně tu práci se snaží dokončit, a udělat ji co nejlíp, tak je to pro mě naprosto v pořádku a tímhle způsobem se je snažím nějak přesvědčit. Samozřejmě, že čím víc to zabere času, tím je složitější je dotlačit, aby tu práci dokončili, a ne vždycky se to povede. Některé ty práce jsou jednoznačně odrazem tohohle přístupu, většinou to na těch obrazech je vidět, kdo jak s čím zachází.

V: A kdybysme teď ve stručnosti shrnuli nějaký cíle, co je teda nejdůležitější ve VV, jakým způsobem se toho dosahuje a jak se to pak hodnotí, nebo jak se ověřuje, že se toho teda doopravdy dosáhlo?

U2: Hmm. Tak ty cíle by se asi daly rozdělit do takových dvou skupin, jeden z těch cílů je pochopit princip různých způsobů vyjádření, myšlenek, vyjádření sebe, a ve VV konkrétně pochopit princip toho výtvarného jazyka k vyjádření se. A pochopit ho jako sebevyjádření i jako chápání vyjádření někoho jiného, tedy přijetí nabídnuté komunikace s nějakým uměleckým dílem, tedy pochopení toho, že to je specifický jazyk, ke kterému musíme i specificky přistupovat – že to není na první pohled jednoznačné, že máme možnosti interpretace a že není vždycky jednoznačná, není jeden správný způsob přístupu k tomu kterému dílu. To je jedna věc. Druhá věc je pochopit vlastní možnost sebevyjádření, že teda i tadyta cesta nám dává možnost podívat se na svoje vlastní myšlenky, svoje vlastní pocity, postoje k různým skutečnostem, a že nám tady ten výtvarný jazyk nějakým způsobem umožňuje interpretovat a předat tu zprávu ostatním ve výtvarném jazyce. Takže to jsou takový dvě hlavní roviny těch cílů, ke kterým směřujeme. A hlavní cíl je asi, aby děti měly rády výtvarno, výtvarné umění, aby ho vnímaly jako součást života. Jako naprosto běžnou součást, ke které ale musí člověk přistupovat s citem a s otevřenou myslí. A zároveň, aby výtvarno měly jako součást svého života k tomu sebevyjádření, k tomu aby v určitých situacích mohly sáhnout k tomu výtvarnému vyjádření jako k určité svojí cestě ke komunikaci s ostatními. To asi jsou hlavní cíle, ke kterým bychom ideálně mohli dospět, ale asi není myslitelné, aby se to u všech povedlo, ale může někde zůstat určitý začátek, někdo se k tomu třeba dostává postupně. Někdo to objeví v určité fázi svého života, je to nějaká vzpomínka na něco, a může se to někde zase objevit. To je asi to nejhlavnější, co já mám jako cíl, aby to děti vnímaly jako zajímavé setkání s něčím, co třeba jinde není, co tady dostávají a jinde to není nabízeno.

V: No a jakým způsobem si pak teda ověříte, nebo z jaké zpětné vazby usoudíte, že se vám tohle podařilo?

U2: Zpětná vazba je samozřejmě dost problematická. Buď je to tak, že třeba děti pak nosí ukázky toho, co sami dělají, že prostě přinesou, co sami kreslí, ukázat. Nebo zpětná vazba je v tom, když cestují, a potom člověk vnímá, že se setkaly s něčím, s čím se tady seznámily a pak to zpětně kvitují, že to pak je už pro ně otevřená cesta ke komunikaci s nějakým dílem. Ta zpětná vazba je i v tom, že děti mají VV rády, že se

na ní těší, říkají, že se těšily, že budou pokračovat v té práci, vyžadují pokračování v té práci, i když já mám pocit, že jí máme moc dlouho a měli bysme už dělat něco jiného, ale oni to chtějí dokončit. Cítí, že tam tu práci ještě mají, a já mám pak pocit, že je v nich něco, co v nich pak pracuje dál, že to není jen otázka té hodiny. A to je pak ta zpětná vazba. Nebo že chtějí ty svoje práce si potom odnést, chtějí je mít jako svojí tvorbu, svůj artefakt, to je taky důležitá věc. Když děláme třeba výstavu, tak se jdou podívat, pak řeknou, že se jim to líbilo a oceňují práce ostatních.

V: A v tom Vašem vlastním pojetí, myslíte si, že je důležitější orientovat se spíš na výsledek, na ten produkt, nebo je důležitější ten proces, který k tomu vede a výsledek pak tolik důležitý není?

U2: Já bych řekla, že děti si víc pamatují ten proces, pro ně je větší zážitek ta samotná tvorba. Při tom se nasmějeme nebo se s tím mordujeme a nejde jim to a překonávají při tom nějaké problémy a řeší to a předělávají to, snaží se nějak dostat k výsledku i přes obtíže. Takže si myslím, že ten proces si hodně pamatují. Výsledek je samozřejmě důležitý taky, já bych řekla, že to je v rovnováze. Jít jenom po výsledku je samozřejmě problematické, ale jít jenom po procesu je problematické zrovna tak, protože ten výsledek je pro děti strašně důležitý. Prostě mám práci, kterou jsem dokončil, a která se mi líbí, kterou můžu někomu ukázat – to je pro člověka strašně důležité, aby měl pocit z dokončení práce. Ten proces sám o sobě je důležitý v tom, že je v něm velká část té práce, ale pokud není výsledek, tak si myslím, že je to problematický s tou silou toho zážitku toho procesu. Musí tam být nějaký výsledek, nemusí splňovat parametry všech těch požadavků, který to dítě na dílo klade, ten výsledek nemusí být ideální, ale mělo by to být nějak završený ten proces.

V: Já tady pak máme i nějakou typologii pro tu výuku, jestli by učitel měl být spíš autokrat nebo by to měl vést liberálně, demokraticky... Jakoby na jaký úrovni by tam měl být žák k tomu učiteli, jestli by ho měl spíš následovat, nebo ho učitel má nechat dělat, co se mu chce, nebo by to mělo být někde mezi...

U2: Určitě by to mělo být někde mezi. Ve výtvarce ještě speciálně člověk by měl tu práci přizpůsobovat tím, že nemá jasné očekávání výsledku. Dává dětem začátek cesty, otvírá jim nějaké možnosti tou motivací nebo námětem, ale neměl by sám sebe nebo svojí představu vnutit do obrazu, který to dítě vytváří. A to je prostě balancování pořád v té rovnováze – nechat dítě do určité míry pracovat volně, a potom v určitou chvíli ho ovlivnit, případně pokud je to potřeba, tak to je pořád taková chůze po hraně, kdy... taky, u každého dítěte je to jiné, každý má jiný přístup, někdo si to svoje nenechá nebo nechá jen minimálně ovlivnit, a i když se člověk snaží ho někam směřovat, když vidí, že ten výsledek nebude adekvátní vynaloženému úsilí, že stačí jen něco málo změnit a ta práce může být o několik stupňů lepší, tak to dítě se stejně nenechá ovlivnit. A jsou děti, kterým to vůbec nedělá problém, jakoby naslouchat a přizpůsobit to, co slyší, svému. Neudělat to přesně tak, jo. Já se snažím těm dětem, když už mám potřebu jim do toho zasáhnout, když vidím, že by to takhle pokračovat nemělo nebo by to mělo obsahovat něco dalšího, tadyta cesta může být ještě jiná, aby ten výsledek byl efektivnější v tom směřování k našemu cíli, tak se

snazím většinou s nima hledat ty možnosti anebo jim nabídnout těch možností víc. Můžeš to udělat takhle, můžeš to udělat takhle, ale můžeš ještě využít i tohohle, ale vyber si. Poměrně se vyvaruju toho, aby jim zasahovala do práce v tom smyslu, že bych jim do toho nějak přímo fyzicky zasahovala. Třeba jim ukazuju techniku na jinym papíru nebo i tou technikou jim sáhnou do toho jejich papíru, ale technikou, jo, ale určitě ne v tom rozvržení, základu, to je prostě jejich a mělo by to zůstat určitě jejich. Nemělo by mít to dítě pocit, že bylo přesvědčeno o něčem, co samo nechtělo. Ale někdy je to třeba i jediná možnost, aby se dostal ten výsledek někam, na nějakou úroveň... To je strašně individuální. A někomu je to třeba úplně jedno, jak to vypadá, to je zvláštní přístup některých žáků, zvláště na té ZŠ, že mají pocit, že je to jedno. A přesvědčit je o tom, že to není jedno, že bysme to vůbec nemuseli dělat, kdyby to bylo jedno, od začátku by bylo zbytečný se tomu věnovat, tak tam má potom člověk velký puzení do toho zasáhnout. Tak udělej to takhle, takhle a takhle a někdy to jinak nejde. Prostě ještě udělej tohle, tohle. A oni pořád chodí a znova se jdou zeptat, jestli takhle? Ano, takhle. A dál takhle? Tak zase vymejšíme, co dál, tak se snažíme vymejšlet možnosti, ale někdy mám opravdu pocit, že kdybys si to nakreslila sama, tak by to bylo lepší. Prostě musí člověk pořád vidět, že to hlavní pole působnosti a to gró je jejich práce, a že pokud do toho zasahuje moc, tak to není dobře, tak to nesmí bejt. Ale někdy to nejde. Je to balancování, ale měla by v tom bejt rovnováha, protože pak když je na první pohled poznat, kdo to učil... a že to u některých dětí je znát, že tam jsou typický rysy pro tvorbu toho člověka, který to učí, a pak je to v těch pracech těch dětí, člověk to vidí a říká si, že to je jasný. A i ty děti to pak podle mě negativně vnímají, protože to musely udělat podle toho, jak to ten učitel chtěl, že je k tomu dotlačil, donutil je k tomu a ony to chtěly jinak. A i když se to tomu učiteli stokrát nelíbí a to dítě má vůli v tom pokračovat a dělat to, tak by ho měl nechat, ale sám v sobě musí popřít ten princip, že jsou v tom některý věci podle něj špatně. Ale měl by asi nechat víc svobody těm dětem, ale to asi víte o čem mluvím. Tohle má za sebou každej, kdo byl někdy „obětí“ nějakýho učitele.

V: A co se týče námětů, co Vás třeba inspiruje k výběru, nebo co Vás naopak limituje?
U2: Tak vlastně když jsme tvořili ŠVP pro VV, tak jsme si vlastně stanovovali nějak okruhy, ve kterých budeme v jednotlivých ročnících pracovat... Takže my jsme se vlastně snažili to směřovat k tomu, abysme měli co největší svobodu v tom, jakej prostor si dáme jednotlivýma okruhama, který v tom ŠVP máme. Víceméně jsme se snažili o ideál, aby se všechno vešlo do všeho. Jo, a že cokoliv budeme dělat, tak pro to najdeme oporu, nebo obráceně cokoliv budeme dělat, tak tím budeme naplňovat určitou část tadytoho. A ono to tak ve skutečnosti opravdu je, že máme velkou volnost, co se týče těch námětů. A čerpáme ze všech možných oblastí – jednak z výtvarného umění jako takového, ze skutečnosti, která nás obklopuje, z literatury, z historie, z hudby, z dalších mimovýtvarných oblastí... Těžko to nějakým způsobem omezovat, hodně často třeba vycházíme i z aktuálních nějakých potřeb, co zrovna jsou, nebo se věnujeme nějakým humanitárním sbírkám, takže tomu pak podřizujeme to, co děláme.

V: A když se třeba inspirujete něčím z té literatury nebo historie, snažíte se, aby to měli paralelně s tím, co dělají v češtině nebo v dějepisu?

U2: Občas jo. Většinou se jich snažím ptát, co dělají v dějepisu, češtině... Ale není to časté, že by se nám to úplně povedlo, protože je to... Člověk hodně reaguje na to, co přichází jako podněty a ne vždycky se to daří nějak skloubit. Jo, někdy se to povede a je to fajn, ale není to moc častý.

V: Jo, a když už tak, se to teda řeší s těma studentama, ne s učitelem?

U1: Se studentama. Jenom jakoby ohlasy na ten předmět.

V: Jo. A co se týče nejdůležitějších vlastností, který by měl mít učitel, aby mohl úspěšně realizovat svojí činnost, jestli byste mohla jmenovat něco, co určitě musíte mít jako učitel?

U2: Já si myslím, že je hrozně důležitý nadšení, nějaký entuziasmus pro tu práci. Je to důležitý pro toho učitele samotného, ale je to důležitý i pro ty děti, musí cítit nějakou energii, motivaci, vůli, nadšení pro tu práci. Aby ony tu práci opravdu udělaly, a musí cítit, že na tom záleží, aby ji udělaly.

V: A je nějaký rozdíl v tom, jaký vlastnosti musí mít výtvarkář a jaký vlastnosti musí mít učitel jiných předmětů?

U2: Jo, určitě. To souvisí s principem toho předmětu, s tou proměnlivostí, kreativitou, s tím vymezením si. Tady nemáme dáno, že v průběhu roku musíme přesně procházet jednotlivé kapitoly učebnice, že musíme procházet jednotlivé návaznosti učiva krok za krokem a nabalovat na to další přesně daný učivo. Ale tím, že to nemáme dáno, tak máme problém, co vlastně dělat. Aby se člověk neopakoval, aby to děti bavilo, aby to splňovalo to, co potřebujeme. Tak to je asi úplně jiný přístup k té práci než v jiných předmětech. Tam samozřejmě musí být určitá míra tvořivosti ve způsobu předávání těch poznatků, ale tady je to na tom principu víc založený. A to je ten rozdíl. A zrovna tak je ten rozdíl v tom vyžadování přesných výsledků, nebo princip kontroly a hodnocení té práce je jiný ve VV a jiný v jiných předmětech, protože tady nemáme přesně dané požadavky a přesně stanovená kritéria, podle kterých dostaneš známku. Tady je chyba, tady je chyba, tady je chyba, tak máš trojku. To tady nefunguje a tím je to taky složitější, protože musí člověk přistupovat k hodnocení práce taky otevřeně, a zároveň tak, že je to v pořádku pro obě strany, že i pro to dítě je to hodnocení pochopitelné, stejně jako pro toho učitele je v pořádku, že hodnotí tím způsobem, jak hodnotí. To je velký rozdíl.

V: Tak a přistoupíme teď k té vlastní výuce, tak já bych se zeptala, jaká část Vám nejvíce vyhovuje, nebo jaké činnosti preferujete. Nebo jakou roli zastáváte.

U2: Já považuju za stěžejní motivaci k práci, od toho se odvíjí cokoliv, co následuje. Vždycky je to závislý na tom impulsu, který je na začátku. A to je asi podle mě to nejdůležitější. Potom je důležitá i ta část toho vlastního procesu, aby ty děti měly bezpečí pro tu práci, aby měly zajištěný, že můžou svobodně pracovat až do konce. A nemám moc ráda hodnocení, to je nejtěžší.

V: A co se týče třeba toho, jestli radši děláte něco praktického nebo Vám vyhovuje víc, když se bavíte o nějakých těch uměleckých směrech?

U2: Víc mi vyhovují ty praktický práce. Třeba vycházejí z teorie, jako poznatky nebo nějaký informace o nějakých otázkách z DUM nebo poznatky z teorie výtvarného umění, ale víc mi vyhovuje ta praktická práce. To tvoření.

V: Je tam snazší ta motivace?

U2: To bych neřekla, protože když se dělá třeba ta teorie, tak to je pro ty děti srozumitelnější nebo jasnější nebo zřetelnější co se týče právě toho hodnocení. Ty si to teď napíšeš, pak se to naučíš a můžeš to pak prokázat. U té praktický činnosti to je spíš naopak po každý úplně jinak a vždycky člověk v podstatě žasne. Neřekla bych, že to je jednodušší, je to jiný.

V: A k tomu hodnocení, jakým způsobem teda hodnotíte ty práce nebo jakým způsobem odlišíte ty dobré od těch špatných?

U2: Většinou se snažím dělat hodnocení na konec s celou skupinou a v průběhu práce se snažím dělat hodnocení dílčích kroků, které ty děti dělají. Pokud to jde. A naprosto převažující a stěžejní část hodnocení se snažím vést v tom kladným směru, aby měly děti spíš tu kladnou odezvu na to, co dělají, protože pokud něco dělají a vymýšlejí – i když je tam nápad, kterej nemá úplně ideální způsob provedení, tak hodnotím nápad, kterej je prostě dobrej. Pokud někdo na začátku nenašel nápad, ale šel k němu postupně, tak potom hodnotím ty kroky nebo aspoň se o to snažím. No a to závěrečný hodnocení se snažím dělat s dětma dohromady, většinou na začátku toho hodnocení znovu opakuju, o co jsme se snažili, kam jsme směřovali, co to bylo za práci, co jsme jim dala jako jasný pokyny, co bylo podmínkou té práce, a co měly jako možnost, volnost. Kde to je hodně volný, tak to znovu opakuju a vyjasňuju, že jde o volnou práci, práci, kde těžko můžeme něco hodnotit. Taky jsou takový práce, kde těžko můžeme někoho za něco kritizovat, nějak to hodnotit kladně nebo záporně, protože to bylo prostě daný, že to je jejich sebevyjádření. A pokud to tak opravdu je, tak je to v pořádku, ať se to někomu líbí nebo nelíbí, tak pro mě jako pro učitele to tak musí být. To hodnocení je právě na tomhle závislý, jestli byly jasně daný nějaký kritéria, pokud třeba děláme nějakou technickou věc nebo pokud děláme tu věc volnou, tak vždycky to hodnocení je závislý na těch ukazatelích. A když se potom ty práce dají dohromady, díváme se na ně, tak buď děti, nebo já, podle toho jaká je to skupina, někde to jde a ty děti jsou schopný si navzájem hodnotit práce s mou pomocí, tak to je samozřejmě ideální. Někdy to nejde, tak to dělám já, takže ty práce jako roztřídím, dávám je třeba k sobě, jak by se mohly hodit nebo je nějakým způsobem seskupujeme, hledáme v tom zase to dobré. Vždycky se snažím jednoznačně o kladný hodnocení těch prací, pokud to jde. Pokud někdo má od začátku k té práci negativní přístup, fláká to, tu práci nedělá, nedělá s nasazením, tak to se samozřejmě v tom hodnocení odráží. To jim opakuju dokola, že pokud někdo pracuje s nezájmem, dává ten nezájem najevo a ostatní tím obtěžuje, opakuje dokola, že to dělat nebude, nebo od začátku tvrdí, že to má hotové, tak to bohužel nemůžeme hodnotit potom dobře tu práci.

V: A co se týče Vašeho hodnocení sebe sama po té hodině? Využíváte třeba nějakou formu sebereflexe nebo jakým způsobem hodnotíte tu hodinu?

U2: Řekla bych, že uvědoměle nehodnotím každou hodinu. To určitě ne. Spíš to hodnotím na základě průběhu té práce, už to je cítit, jaká je atmosféra v té hodině, jak to probíhá, jaký jsou výsledky, tak podle toho už to člověk nějak dokáže vnímat. A spíš pak ta zpětná vazba je důležitá, než abych si to nějak dlouze sama zpracovávala, to nemám ve zvyku. Buď z toho vyjdu, jako že to je dobrý, a že je to možný nabídnout další skupině, že bysme v tom mohli pokračovat nebo na to navázat s jinou skupinou, anebo to prostě opustím, jako že to nebylo ono, a udělá se něco jinýho.

V: Jak vypadá vaše typická hodina? Jestli se třeba opakuje nějaký schéma nebo je každá jiná...

U2: Určitě není každá hodina úplně jiná, většinou je to tak, že začátek hodiny je připomenutím, na co navazujeme, co jsme udělali nebo s čím jsme skončili, nebo na co budeme navazovat, v čem budeme pokračovat, připomeneme si nějakou základní myšlenku nebo tu motivaci, kterou jsme měli třeba v té přechodí hodině, nebo máme motivaci novou, tedy nějaké vyprávění, povídání nebo rozhovor... To je začátek hodiny. Potom je vysvětlení techniky, případně připomenutí techniky, kterou pracujeme. Potom je ta vlastní část práce, kdy teda tvoří děti daný úkol a potom je hodnocení na konci hodiny. Hodnocení děláme většinou po úklidu, děti se posadí zpátky na místa a pak teprve hodnotíme práci společně. Anebo máme ještě jiný způsob, kdy začínáme další hodinu hodnocením té práce předchozí, když ten úklid máme až do konce hodiny, to je hodně často u prací, který jsou rozdělaný, máme v nich pokračovat a máme daný postup, ve kterém pokračujeme, takže na začátku hodiny probíráme ty práce a ke každé se jim snažím něco říct, pochválit je, případně jim říct, co by bylo možný jako další možnosti nebo i ostatní říkají, jaký možnosti by v tom viděli. Takže to je hodnocení na začátku hodiny a zároveň jako motivace pro práci další, protože v tom pak pokračujeme.

V: A ukazujete jim třeba nějaké vzory nebo radši neukazujete?

U2: Tady ne, tady to nedělám nikdy, pokud to není motivace nějakou konkrétní výtvarnou prací nebo konkrétním výtvarným dílem, tak ne, že bych ukazovala práce ostatních, takhle to může vypadat... Pokud je to technická práce, když děláme základy nějaký výtvarný techniky, pokud je to malba nebo na začátku hlavně v primě nebo v prváku, když jim připomínáme základní techniky určitý, tak můžu jim ukázat práce, proto aby viděli tu techniky, to tady máme takový archiv ukázek práce s technikou – perokresba, tužka, malba, práce s křídou – aby viděli, jaký možnosti ta technika skýtá, ale ne v tom smyslu jako tento námět zpracuj takhle, to určitě ne. Na ZŠ občas používám v určitých třídách, kde je to z mýho pohledu žádoucí, tak jim občas práce ukážu. A je to spíš součást motivace v tom, aby viděli, čeho můžou dosáhnout, protože tam je u některých dětí nebo v některých třídách je hodně složitý jim vysvětlit cíl té práce, že tam mam pocit, že si to neumí představit, že úplně tápou, a když jim to ukážu, tak jim zároveň říkám, že nechci, aby to napodobovali a dělali to úplně stejně... ale podívejte se, takhle to dopadlo, když jsme to dělali se stejně starejma dětma, dělali jsme to, co teďka dávám vám, a ono se jim to líbí, snaží se k tomu

směřovat, k tomu výsledku. Takže tam ta motivace tou výtvarnou prací může fungovat, ale není to samozřejmě ideální. Je to v případech úplně specifických, kdy vidím, že to potřebují jako motivaci, jako koukni se, co je možný.

V: Jaký máte názor na zavádění nových vyučovacích metod do výuky? Tady mám na mysli třeba nějaký ty počítače, tak to se mi docela hodí, že tady zrovna použít film, tak kdybyste k tomu mohla něco říct?

U2: No, pro nás je opravdu DVDčko vrcholem techniky, protože my nemáme k dispozici počítačovou učebnu v tom smyslu, že bysme mohli s nima konkrétně pracovat na nějakých grafikách nebo grafických technikách počítačových. A tady náš počítač v kabinetu, když pracuje, tak to vždycky oslavíme, že zareagoval na to, co po něm chceme, po nějaké době, takže když bysme něco tady dělali, tak bysme s tím měli asi velké problémy. Takže hodně se snažíme využívat různé dokumenty z dějin výtvarného umění nebo hrané filmy o výtvarných umělcích, který máme k dispozici, potom využíváme techniku ve spolupráci s výukou informatiky, kdy zařazujeme do kvinty ve druhém pololetí práci na animacích, kdy mají ve skupinách realizovat krátký animovaný film, a to děláme vlastně s informatikou, že oni to mají v informatice i ve výtvarce a ty materiály si tvoří při obou předmětech a počítačový zpracování dělají v počítači v informatice. Takže to je taková práce s technikou, díky té technice animace. Jinak můžou individuálně samozřejmě si to zpracovávat fotograficky, ale už individuálně. Těch dokumentů tady máme k výběru docela hodně, takže to využíváme, teďka třeba koukali na toho Caravaggia.

V: Našla byste někde ve své kariéře nějaký klíčový bod, ve kterém by změnilo to Vaše pojetí výuky? Jestli vás něco ovlivnilo, že třeba do té doby jste to měla nějakým způsobem, pak se stalo něco zásadního, a viděla jste to najednou jinak... Nebo jestli to pojetí máte takhle už od začátku, že se Vám moc neměnilo, třeba i ty cíle, ty hlavní výstupy, jestli jsou pořád stejné...

U2: Já bych řekla, že to nebylo úplně jasně v nějakém zlomovém bodu, ale že se to hodně vyvíjí od začátku, že se to hodně změnilo, ten můj přístup k výtvarný výchově. Ke způsobu výuky možná ani tolik ne, jako spíš k tomu prožívání toho procesu výuky. Je to taková rovnováha nebo balancování mezi pocitem významu a nevýznamu té práce... Takže zlomy určitě ne, že bych něco viděla úplně jasný a najednou si řekla, tak tohle určitě ne, spíš pozvolna.

V: A ještě Vy jste mluvila o tom ŠVP, Vy jste se přímo i podílela na jeho vzniku tady?

U2: No, no...

V: Moc se na to teď netváříte moc nadšeně, bylo to těžký?

U2: No, to bylo absolutně... já jsem myslela, že odejdu ze školy, potom co teda jako přišlo, tak jsme opravdu uvažovala o změně profese. Naprosto vážně, protože jsem byla přesvědčená o tom, že tady někdo hraje hru, ve které já teda určitě hrát nechci, bohužel jsem byla donucená se zúčastnit a to několik let, kdy jsme něco zpracovávali, přepracovávali... A můj pocit, že to bylo naprosto zbytečný, se nezměnil od začátku do teď. Já mám prostě pocit, že to bylo naprostý mrhání energií, časem, materiálem, popsaly se stohy papírů, vyhodily se stohy papírů, a výsledek je takovej, že tady máme

nějakej dokument, na kterej když se nepodívám, je to lepší, protože když se na něj podívám, tak to už není to naše, co jsme si udělali pro nás, protože jsme si to udělali opravdu tak hodně svobodně a jako volně, že se do toho můžeme vejít, můžeme si volně tvořit, co chceme. Ale ten počátek, kdy jsme měli dáno, o tam na nás vymysleli u těch počítačů, bez toho, že by měli... Tam prostě byla myšlenka, která byla úplně odtržená od praxe a já jsem přesvědčená o tom, že to byla opravdu zbytečná práce. Ted'ko když se do toho kouknu, tak mi to nepřipadá tak absolutně demotivující, ale opravdu jsem měla pocit, že ten základ, co jsme měli, tak čím míň jsem se na to koukala, tím to bylo lepší, protože jsme měla pocit, že mě opouští jakýkoliv nápady a jakýkoliv myšlenky v tu chvíli, kdy jsem se do toho podívala. Ted' už naštěstí je to takovej odstup let, tak už nemám infarktovej stav, když se mě na to kdokoliv zeptá. Ale předtím, to byla vlastně šikana, nejdřív si to na něco hrálo, ale došlo to k něčemu úplně jinému, pořád se to sesekávalo, pořád to bylo šroubovaný do toho určitýho cíle, kterej je absolutně k ničemu. Já jsem přesvědčená doted', že to je absolutně k ničemu v tom smyslu, že pokud konkrétně pro VV, já nemůžu mluvit o ostatních předmětech, ale nejsem si jistá, jestli to tam je jiný, tak konkrétně pro VV, kdyby zůstaly osnovy, který byly předtím, by se vůbec nic nezměnilo. Podle mě by zůstaly stejný, možná někdo, kdo je zastáncem tadytoho dokumentu, tak by mě obvinil z toho, že jsem prostě zaseknutá někde dávno, jo, že jsem neušla žádněj vývoj a že prostě nechápu ty souvislosti moderního školství, ale já jsem prostě přesvědčená o tom, že k tomu nebyly potřeba tady ty roky a tady ty tabulky, který jsou nesrozumitelný pro veřejnost, pro kterou to mělo bejt určený, aby se rodiče mohli rozhodnout, která škola je lepší. Tak to, co tady prostě bylo vyprodukovanýho pro VV a čemu jsme nerozuměli ani my, když já jsem to tvořila v době, kdy jsem měla odučeno nějakejch 14-15 let a nevěděla jsem vůbec... tak si neumím představit, když by se na to měl podívat laik, rodič, a rozhodnout se, jestli tady do tý školy dá dítě. A pokud je to v ostatních předmětech podobný, tak nevidim vůbec absolutně žádněj smysl v tom. A druhá je věc je, to co už od začátku, a to mi řekl můj muž, kterej je řemeslník – a když bude mít každá škola jiněj program, tak co budou dělat rodiče, který se přestěhujou? To tady došlo autorům po letech, když zjistili, že se to musí zase sjednotit, protože jinak je to nepoužitelný. Tak mi připadá opravdu, že nad tím někdo seděl, pohodlně se na tom živil X let, pak to hodil na učitele, který téměř zdarma tím strávili stovky hodin, aby tvořili nějakej paskvil, kterej nakonec je stejně k ničemu... Tak to mi přijde jako důkaz neúcty a důkaz toho, že se někdo potřeboval jenom jakoby prokázat činností, nic jinýho. A zatím mi to nikdo nevysvětlil a nepochopila jsem, k čemu by to teda ve výsledku mohlo bejt dobrý...

V: Takže jste ani třeba nebasolvovali žádněj kurz, kterej by Vám pomoh se tím prokousat?

U2: Absolvovali. Já jsem ze začátku právě absolvovala i to školení, ale mně to od začátku přišlo jako vtip, když nám museli 4 hodiny vysvětlovat slovník toho, co vymysleli, NÁM, který jsme učili opravdu už léta a ted' nám tam předestřeli něco, co jsme teda měli zapracovávat podle manuálu do tabulek... naprosto svobodně,

ale všechno v tej tabulce muselo bejt, takže to zase nebyla žádná svoboda... Udělejte to jak chcete, ale musí tam bejt tohle, tohle a tohle, a pokud to tam nebude, tak je to špatně... Což jsme pochopili asi až po 3.verzi, kdy jsme se snažili do toho zpracovat něco svýho, a pak jsme zjistili, že to je špatně, protože to mělo bejt podle toho manuálu přesně. Ale, kdyby řekli rovnou – tady prostě máte tabulky a podle těch učte, tak by to bylo jednodušší, než když jsme kolem toho tančili a spotřebovávali čas, peníze, zbytečně. Kdybysme se bejvali samovzdělávali v tej době nebo dělali jakoukoliv jinou tvůrčí činnost, tak to bylo pro VV stokrát efektivnější než zpracovávat tabulky v jazyce, kterej není srozumitelný téměř ani nám. Takže to je zbytečný. A po těch letech stejně vždycky, když se na to podívám, když mi někdo řekne nějaký klíčový kompetence nebo průřezový témata, tak já se musím jít podívat co to je, protože si nepamatuju... No, možná je to jenom můj problém, že já nejsem dostatečně inteligentní, nejsem dostatečně prozíravá a dostatečně jsem to nepochopila celej ten úžasný nápad, co měli, ale já jsem prostě na tom takhle i po těch letech. A je to formalismus, kterej po nás vyžadujou, protože se to musí vykazovat, hlavně teda na tý základce, tam se doted'ka vyplňujou každej rok nějaký tabulky, kde se dokazuje, že jsme splnili ty průřezový témata. Takže já formálně musím do třídní knihy zapsat průřezový témata do každýho období, já si na to musím vzpomenout, že je musím zapsat, a naprosto formálně je tam vepíšu, ať děláme, co děláme. Protože tohle se po mně chce, já je teda plním ty průřezový témata, ale nemůžu přece říct „já ted' plním průřezový téma“, to je prostě chiméra, to je nesmysl. A na tom je to založený – máš správně tabulku, máš správně vyplněný tady ty kolonky, a co jsi dělala s dětma, to je úplně jedno. Takže v tom smyslu v tom vidím absolutní ztrátu času a neúctu k času učitelů a práci učitelů. Tak to měli rovnou zpracovat, když to po nás chtějí přesně tak, jak to vyslali.

V: Tak jo, tohle bych ted' asi opustila... A co se týče dalšího vzdělání, tak jaký Vás zajímají oblasti, ve kterých se vzděláváte, nebo jestli si vůbec myslíte, že je to třeba?

U2: Určitě. Určitě je další vzdělávání třeba, já jsem absolvovala v průběhu let řadu různých přednášek, kurzů, i praktických činností, ale asi pro sebe za nejdůležitější považuju cestování. Že člověk prostě jezdí, snaží se dostávat do různých částí Evropy, teda v mém případě bohužel jenom Evropy, a seznamuje se s tím, co zná teoreticky, aby se na to podíval, aby to viděl na vlastní oči a mohl případně i dětem zprostředkovat ten zážitek, a tím je jakoby nalákat. Protože to, co my tady můžeme ukázat, je jenom to, jak to vypadá, můžeme jim to ukázat v knížce, ve filmu, ale když člověk neví, jak to vypadá ve skutečnosti, kde to najde, jak se tam dojde, co se tam může zažít, tak to je prostě ochuzující i pro člověka samotnýho, kdy se něčemu takovému věnuje, i pro tu výuku. Takže to považuju asi za nejdůležitější ve VV.

V: A vnímáte třeba, že je nějakým způsobem třeba udržovat krok s dobou, aby se oslovily ty dnešní děti? Protože asi jsou trochu jakože přetechnizovaný nebo tak nějak...

U2: No, otázka je, jakým způsobem k tomu přistupovat, do jaký míry...

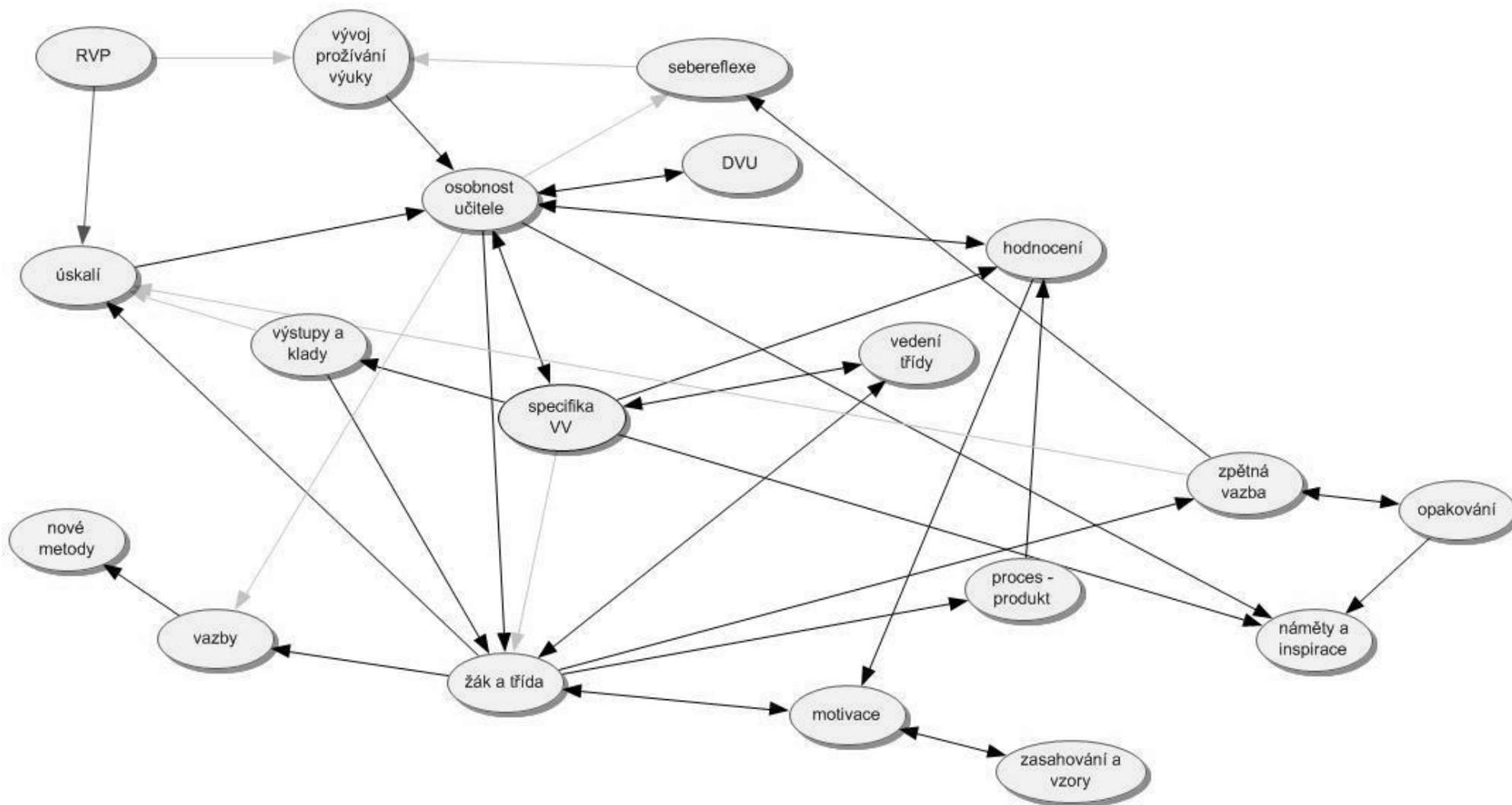
V: Jo, že není problém je zaujmout i bez ohledu na tohle?

U2: Já bych řekla, že ne. Když se vybere téma, nebo když se vybere to, čemu se věnujeme, s ohledem na ně, jako na osoby, ne s ohledem na to, že jsou technicky zaměřené nebo tak... ale prostě vždycky ta skupina má nějaký specifika, má určitý rysy, a když se tomu člověk přiblíží, tak to je pořád stejný. Je to trochu horší s dobou, co se týče roztěkanosti těch dětí. Ale to je asi problém všeobecně a VV to má v sobě samozřejmě taky, protože je třeba určitá pracovitost, trpělivost a určitý úsilí vynaložit k dokončení té práce, a to je tady těžko překonatelný. To si myslím, že bylo vždycky, ale možná je to teď víc, těžko říct.

V: Tak jo, tak ještě úplně na závěr – co byste poradila začínajícímu učiteli výtvarky, co je nejdůležitější, aby se toho držel?

U2: Asi aby se nebál navázat na něco, ale rozvíjet to po svém, aby se nestyděl za to, že třeba to jádro práce čerpá z něčeho, co někde viděl, slyšel, ale aby se nesnažil udělat to přesně tak, dosáhnout stejnejch výsledků, ale aby respektoval to, že ty výsledky můžou bejt úplně jiný, a je to dlouhá cesta k tomu, aby zjistil, co je třeba říct, když potřebuje tohle sdělit, aby dokázal odhadnout, co všechno je třeba říct, a co už říkat nemá. Jo, aby se toho nebál, že v té VV je to běh na dlouhou trať a ty začátky můžou bejt třeba trochu jiný, než předpokládal. Je to takový dobrodružství, je to spíš pořád jiný a je to i přednost VV, ale je potřeba pořád hledat a čerpat novy věci. A sám když je tvoří, tak je ve výhodě, protože v tom mozku se rodí nápady díky tomu, že sám člověk něco dělá. Když přestane, zastaví se, tak to většinou dře, ale taky jsou období, kdy to nejde, že je na tom člověk hůř, nemá vůbec nápady, nejde to, zastaví se to, ale to není definitivní, to se pak zase rozjede. Je to taková práce zároveň i na sobě.

Učitel 2: Pojmová mapa k rozhovoru



Učitel 3: Rozhovor

V: Já tady mám na začátek jaká je Vaše aprobace?

U3: Český jazyk – výtvarná výchova pro střední školy.

V: Pak tady mám délku praxe, jakou máte.

U3: 10 let.

V: A celou dobu tady?

U3: Celou dobu tady.

V: Tak tady mizí možnost srovnání, kdyby jste učila třeba i jinde.

*U3: Tak já jsem jinde zažila jenom praxe. Na *****, *****. Ale upřímně řečeno tady mi bylo nejlíp. Za první mě zaujal tenkrát *****, který tady byl, a vlastně ten koncept, jak to tady vedl a jak to bylo propojené; zaujaly mě i možnosti třeba co se týká osnov, že jsme si mohli vymyslet ty témata v rámci projektů. A to se mi zkrátka líbí. Taky se mi líbily ty věci mimo školu, jako byla třeba ta tvůrčí dílna. Takže ty projekty výtvarný, hudební, dramatický a tak.*

V: Tomu rozumím. Pak tady mam, jaký je Váš názor na současnou výtvarnou výchovu? I co se týče třeba toho, jakou má prestiž i z hlediska ostatních předmětů...

U3: Tak co asi funguje, nebo jak to podle mě vypadá skoro všude, tak je to tak, že většinou se berou ty "výchovy" obecně tak trochu jako okrajové předměty. Tady se mi to líbí a naštěstí to tak většinou nevnímají ani ti studenti, to znamená, že to pro ně není záležitost ulejárny, když to tak řeknu, ale že sem chodí i vážně v podstatě jako na terapii, kde se z toho často vymalují a vykreslí. Což se mi třeba líbí v tu chvíli. Nicméně samozřejmě, když se srovnáme dejme tomu s matematiky a chemiky, tak ti to berou jako okrajovou záležitost. Říkají "a proč by měli...", "a proč se třeba má vyjet na celodenní výlet do Prahy dejme tomu do muzeí, když si můžete jít i tady..." Ale naštěstí si myslím, že když to srovnáte s těma ostatníma školama, že jsme na tom líp. I tím, že máme ty projekty. Já to vnímám jako plnohodnotnej předmět.

V: Jasně. Mohla byste vypíchnout nějakou hlavní přednost, kterou ten předmět může nabídnout?

U3: Tak třeba si myslím, že spoustu věcí se o těch dětech, studentech dozvíte. Ještě Vám taky spoustu řeknou, což normálně ne, ale s aprobací výtvarná výchova + český jazyk to jde krásně. Ale když máte třeba hodinu matematiky nebo chemie, tak Vám to nikdy neřeknou, a hlavně ani nemáte možnost se to od nich dozvědět. Spoustu věcí odhalíte i z toho výtvarného projevu - spoustu věcí co se týká problémů doma, osobních problémů... což si myslím, že je určitě užitečný. Máte tady i spoustu možností jak stmelit kolektiv, není to jenom přes ty akce mimo, ale třeba právě v tý výtvarný výchově. Klasika - spolupráce, musí se naučit spolu mluvit v tý skupině, musí se naučit i přemejšlet.

V: A jak jste mluvila o těch problémech, to je teda otázka trochu mimo, ale není to spíš pak trochu nebezpečný? Když se to výtvarkář snaží nějak "diagnostikovat"...

U3: No, to právě nesmíte. Nesmíte diagnostikovat. Vy se spoustu věcí dozvíte, třeba víte dejme tomu, že ten člověk je v rámci třídy odstrčenej, ale samozřejmě to nesmíte začít řešit před nima a rozhodně ne stylem "a já v tomhle obrázku vidím to a to". Protože to je samozřejmě naprosto špatně. Mně to třeba pomáhá i jak jsem výchovnej poradce, ale samozřejmě to oddělím, ale je to taky jedna z těch cest, jak ty děti poznat.

V: Jo. Takže nemáte třeba nějaký kurz, že byste mohla dělat přímo terapii?

U3: Já jsem arteterapii absolvovala v rámci toho, když jsem si dělala toho výchovného poradce, tak to jsem absolvovala i dramaterapii... Takže ano, ale je to tak dávno, že se do toho za prvý nechci pouštět, protože si myslím, že tohle je hodně tenkej led a zvláště na školní půdě, protože co si budeme říkat, ani čas tu pro to není. Vzhledem k tomu, že máte třeba 22 hodin týdně a k tomu další věci, tak nemáte moc možnost dělat třeba tu arteterapii. Hlavně bych se do toho fakt ani nechtěla pouštět, myslím si, že to by mělo být přenecháno psychologům a psychiatrům.

V: Já si to taky teda myslím, připomněla jste mi to právě proto, že když jsem dělala na bakalářku ten dotazník, tak z toho vyšlo, že někteří učitelé do toho tu terapii nějak vnášejí, aniž by na to měli vzdělání. To mě dost vyděsilo.

U3: To určitě není dobře. Prostě je to VÝCHOVA. To znamená, že vychováváte k tomu, že: za prvý by měli tak nějak trochu pochopit to výtvarný umění; za druhý by měli sami nalézt záležitosti jako je kompozice, technika, obecně, i když pro to třeba nemají talent... no ale pořád je to něco, kam bychom je určitě neměli zavádět až na pole psychologie. Děláme samozřejmě různé věci, třeba vnitřní autoportrét člověka, ale samozřejmě takovou činnost dělám jen s lidma, který znám a který jsou starší. Protože ty malý to ani nemůžou pochopit a když pak o tom mluví, tak si upřímně myslím, že je to nezajímá, protože je to na ně moc abstraktní a za druhý to stejně "shodí". Takže rozhodně si myslím, že na školy nepatří arteterapie, že by se měla přenechat odborným zařízením a odborníkům.

V: Jasně. Tak bych se teď vrátila... Jak jsem se ptala na ty přednosti, tak naopak jestli třeba máte nějaký problém ty přednosti vytáhnout a uskutečnit. Jestli víte, jak to myslím - že Vy víte, že ta výtvarka má nějakou "nabídku", ale jestli je tu něco, co překáží tomu, abyste tu nabídku mohla při hodině prodat.

U3: Tak to asi ani ne. Ale velkej problém vůbec na školách je třeba to, že hudební výchova u nás má rozdělení, takže ty děti jsou na půlky, ale výtvarná výchova nikoliv. Takže ten problém je, když je pak třeba 31 dětí ve třídě. To si myslím, že je obrovskej problém, protože v tu chvíli - což jste ostatní zažila taky - je to často tak, že jen pobíháte od jednoho k druhýmu, protože se samozřejmě chcete každému věnovat a chcete to brát individuálně, což ale v 31 lidech jde velmi, velmi těžko. Takže určitě počty lidí, ty jsou někdy docela vražedný... Dost často, dejme tomu, že teda my máme zázemí třídy, ale kdybysme si chtěli koupit třeba lis a jiný věci, tak to půjde zase dost těžko. Když se dělá třeba modelování, tak jsou chvíle, kdy si ten materiál musím schovávat na ty třídy, který jsou rozdělený, který si to volí dobrovolně.

V: To je zvláštní, že se pŕlí jenom hudebka. My jsme to třeba měli tak, že vždycky pŕlka ŕla na hudebku, pŕlka na výtvarku, pak se to otáčelo pŕíŕtí tejden.

U3: No, tady je to celá tŕída. I když to mají třeba jednou za 14 dní, tak jsou tam všichni v jedné tŕídě. A hudební výchova je u nás pŕlená, takže ten učitel má třeba dvě hodiny a pokaždý je to jiná pŕlka. V těch nižších ročnících teda.

V: To je zajímavý teda. A když ta jedna pŕlka má hudebku, tak ta druhá nemá nic nebo jak?

U3: Má, většinou mívají třeba OSV nebo jsou tam cvičení, jsou tam jiný předměty.

V: Tím jsme se k tomu taky vlastně trošku dostaly - jestli by se daly srovnat s výtvarnou ostatní předměty na škole? Ať už třeba z hlediska ty důležitosti nebo i časová, prostorová, finanční dotace, jakákoliv.

U3: Jako myslíte učitele, jestli je to stejně placený jako ostatní výuka?

V: Ne, to ne.... Ale třeba jsem narazila i na to, že když chtěl třeba učitel dějepisu na nějaký školení, tak mohl, třeba mu to škola i zaplatila, ale když to chtěl výtvarkář, tak to bylo zbytečný.

U3: Ne, tak tady je to naprosto rovnoprávný. Takže já si můžu jít na školení na výtvarnou výchovu, na jaký potřebuju. Jen tak mimochodem žádný nejsou, který by mi přišly zajímavý, protože ta nabídka je většinou pro nižší, hodně nižší věkovou kategorii... studentů teda, ne učitelů :) Ale je to tady naprosto rovnoprávný, to znamená, že se na to nepohlíží jako na nějaký méněcenný předmět, který by se měl třeba míň dotovat nebo vypustit radši než dějepis a tak. To naštěstí ne.

V: To je super. Všude to tak bohužel není, no. Jak říkám, setkala jsem se i s názorem, že výtvarku může učit kdokoliv, běžně učí i neaprobovaní učitelé.

U3: Tak to tady určitě ne. Možná je to i tou tradicí a tady si ty lidi na to tak zvykli. Tady to tak prostě je a nikdo neprotestuje, že třeba odjedu na týden pryč.

V: A když se budeme ještě zabývat tím přínosem výtvarky, tak co si myslíte, že je nejdůležitější předat těm žákům a studentům, jak toho dosahovat.

U3: Tak určitě v první řadě jde určitě o to, ukázat jim, co to vlastně je. A není to jenom z hlediska dějin umění a z toho, že máte nějaký styly a metody a techniky a postupy. Mně se třeba dost osvědčilo, že jim vůbec ukážete, čeho jsou schopný. Oni přijdou ze základní školy třeba s tím, že jim výtvarka nejde a že jí nenávidí a dělají pořád jablka. Tak jde o to jim právě ukázat, že to není jenom kresba jablek, zátiší a tak podobně, ale že je tam spousta věcí, který jsou jim i blízky. Že jsou hodně blízky i jejich životu a stylu. A taky že jsou schopný se prostřednictvím výtvarný výchovy spousta věcí naučit i jinak - to znamená třeba ta kompozice, perspektiva, vycvičení ruky i třeba oka, jenom se dívat. Je tam spousta možností. Začínají se dívat, spousta věcí se dozví i sami o sobě a třeba si i začnou víc věřit. Je to spousta věcí...

V: Mohla byste nějak charakterizovat svoje vlastní pojetí výuky? Jestli třeba i víte o nějaký typologii, tak můžete klidně i tak, ale je to na Vás.

U3: Já si myslím, že to beru hodně projektově, to znamená, že nemám takový oddělený věci, jak mě napadá třeba zátiší a portrét a modelování, ale že se to snažím propojit. Ty projekty na sebe navazují. Co jste viděla v těch plánech, tak třeba u těch

nejmenších mám Cestu kolem světa, kde teda postupně "projíždíme" nejen jednotlivý státy a země, ale i ty domorodý umění a techniky, který se k tomu vážou. Tím pádem to jde třeba i přes ten dějepis, zeměpis, dá se to krásně propojovat. Jak to jde dál, tak se tam snažím dávat i další věci, jako třeba to umění ulice, streetart, umění a hudba, divadlo a tak. Takže se snažím o projektové pojetí.

V: A kdybych Vám chtěla vnutit, jestli je důležitější proces nebo produkt v tý výtvarce?

U3: Tak myslím, že je asi určitě důležitější ten proces. Jak si k tomu dojdou, jak o tom přemýšlí, co je vůbec napadne. Protože spousta lidí má úžasný myšlení, mají úžasný nápady, ale nejsou třeba schopný to dovést do konce - do toho produktu. A pro mě hraje důležitější roli tady na škole ten proces.

V: Pak tu mám ještě, co s týká hodiny a vedení třídy, jestli je podle Vás lepší být učitel-autorita nebo někde demokraticky na pomezí nebo spíš tak jako liberálně a nechat je dělat, co si chtějí.

U3: No, tak dělat, co si chtějí, je jasný, že fungovat nemůže, ještě když jich je 31. Ale samozřejmě se osvědčí, když jim dáte najevo, že nejste nad nima ten, kterýho musí za každou cenu poslouchat a tím to hasne. To znamená - ne jako vy jste tady nýmandi a já jsem nad váma, ale snažit se je poznat, snažit se o nich něco dozvědět. To znamená takovej ten partnerskej přístup, ale rozhodně ne kamarádskej. To si myslím, že zase taky není dobře, až moc kamarádčkování, to si pak nemůžu vytvořit taky tu autoritu. Ale to, že jsou partneři, že jste ochotná s nimi mluvit, i o těch problémech, i o výtvarných problémech, i o tom, co je třeba nebaví, co se jim nelíbí a proč. To se mi osvědčilo a naštěstí mi to tak funguje.

V: Naštěstí? Tak ono to vlastně dost záleží i na nich, že jo.

U3: Samozřejmě.

V: Ale když to takhle sedne, tak já si taky myslím, že to je nejlepší způsob... A kde čerpáte náměty pro své hodiny?

U3: Sama ze sebe převážně. A samozřejmě výstavy, galerie, umění, časopisy, vůbec život, třeba i dění v Plzni. Ale převážně sama ze sebe.

V: Takže se nedá říct, že byste měla dejme tomu hudbu jako nejhlavnější zdroj, ale prostě co zrovna přijde?

U3: Ještě mě naštěstí ty věci napadaj.

V: Ted' trošku postoupíme k osobnosti toho učitele ve výtvarce - jaký si myslíte, že jsou nejdůležitější vlastnosti, který by měl mít, abych mohl zdárně fungovat v hodině?

U3: Tak takový to obecný, že člověk-učitel musí být spravedlivý, musí umět naslouchat, musí být empatický, musí umět vnímat, vnímat jak tu třídu, tak jednotlivce... Musí ke všem přistupovat individuálně a přitom je taky brát jako třídu, jako celek. Je toho asi moc, ale hlavně si myslím, že by měl bejt dobrej člověk, určitě by si neměl na nich léčit žádný mindráky... Nejdůležitější je je umět vnímat.

V: A je něco, co potřebuje výtvarkář jako navíc?

U3: Já si myslím, že by měl bejt dobrej výtvarník, měl by ovládat techniku, měl by znát všechny ty věci, co se týká grafiky, kresby, malby a kompozice, perspektivy... Určitě musí mít i fantazii a to fantazii obrovskou.

V: To asi jo. A jaký si myslíte, že jsou Vaše největší přednosti, který Vám usnadňují hodiny?

U3: To je takový strašlivý, jako že člověk má sám sebe chválit, ale já si myslím, že jsem určitě empatická, že dokážu snad ještě pořád i po těch letech vnímat. Myslím si, že mám fantazii a naštěstí i tu techniku. A že jsem ochotná přicházet i k tomu novému a hledat nové věci. Takže to není tak, že máte pět let pořád to samý, co se jede ve všech třídách, že se to vlastně musí přizpůsobovat.

V: Dobře. Tak abych Vás nenechala se teda jenom chválit, tak naopak - máte nějaký vlastnosti, který Vy sama vnímáte, že Vám třeba trošku překáží?

U3: Tak někdy jsem cholerik, takže občas bouchnu (smích), ale určitě ne tak, že bych na ně byla nějak zlá nebo sprostá. Tak to ne. Ale oni to sami i vnímají, že to opravdu přestřelili. Takže to vím... Taky jsem tvrdohlavá, ale to nevím, jestli s tím nějak souvisí s tou výtvarkou, to si nemyslím.

V: Já to fakt myslela spíš, jestli na sobě sama pocítujete něco přímo v té hodině. Jo, jako třeba já bych mohla o sobě říct, že bych se mohla víc prosadit.

U3: Ta já mam naštěstí silnej hlas, což je dost výhoda v učitelským povolání. Takže mluvím nad nima a přitom nekřičím nebo neječím. Jinak ty negativní vlastnosti, to by měl vnímat spíš nějaký člověk, kterej je mimo, to byste mi spíš v tu chvíli mohla říct Vy.

V: Tak to nevím teda... No, dobře, tak Vy to vnímáte takhle, tak to necháme.

U3: Ne, já přemejšlím, určitě bych našla... Někdy určitě ztrácím trpělivost, což souvisí i s tím, že jsem tvrdohlavá, že tak jako nemám trpělivost s něčím. Dost často je to třeba s těma lidma, kde vidíte, že vůbec tu snahu do toho nedávaj. Nevadí, že všichni nemají talent nebo tu vycvičenou ruku, to chápete, ale vadí, když se absolutně nepokouší, nedávaj o toho sebemenší snahu. Takovej ten člověk od začátku negativistickej, tak to se přiznám, to ztrácím trpělivost. Někdy se může stát i ta chyba prvního dojmu, že zkrátka Vám někdo není sympatickej, tak se to snažíte zbourat, tak tohle doufám, že není znát. Ale je otázka, jak to vnímá ten člověk.

V: Jasně. A když přejdem přímo k té výuce - je nějaká část, která Vám vyhovuje víc než jiná? Kdyby se ta hodina nějak rozfázovala, tak jestli máte svoji oblíbenou fázi.

U3: Oblíbená fáze, tak to se nedá říct, jako třeba zadávání úkolu nebo hodnocení úkolu a tak... Mě celkem baví právě v okamžiku, kdy už tvoří, tak chodit mezi nima, povídat si s nima, a že mi oni sami k tomu říkaj a vysvětlujou, tak to mi přijde jako ta nejhezčí část. A přijde mi to jako daleko hezčí i významnější část než když jsou pak spolu všichni dohromady. I když to u těch malejch pořádně nejde, když je jich 31. Ani se navzájem neposlouchají a jsou tam pak kamarádi a partičky, takže si myslím, že v tom okamžiku, kdy mezi nima chodíte a mluvíte, tak tam vznikaj skvělý věci. A i vidíte, že ty fantazie mají v hlavě obrovský množství, ale zkrátka to jenom nedokážou převést.

V: Napadá vás nějaký konkrétní příklad nebo něco, co Vám udělalo v té hodině radost?

U3: Tak to je dost často a spíš je to takový dlouhodobý. Když vidíte, že sem přijdou lidi na začátku a dělají pomalu hlavonožce, když to přeženu, a postupně se zlepšují... Že jsou zkrátka jenom, jak by řekla kolegyně hudebníka, zanedbaný v tom projevu, protože je to třeba dřív nebavilo. A potom během půl roku se zlepšili a patřili mezi nejlepší, tak to mi přijde trochu jako zázrak malinkej, to mě baví.

V: A co je podle Vás důležité pro hladký průběh výuky, aby všechno šlo tak, jak by mělo?

U3: Tak to musí být už začátku, i když tam je to někdy těžký, třída jako třída. To znamená, že musí být sžitý sami se sebou, abyste nemusela řešit takový ty malicherný spory jako kdo komu co vzal a kdo koho štouchnul. Protože to je potom samozřejmě nepříjemný. Klasický je, aby měli věci na tu výuku, pomůcky a podobně. Což se někdy stane a tady i něco je, ale někdy je to takový nepříjemný. Musí být sami ochotný do toho jít, musí být ochotný to zkusit. Což naštěstí teda jsou. Většinou. Jsou tam spíš výjimky ti, kteří ochotní nejsou, a to se naštěstí prakticky skoro nestává. Spíš je to proto, že jim to zkrátka nejde, takže když jim vysvětlíte, že to chápete, že Vám taky třeba nejde něco jinýho... Ale je to na nich tady v tu chvíli. Oni to musí zkusit.

V: Dobře. A jakým způsobem hodnotíte pak jejich práce?

U3: Tak... mně třeba dost vadí, že pořád máme to nařízení, že musíme převádět známky na státní. My máme procenta, takže hodnotíme procenty a potom na vysvědčení je převádíme na státní známky. Já nehodnotím každou tu práci, takže to není tak, že bych si od nich vzala výkres a ten výkres oznámkovala. Určitě hodnotím přístup, určitě hodnotím, jak se ti lidi snaží, jaký je tam vývoj, jestli se to nějak mění, jestli přehodnotí ten vztah. Pochopitelně i takový věci jako je fantazie, originalita, nápady, technika, provedení. Je to zkrátka takovej komplex všeho dohromady. Ale musíte to brát individuálně k tomu jedinci, to znamená, že opravdu musíte jinak hodnotit třeba dítě, který je autistický, ale vidíte, že se snaží, ale nikdy třeba nedosáhne ani techniky ani třeba té fantazie. K tomu musíte přistupovat hodně, hodně individuálně. A je to zase něco jinýho než člověk, kterej je obdařenej a nadanej tím talentem a jde mu to zkrátka samo, ale na druhou stranu nemá potřebu se nějak rozvíjet, vyvíjet, protože mu to zkrátka stačí. Je to individuální.

V: Takže byste nemohla ty práce vzít a říct - tahle je dobrá, tahle je špatná?

U3: Myslím si, že musíte koukat fakt na ten vztah. Musíte hledat, pak ten člověk má třeba výbornou kompozici nebo techniku, o to se pak taky snažím, že probíráme, kdo má nejlepší kompozici, techniku, komu se líbí čí nápad, námět, originalita.

V: A jakým způsobem hodnotíte svojí vlastní práci v hodině? Jestli třeba využíváte nějakou formu sebereflexe, případně jakou.

U3: Tak sebereflexe určitě. Víte, že když přijdete s nějakým nápadem, jestli funguje, jak funguje, jak to vnímá ta třída, jestli je to baví nebo nebaví. Když vidíte, že se na to tváří rozpačitě, tak přemejšlíte proč a v čem je chyba, proč třeba zrovna tohleto

neberou, když víte, že to zajímá lidi v jejich věku. Takže jo, tohle je myslím skoro po každý tý dvouhodinovec, že nad tím přemýšlíte. A stoprocentně máte radost, když vidíte, že do toho jdou a že je to baví. Že si o tom povídají a řeší ten úkol.

V: Pak tady mám, jaký místo zaujímá výtvarka z hlediska školy? Je to myšlený jakoby co má naplňovat, jestli třeba výstavy výzdobu školy, jestli je tu takovej nějaký požadavek.

U3: Že musíme? Tak ty věci, který se povedou, tak se vyvěsí třeba na chodbu školy. Po prázdninách nám to pravidelně sundaj a musíme to zaplňovat a zase rámovat, ale to není jako povinnost, spíš jako vedlejší produkt. Nemáme povinně předepsaný, že bysme museli dělat tohle a tohle a nástěnky a tak, to ne.

V: Takže vyloženě nikdo nevyžaduje "hezky obrázky"?

U3: Ne.

V: Opakujete stejné nebo podobné náměty ve více třídách? A jestli ano, tak co Vás k tomu motivuje?

U3: Tak dost často je to třeba dobrý srovnat. To znamená, že víte, jak se toho chopí třeba v sekundě 12et a jak naopak 16letý, ale to musí být takový obecný. Třeba jsem ve dvou třídách zkoušela architektonické návrh nový školy, týhleť. A to bylo zajímavý, protože ty starší to brali tak jako vážně, architektonicky a přemýšleli, jaký by to mohlo mít účely, co je to za design. A ty malý do toho zase dávají neuvěřitelný množství fantazie a dávají tam neuvěřitelný věci jako že tam mají třeba stroje, který budou čistit vzduch a tak. A to je vlastně strašně krásný to srovnání, i jim to ukázat. Ne před tím, ale potom, přinést jim ukázat ty práce navzájem. I pro ně to je zajímavý.

V: Jak vypadá typická hodina pod Vaším vedením, jestli máte nějaký zaběhnutý schéma, který funguje na každou hodinu?

U3: Zaběhlý schéma... Tak asi to máte vždycky na začátku zadání, vysvětlení, motivace, proč se to bude dělat, jak se to bude dělat, jak se bude pokračovat, což se týká i těch projektů, co s tím pak budeme dělat. Pak je musíte ještě všechny obejít, zejména u těch malých. To dělám vždycky, že obejdu všechny ty stolečky, jestli tomu rozumí, jestli to chápou, jestli ví, co se má dělat. Potom je ta samotná tvorba, pak to zhodnotíme tím, že mezi nima chodím já, a na konci si to zhodnotíme dohromady. Takže vlastně jo, ta struktura hodiny je stejná.

V: A ukazujete jim někdy vzory i před tím, než začnou tvořit?

U3: Někdy jo. Když jsme dělali třeba takový věci jako pop art, op art, expresionismus a takový moderní směry, nebo když děláme parafráze. To jim pak dávám vzory, který si můžou vzít. To hezky funguje u starších, ale u malých hrozí nebezpečí, že Vám to dokonale zkopírujou, tam to není až tak moc šťastný, když chcete rozvíjet fantazii.

V: A čím je motivujete?

U3: Čím je motivuju? U těch malých je to dost jednoduchý, protože tam stačí dát téma, který je baví, mají rádi takový, že se to propojuje s tím, že se něco vytváří. Měli jsme třeba projekt, kdy jsme vytvářeli fantazijní země a ostrovy a pak jsme z toho dělali knížky. Tak pak že budou mít knížku, že si to odnesou a každé ten list, co děláme, jako je písmo, obyvatelstvo, flóra, fauna, vynálezy, všechny ty věci, tak jako

že si dávají do té knížky a pak si to svážou a udělají si titulní stránku a přinesou to ukázat rodičům. Tak to měli rádi. Někdy pomáhají i takový ty pohádkový příběhy na ty malý, legendy, nebo vtělování do rolí. To znamená, že oni jsou najednou jedním z nich, nebo ať si představí, že jsou třeba místo. Nebo děláme, že když máme ty grafický věci, tak že jsou třeba firmy a reklamní agentury a mají tam rozdělenou tu práci, že jeden dělá typografii, druhý je grafik... Takovýhle povídání kolem na ně funguje. U těch starších se pak motivuje tím, na co je jim to dobrý, co to rozvíjí, že si vyzkouší třeba různý perspektivy, převrácený, žabí, ptačí. Že se můžou dívat z různých úhlů. Pak se někdy stane, že chtějí třeba na umělecký, architektonický školy, tak to můžete dělat i hloubš.

V: A co se týká přímo téhle konkrétní školy, vnímáte nějaký přednosti nebo nedostatky, a celkově jaký máte možnosti?

U3: Tak nedostatky... Jsou tady třeba ty věci, který se týkají grafiky, sochařiny, modelování, že tady to zázemí pro to není. Takže to musíme nahrazovat jinýma technikama, není tu lis, tak to musíme dělat ručně. Dost často mi vadí na týhle škole, že je to celkem daleko, takže když máte hodinu a chcete je zavést třeba do galerie, tak to dost často přesáhne do tý další hodiny. Navíc když jich je třeba těch 31, tak je tam ani vzít nemůžete ty malý, to mi taky vadí. Ale jinak si myslím, že jsme vnímaný i jako hudební výchova, výtvarná výchova, pozitivně.

V: Takže je tam i nějaká podpora třeba z vedení?

U3: Jako že řeknem, že je potřeba něco nakoupit, tak se to nakoupí. Jako že by bylo něco dobrý udělat, tak se to udělá. Pak i ty výtvarný projekty a nápady, tak to jde bez problémů automaticky a je to naopak vítáno.

V: A jaký je Váš názor na zavádění nových vyučovacích metod?

U3: To záleží na těch metodách - jak který. Myslím, že tohleto hodně záleží i na těch osobách, který to maj učit nebo které to zavádí.

Někdy jsem z toho rozpačitá a někdy s tím ani nesouhlasím.

V: A setkala jste se třeba s nějakou novější, která Vás zaujala?

U3: Měli jsme tady paní, která nakonec asi po 3 měsících odešla, že čistě to bylo zaměřený na terapeutický věci a hodně abstraktní. Jenomže po tý zkušenosti můžu říct, že to chce všechno prostřídat. Určitě se mi nelíbí jenom takový to klasický - tady si postavíme zátiší a budeme tohleto kreslit, to taky není moc dobře. Na druhou stranu je důležitá i ta technika.

Máte na mysli nějaký konkrétní ty metody?

V: Ne, to jsem zkoušela vytáhnout právě z Vás, kdyby Vás něco napadlo. Ale tak třeba jestli máte možnost využít počítačovou učebnu ve výtvarce?

U3: Jo takhle, tak jako děláme i takový věci jako třeba fotografie, zpracování digitální fotografie. Počítačovou učebnu máme, ale to zázemí ani tak není o těch počítačích jako spíš o programech. Protože tu máme teda Gimp a máme tu klasický Malování, ale s tím zase až tak moc nejde. Takže kdyby se chtěl někdo věnovat třeba počítačový grafice, tak to už musí sám, protože tady ten prostor na to není. Spíš z hlediska zázemí těch programů. Ale digitální fotografie děláme rádi i takový ty různý triky,

to mají rádi i studenti. A pak si na tom vysvětlujeme i ty fotografie a co se s tím dá dělat, propojujeme to, jezdíme hodně výstavy, třeba i performance. To je hodně baví a třeba i land art a to všechno děláme. Ale já to tady беру už skoro jako tradiční metody.

V: Pak tady mám, na to se všichni tváří tak jako že moc neví, ale jestli vnímáte nějakou proměnu během Vaší výuky od začátku, kdy jste začínala učit až doted'. Nebo jestli tam byl nějaký zlom, nějaká událost nebo klíčová osoba, která Vás ovlivnila.

U3: Já bych neřekla jako klíčová událost a nějaký zlom, ale vývoj vnímám. Samozřejmě si začnete víc věřit, jak máte větší praxi. Nemáte pak problém vystoupit před tu třídu, i když když si vzpomenu před těma 10 lety, tak samozřejmě jste nervózní a máte to připravený tak, abyste nic nevynechala, všechny ty hodiny rozkouskujete bezmála na pět minut, aby Vám to krásně vyšlo, samozřejmě Vám to pak nevyjde, protože jsou zrovna neuvěřitelně pomalý nebo neuvěřitelně rychlý. Tak tohleto je už odbouraný, což je strašně příjemný, že to pak dokážete odhadnout téměř na jakékoli třídě. Co se týká zlomových osobností, tak to bych ani neřekla. Pro mě jediná taková osobnost byla osobnost Petra Jindry, když jsem sem přišla já, ale to jsem přišla v době praxe, tak to bylo ovlivněný už na začátku. Tím jsem vlastně přišla do té řekněme netradiční koncepce výtvarný výchovy. Takže těžko říct. Posouvá Vás každá třída, u který zjistíte, že je tvořivá, talentovaná a nadaná, protože to samozřejmě obohacuje i Vás, co jsou schopný vymyslet a udělat. Je příjemný třeba se podívat i do toho jinýho světa, protože tu máme divadlo, tak děláme kulisy a takovou tu výtvarnou složku, navrhujeme kostýmy, scénografii a to je zase úplně jiná práce.

V: A co Vás osobně motivovalo k tomu, že jste si vybrala zrovna tyhle aprobační obory?

U3: Já jsem vždycky chtěla dělat ne výtvarnou výchovu, ale ilustraci a grafiku. Strašně moc. A vlastně mě nevzali na vysokou školu umělecko-průmyslovou, tak jsem šla na pedagogickou fakultu, a to i když jsem říkala, že nikdy nebudu učit. Potom jsem si přibírala český jazyk, protože můj otec prohlásil, že nemám šanci se uživit s výtvarnou výchovou jako s jedním oborem. Takže jsem si k tomu vzala ten český jazyk s tím, že ale nikdy učit nebudu. Pak přišla ale praxe a ten zlom v podobě učitele výtvarné výchovy, kterého jsem tady potkala, řekněme.

V: Tomu taky rozumím. A co si myslíte o RVP?

U3: Hmm. RVP není špatná myšlenka, rozhodně ty předměty, jako že to hezky propojuje a že jsou vlastně dostupný ty jednotlivý školy. Akorát mám pocit, že ve VV je silně nedotažený. Že pánové a dámy, kteří a které ho tvořili, snad se neurazí, ale jako by skoro nevěděli, co tam dát. Protože něco tak obecnýho a tak neuvěřitelně povrchního, co Vám neříká nic... Pro učitele VV je nic neříkající dokument, protože obrazně vizuálně vyjádření a podobné termíny, kterými se to tam hemží, tak jsou vlastně úplně zbytečný. Prakticky kdybyste se to snažila přeložit, tak to znamená takový věci jako chodit na výtvarný výstavy, poznávat umění, no ale stejně si to musíte celý vymyslet. Takže v rámci VV se mi nelíbí, protože je vlastně o ničem.

V: A přijde Vám srozumitelný?

U3: No, vzhledem k tomu, že si to tam překládáte, tak zrovna ta výtvarná výchova je naprosto nesrozumitelná a psaná neuvěřitelně odborně, aby bylo asi vidět, že to jsou opravdu pánové a dámy na svých místech. Ale určitě to, co stvořili, je neuvěřitelně povrchní a hloupý. Jeto jen házení termínů, i když zaměřený na moderní výtvarný umění, ale jsou tam takový věci, který můžete jen tak povrchně sjet, protože tam není prostor pro to, abyste to nějak hloubš probírala, i kdybyste chtěla. Nám třeba na nějakým školení bylo řečeno, že úplně stačí se zmínit v minutě, že nějaký kubismus byl, což si myslím, že je trošku postavený na hlavu. Takže ta VV se mi vůbec nelíbí, jak je udělaná.

V: Máte pocit, že tak, jak je udělaná, se dá realizovat?

U3: No dá se realizovat naprosto bez problémů, protože jak říkám, tím, že tam není absolutně nic, jsou to jenom takový plytký pojmy, tak už si tam můžete dát, co chcete. Což je aspoň to příjemný. Na druhou stranu se mi třeba moc nelíbí, když to srovnám s tím, jak to bylo před tím, tak tam je přesně daný, že se postupně seznámili s grafikou, modelařinou, kresbou, všechno. Tohle vlastně, pokud se nepletu, je úplně odbouraný. To znamená, že učitel, kterej přijde a je třeba čistě zaměřenej na to, že dělá hrnečky, tak si klidně podle tohohle může dělat jenom hrnečky. Akorát to jednou bude kubistickej hrneček a jednou expresionistickej hrneček. Ale to je můj názor a беру to i trochu s nadsázkou. RVP tak, jak je napsanej, mi přijde, že je špatně. Že mu pro výtvarnou výchovu není věnovaná taková pozornost jako třeba ostatním předmětům.

V: Absolvovala jste třeba nějaký školení nebo kurz ke tvorbě ŠVP?

U3: Neuvěřitelný množství. Moc, moc, moc školení, jak tvořit ten vzdělávací plán, jak s ním zacházet, jak ho měnit, jak to zprůchodnit. A jestli to bylo k něčemu? Upřímně řečeno... ne. Aspoň pro mě ne. Já si nemyslím, že by bylo těžký ho vytvořit. My jsme ho vytvořily s kolegyní, která je teď na mateřské dovolené, celkem bez problémů. Takže nebylo to těžký vytvořit, nicméně vůbec se nám nelíbí, na čem je to založený, protože to je o ničem.

V: A změnila se s ním v praxi nějaká výuka?

U3: Tak vlastně ty věci, který oni požadují a vyžadují po těch školách, tak ty jsme dělali už dávno před tím. Takže to pro nás bylo jen potvrzení toho, že to děláme dobře. Jako třeba ty průchody předmětů a projekty a všechno to propojování a návaznost. Ale že by se něco změnilo, tak to ne.

V: Dobře, tak opustíme rámcák a přejdeme k dalšímu vzdělávání učitelů. Tak co si o tom myslíte, je to k něčemu nebo k ničemu?

U3: Já si myslím, že to je hodně důležitý. Ale musí to chtít hlavně ten učitel, nesmí bejt zakrnělej, naopak musí chtít pořád a pořád a pořád se učit nový věci. U těch výtvarníků jsou to jasně ty nový média, práce s nima a tak, protože to zajímá ty studenty. A pokud s nima chcete nejen držet krok, ale vlastně je to učit, tak se o to musíte zajímat taky.

V: A přijde Vám těžší oslovit ty "moderní" děti? Jakým způsobem s nimi udržujete krok?

U3: Já když to srovnám, tak právě tím, že se jim přizpůsobujete a chcete být blízko tím, že pro ně tvoříte ten program, tak jim samozřejmě musíte být blízko. Co se týká nápadů a toho, co se je zajímá. Takže není to zas tak těžký, aspoň u těch starších. U těch mladších je spousta zájmů a jsou hodně rozptýlený, každej je jinej, takže najít jeden pro celou třídu, to vždycky nefunguje. Takže musím dávat třeba víc těch témat a opravdu je to individuální, musím hledat u nich, poznávat. Začátek je vždycky těžší.

V: Myslíte si, že v tomhle směru Vám nějak pomůže to další vzdělávání?

U3: Ani ne. Co jsem ty nabídky absolvovala, nebo i co probíhá tady v Plzni, tak pokud to nejsou přímo ty nové metody a nové věci, to je většinou dobře udělaný... Ale co se týká třeba nějakýho poznávání těch dětí, tak to je tak obecný, že to ani k ničemu není.

V: A co něco zaměřenýho na tu výtvarku, když pomineme nové média a něco takovýho?

U3: Tady třeba v Plzni, když to procházím, tak je ta nabídka strašně špatná. Je tam třeba spousta věcí výtvarnejch, ale je to všechno pro mateřský školy, pro základní školy a většinou ještě pro první stupeň. Jednou jsem si třeba našla, a z toho jsem byla opravdu nadšená, protože to byly netradiční výtvarný metody a že je to určený úplně všem, tak jsme tam s kolegyní obě šly, a tam jsme zjistily, že je to hlavně pro mateřský školky a vyráběly jsme věci ze špuntů od lahví a podobně. Což je teda noční můra a zlej sen, jestli tohle berou jako netradiční pojetí výuky, to je hodně smutný. Konkrétně v Plzni je ta nabídka strašně omezená a hodně špatná. Na střední školy a na ten druhý stupeň se úplně zapomíná, jako by to nebylo důležitý. To pak znamená, že to další vzdělávání musíte hledat v rámci něčeho jinýho, třeba pod vysokoškolskejma ústavama, artcampy a podobně. Ale tam se to zase omezuje spíš na tu techniku, než aby se pak pracovalo s těma studentama. Takže máme věci jako animácie, artcampy, ale je to bída.

V: Mohla byste vypíchnout smysl, jakej může být v tom dalším vzdělávání konkrétně pro výtvarkáře?

U3: Tak jak už jsem říkala na začátku - nezakrňt. Pořád jako i ta ochota, že ten člověk tam jde, že jste ochotný se měnit a neustále se zlepšovat nebo modernizovat, tak to je hodně a hodně důležitý. Co mě teda trochu odrazuje je to, že tam není skoro nic. Ale zase je toho dost třeba s tou psychologií, kam chodím taky, tak tam je to asi trochu lepší. Určitě ty techniky a takový věci, tak to je zrovna pro ty lidi, který jsou ve výtvarný výchově jakoby starší, tak je pro ně dobrý poznat, že je taky něco jinýho než ty zátiší. To by bylo dobrý, kdyby tam chodili z těch základních škol a nechodit jenom na to vyrábění ze špuntů a tak.

V: A jaké konkrétní oblasti zajímají Vás v tom dalším vzdělávání?

U3: Obecně to můžu říct? Tak určitě já chodím na ty věci, co jsou spojený s personalistikou, to souvisí s tím výchovným poradcem, takže takový věci jako je komunikace, spolupráce se třídou, potom šikana, prevence šikany, problematičtí

jedinci, vůbec personalistika jako taková takže třeba umění vést rozhovor, empatický rozhovor, takže i trochu ty terapeutický metody... je toho moc no.

V: A něco v souvislosti s výtvarkou by šlo vypíchnout?

U3: Tak toho je opravdu strašně maličko. Teda, ono je toho paradoxně hodně, ale všechno je to zaměřené hlavně na mateřské školy, na školní družiny a na první stupeň, pro střední školy tam není nic. A když už tam něco je, tak to jakoby přidaj k těm základním školám, takže je to pak věkově absolutně nevyhovující, nic praktického. Takže my spíš chodíme na takový už předem domluvený akce, který máme třeba se Západočeskou galerií a s muzeem. Takže třeba když tam byla litografie nebo komentovaný výstavy a přednášky, chodíme i tak, že to máme soukromě komentovaný a rozebíráme to tam, i takový ty animátorský programy... Takže spíš takhle, ale to není další vzdělávání pedagogických pracovníků.

V: Takže to řešíte spíš nějak bokem nebo že si přetahujete do výtvarky, co máte odjinud.

U3: Hm. A samozřejmě to, co se naučím sama...

V: Tak to se taky počítá. A tím se vlastně dostáváme na konec. Co byste poradila začínajícímu učiteli, nějak shrnout, co je nejdůležitější pro něj.

U3: Nejdůležitější? Tak určitě aby si byl jistej tím, co dělat, aby si byl jistej sám sebou, to mu v tu chvíli strašně pomůže. Aby se nebál, aby se nebál těch dětí, protože to jsou jenom děti a jenom lidi a jenom studenti. A z mý zkušenosti, s každým se dá mluvit, tak aby tam nebyl ten blok, ta bariéra. Aby si ty věci promýšlel, třeba... ne vyzkoušet na spolužácích, protože tak to samozřejmě nikdy fungovat nebude... ale uvědomit si, jestli třeba tohle tohle funguje pro jedenáctiletý dítě, aby se do toho trochu zkusil vžít. A aby se zajímal o svět těch dětí. Paradoxně možná víc než o svůj. Ale hlavně asi aby se nebál.

V: Jasně. Tak jsme to projeli a jestli Vás třeba v průběhu nenapadlo ještě něco, co byste chtěla doplnit, tak bych to prohlásila za hotový.

U3: Asi ne. Je mi strašně příjemný to propojování třeba když mám literaturu... nebo i s tou psychologií a OSV, to je hodně příjemný. Přijde mi to i takový přirozený, že když malujete, tak je to prostě provázaný. Je třeba i se třeba dotazovat těch kolegů a zjišťovat, co se kde bere, protože ten výtvarkář si může i dovolit napsat si to na začátku pro ten danej ročník tak, aby to bylo propojený s literaturou a hudbou a dějepisem... Že to potom přijde i těm dětem daleko užitečnější.

V: Určitě. Ale zase ne každej to tak udělá. Ne každej třeba i může...

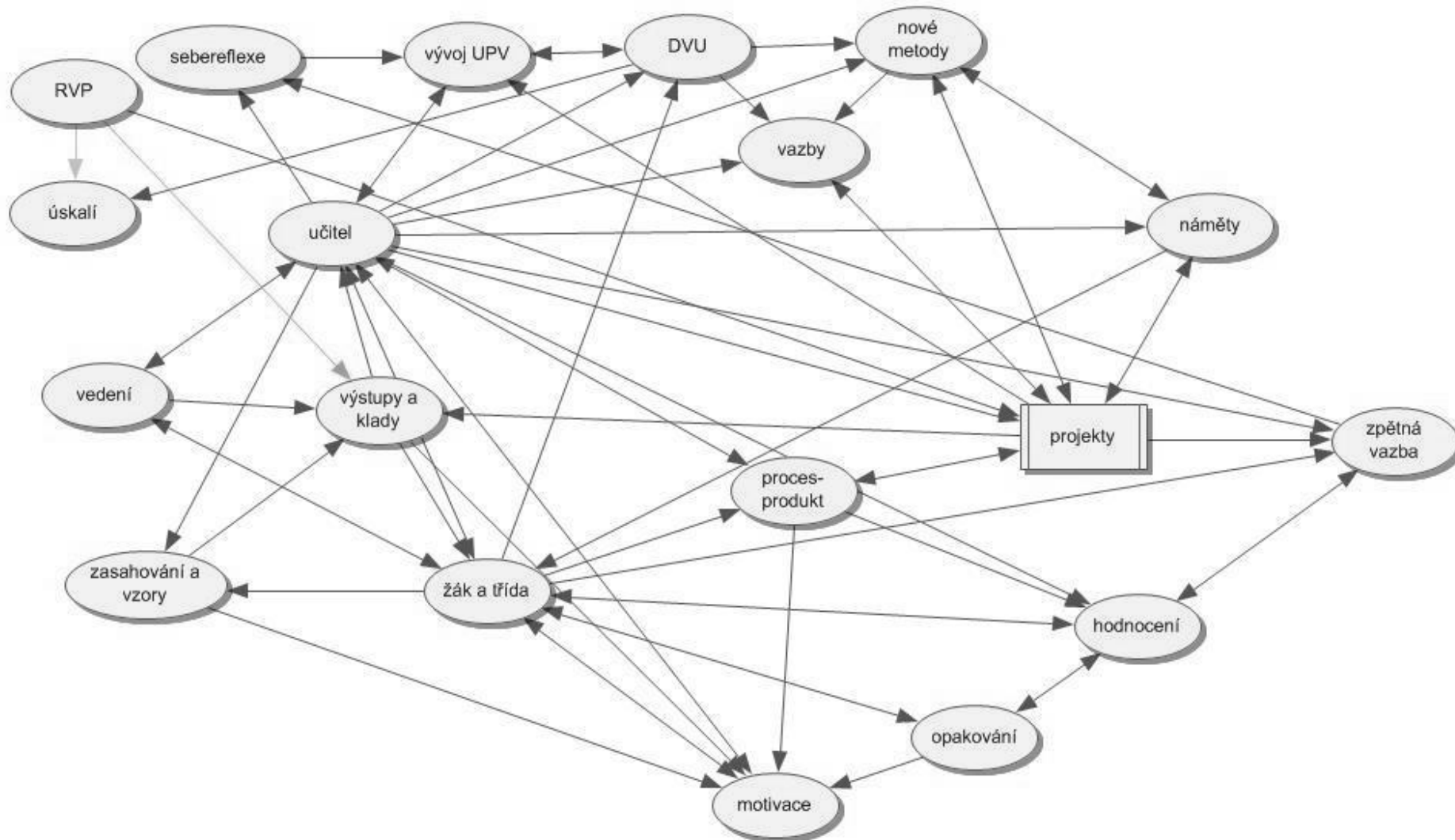
U3: Hm, tak tady já jsem měla fakt štěstí v tom, že už jsem nastoupila do rozjetýho vlaku. Takže i když to třeba nebylo ještě jinde, tak tady už to bylo takový.

V: No někde je jim to asi i jedno. Já jsem třeba byla i na škole, kde se mi k tomu ta učitelka ani nechtěla vyjadřovat, a že půjde za chvíli do penze a už jí to bylo tak nějak jedno... a ať se k tomu vyjádří radši někdo, kdo k tomu má kvalifikaci, protože ona právě ani neměla aprobaci na ten obor.

U3: Tak to mi právě přijde úplně příšerný. To mi vlastně taky říkali někteří kolegové ze základky třeba, že taky učili výtvarku, přitom normálně učili matematiku, a tady

*se to bralo jako takovej odkládací předmět s tím, že tu výtvarku může učit každej.
A to mi teda přijde ujetý.*

Učitel 3: Pojmová mapa k rozhovoru



Společné rysy pojetí dotazovaných učitelů

společné pro všechny		U1 + U3	U1 + U2	U2 + U3
úskalí	hodně žáků = <i>úskalí nahoře uvnitř</i>			
srovnání VV s předměty	<i>podceňování VV ostatními</i>			
	<i>VV jako Popelka</i>			
výstupy a klady	vztah k tvorbě = <i>cíle výtvarné praktické (pro Ž)</i>	sebedůvěra = <i>cíle obecné praktické (pro Ž)</i>	kreativita, hravost = <i>cíle obecné praktické (pro Ž)</i>	vztah k výtvarnu = <i>cíle výtvarné praktické (pro Ž)</i>
	výtvarné dovednosti	všeobecně použitelné dovednosti		
	poznání a sebepoznání = <i>cíle obecné teoretické (pro Ž)</i>	práce s kolektivem = <i>cíle praktické pro učitele</i>	sebevýjádření, komunikace, interpretace = <i>cíle obecné praktické (pro Ž)</i>	znalosti a pochopení = <i>cíle výtvarné teoretické (pro Ž)</i>
	všeobecně použitelné znalosti, dovednosti			
	odkrytí schopností = <i>cíle obecné praktické (pro Ž)</i>	řemeslo a aplikace = <i>cíle výtvarné praktické (pro Ž)</i>		
vazby	ČJ, D = <i>předmětové</i>	zajištěno/umožněno kolegy		
důraz na proces		vedlejší produkt = výzdoba		
vnímání UPV	ano	vnímá vliv osobnosti		
osobnost učitele		vlastní tvorba = <i>výtvarno; ve vztahu k sobě a k předmětu</i>	zapálení = <i>všeobecně</i>	
		EQ = <i>obecno; ve vztahu k žákům</i>	kreativita = <i>všeobecně</i>	
		dobrá člověk = <i>obecno; ve vztahu k žákům a k sobě</i>		

rada začínajícímu učiteli	nebát se chybovat = <i>obecno</i> ; <i>ve vztahu k sobě, k žákům a výuce</i>		zkušenosti -> zrání = <i>obecno</i> , <i>ve vztahu k sobě</i>	
			začít sám u sebe / pracovat na sobě = <i>obecno</i> , <i>ve vztahu k sobě</i>	
vedení	<i>dialogicky / autorita + partnerství</i>			
hodnocení	skupinové = <i>forma</i>	odpovídající / kriteriální = <i>způsob</i>	hlavně klady = <i>způsob</i>	individuální = <i>forma</i>
	<i>komplexní</i>			
	neznámkuje každou práci = <i>způsob</i>			
zasahování/vzory	<i>konkrétní dílo</i>	zamýšlení / možnosti	technika	
motivace		příběhy, vyprávění = <i>námětem práce</i>		
náměty/inspirace	<i>umění</i>	vlastní tvorba = <i>učitel</i>	literatura = <i>vazby</i>	
		život = <i>učitel</i>		
nové metody	nebrání se (X výhrady) = <i>přístup</i>			
zpětná vazba	situačně = <i>přístup</i>		viditelné přesahy hodin, oceňují práci 2.	
			nosí ukázky, těší se na VV = <i>z čeho</i>	
sebereflexe	na základě ZV žáků = <i>způsob</i>	přemýšlení - vždy = <i>přístup</i>		
žák a třída	<i>vliv doby</i>			<i>specifika skupiny</i>
RVP/ŠVP	není potřeba = <i>zápory</i>			
	školení = <i>podmínky</i>			nesrozumitelné, moc odborné = <i>zápory</i>
	jen potvrzení, žádná změna = <i>klady</i>			

Příloha 3 – Otevřené kódování

			KATEGORIE - METAFORY
úskalí	úskalí nahoře uvnitř	nepůlené třídy, hodně žáků, málo hodin, absence pomůcek, materiální zázemí, lokalita školy, VV vnímána neplnohodnotně; škola - podpora jen pro mladší žáky	institucionální překážky
	úskalí nahoře venku	státní známkování, změny a finance ve školství, výchovy obecně podceňovány, VV vnímaná neplnohodnotně	statutární překážky
	úskalí dole uvnitř	učitel - strach z moderní doby, balancování námětů kvůli oslovení žáků; nemožnost individuálního přístupu	překážky na straně učitele
	úskalí dole venku	žáci - malá vůle se vyjadřovat, nechut' něco vymýšlet, ostych, různá úroveň schopností - nemožnost dosáhnout u všech úspěchu	překážky na straně žáků
cíle a výstupy VV	obecné teoretické	poznání a sebepoznání	mimovýtvorné kognitivní cíle
	obecné praktické	odkrytí schopností žáků, sebevyjádření, komunikace, interpretace, kreativita, hravost, EQ, sebedůvěra, trpělivost, pracovitost, prevence a řešení problémů, práce s kolektivem, poznání studentů, spolupráce žáků, reflexe a sebereflexe, děťátko - nové vidění světa, vazby - výchovný poradce, čechrání schopnosti něco za sebou zanechat	mimovýtvorné behaviorální cíle
↓			

↑ cíle a výstupy VV	výtvarné teoretické	znalosti a pochopení, pochopení výtvarného jazyka + neexistuje 1 správný způsob, vnímání jako běžné části života	výtvarné kognitivní cíle
	výtvarné praktické	řemeslo a aplikace, vztah, přístup, tvorba, setkání s něčím co jinde není, vyjádření a sebevyjádření; čechrání schopnosti něco za sebou zanechat	výtvarné behaviorální cíle
	teoretické pro žáky	poznání a sebepoznání, znalosti a pochopení, setkání s něčím co jinde není; pochopení výtvarného jazyka + neexistuje 1 správný způsob	kognitivní žákovské cíle
	teoretické pro učitele		
	praktické pro žáky	odrytí schopností, sebevyjádření, komunikace, interpretace, kreativita, hravost, EQ, sebedůvěra, trpělivost, pracovitost, vztah, přístup, tvorba, řemeslo a aplikace, prevence a řešení problémů, spolupráce žáků, reflexe a sebereflexe, děťátko - nové vidění světa jako obecná schopnost, vyjádření a sebevyjádření, čechrání schopnosti něco za sebou zanechat, specifika VV, svoboda	behaviorální žákovské cíle
	praktické pro učitele	prevence a řešení problémů, práce s kolektivem, poznání studentů, projekty, radost ze splnění cílů, reflexe a sebereflexe, vazby - výchovný poradce, nelze k tomu dospět u každého, specifika VV, děťátko, svoboda	vytěžit něco navíc (X cíle jen pro žáky = držet se cílů) "třešnička pro učitele"

předmět, srovnání	postoj ostatních	neplnohodnotný předmět obecně - může ho učit každý, plnohodnotný předmět jen na 1. stupni, neplnohodnotný předmět na škole - ustupuje ostatním, plnohodnotný předmět na škole - rovnocenné postavení	VV jako Popelka (nedocenená hodnota, kterou vnímá hlavně učitel a snaží se to odkrýt přes oříšky žákům)
	postoj žáků	nechuť a ulejšárna, neulejšárna	
	postoj učitele	plnohodnotný předmět, specifika VV - nevymezení učiva, nejednota výsledků, jiný styl práce	
vazby	zajištěno učitelem	projekty, nápady X realizace X starosti a úskalí	komunikace skrze učitele
	umožněno kolegy	kladná odezva	spolupráce učitelů
	umožněno žáky	zajištěno učitelem	infiltrace / pronikání zespoda
	biologie, čeština (aprobace) - literatura, dějepis - historie, informatika - animace, zeměpis, OSV, street art, divadlo, hudba, svět		projekty = spolupráce napříč školou
proces - produkt	důraz proces	produkt jako vedlejší složka, slouží pro výzdobu/uznání ostatními - skrz něj demonstrace procesu, hodnotí se proces, ne produkt, učitelé nezáleží na podobě produktu	ve jménu procesu
	obojí - bez důrazu	přístup k procesu je vidět na produktu, preference učitele = tvorba - tj. proces; preference žáků = tvorba - pamatují si ji víc, ale bez produktu není hodnotná, bez produktu není zážitek; na produktu nemá být vidět styl učitele	ve jménu reciprocity procesu a produktu
	důraz na produkt		

vnímání vývoj UPV	učitel vnímá	neustále, zážitky, vlastní cestička a originalita, spíše vnímání změny prožívání procesu výuky - bilancování smyslu	zaregistrovaný (uvědomovaný) vývoj
	učitel nevnímá		
	učitel vnímá osobnosti	osobnost - hledač; osobnost přivádějící učitele k chuti učit	mentorská invence / guru
	učitel nevnímá osobnosti		
osobnost učitele	ve vztahu k sobě	zapálení, vlastní tvorba, kreativita, fantazie, zážitky, všeděťátko, dobrý člověk, podpora autorské invence žáků i když se mu to nelíbí, improvizace, hledač, spontaneita, vlastní cestička, začínat sám u sebe	sofistikované všeděťátko
	ve vztahu k žákům	zapálení, kreativita, všeděťátko, EQ, dobrý člověk, trpělivost, podpora autorské invence i když se mu to nelíbí, ohled na specifika VV - hodnocení..., spontaneita, zájem je poznávat	sociální facilitátor
	ve vztahu k výuce	zapálení, kreativita, potřeba svobody, trpělivost, ohled na specifika VV, improvizace	moudrý učitel
	ve vztahu k předmětu	zapálení, vlastní tvorba, kreativita, fantazie, všeděťátko, hledač, vlastní cestička	schopný výtvarník
	obecno	zapálení, kreativita, fantazie, zážitky, všeděťátko, EQ, dobrý člověk, trpělivost, improvizace, hledač, spontaneita, začínat sám u sebe	
	výtvarno	zapálení, vlastní tvorba, kreativita, fantazie, ovládá techniku, hledač, vlastní cestička	

začínající učitel - rada	ve vztahu k sobě	nebát se chybovat, sebedůvěra, zkušenosti → zrání, práce na sobě	být sebevědomý (vyzrálý)
	ve vztahu k žákům	nebát se chybovat, vžít se do nich, zajímat se o jejich svět, respekt odlišných výsledků - specifika VV	být lidský (citlivý)
	ve vztahu k výuce	zásobník nápadů, nebát se chybovat, respekt odlišných výsledků	být praktický
	ve vztahu k předmětu	zásobník nápadů,	být praktický
	obecno	nebát se chybovat, sebedůvěra, zkušenosti → zrání, práce na sobě	být sebevědomý (vyzrálý)
	výtvarno	vlastní tvorba	být kreativní
vedení	svoboda	důležitá motivace, volba prostředků, tvorba, netlačit, nevnucovat představu	partnerský dialog
	omezování	kvůli technice	
	dialogické	mluvit s nimi, hledat možnosti, odpovědi	
	autorita + partnerství	individuálně přizpůsobit	
hodnocení	forma	individuální, skupinové, důležitější - individuální	komplexní hodnocení ve jménu procesu
	způsob	neznámkuje každou práci, hlavně klady, odpovídající forma a obsah, otevřené, přijatelné, srozumitelné, bezpečný prostor, podle zadaných kritérií, v pořádku = když se snaží	
	komplexní	nápad, postup, proces, vztah, důraz na klady	
	nesnáze	specifika VV, nejasná kritéria známkování, nejtěžší část	

zasahování	zamyšlení		učitel v roli iniciátora
	možnosti → výběr		
	ukázka techniky - mimo práci		
	podmínky	podle díla žáka nesmí být identifikován učitel	
vzory	konkrétní dílo		vzory umělecké a vzory technické
	technika → výstupy		
	motivace	individuálně	
	umělecký směr		
	podmínky	ví, že to nezkopírujou	
motivace	námětem práce	příběhy, vyprávění, hledání souvislostí obsahů, symbolika, krása předmětů, vnitřní svět	motivace strhujícím námětem
	stylem práce	silný námět + volná technika, provázanost - projekty, svobodná tvorba	motivace volnou rukou
	výstupy	k čemu jim to je, produkt - něco si odnesou, vazby, výstupy, cíle, další vzdělání	motivace jasným cílem
	charakteristiky	motivace je stěžejní, ideál = každý pracuje, bezpečný prostor	
náměty a inspirace	umění	sochy, obrazy...	umělecké pilíře námětů
	vazby	obyčejné předměty, život, literatura, Bible, hudba, historie	životní pilíře námětů
	učitel	vychází z vlastní tvorby, potřeba svobody X vyhořelost, otázky -> společné hledání odpovědí, ohled na žáky, ohled na aktuální potřeby - humanitární sbírky...	náměty podle aktuálních potřeb a zájmů
opakování ↓	co	projekt, krásný námět, stejný námět + obměna úkolů	návrat k totemu

	kdy	přizpůsobeno třídě, zpětné srovnání, motivace, podle zpětné vazby	mikroklima třídy
průběh hodiny	model 1	motivace (→technika) → práce → hodnocení	
	model 2	hodnocení → práce	
	model 3	zadání → vysvětlení → motivace → tvorba + individuálně obchází → hodnocení	
nové metody	předmět	fotografie a digitální fotografie, performance, land art, vazby, animace, filmy	nové metody připraveny k aplikaci
	přístup	neovládá nová média, ale když se zachovají specifika VV, proč ne; VV nemá učit postupy, odporuje to jejímu pojetí - byla by papouškem; jak co, záleží na učiteli, součást DVU, omezené možnosti - DVD vrchol techniky školy	nové metody - zelená s výhradami
zpětná vazba	z čeho	žáci nosí ukázky, jsou udiveni svými odkrytými schopnostmi, těší se na VV, viditelné přesahy hodin, chtějí pokračovat, oceňují práce druhých, baví se o práci, vyprávějí, co kde viděli	zpětná vazba 1) materiální a 2) slovní: a) emocionální sdělení, b) diskuze nad řešením úkolu, c) hodnocení práce
	přístup	intuitivní, reflexe X málo času, preferuje chození mezi nimi, ZV je problematická	přístup reflektivní a přístup intuitivní
DVU	podpora	malá ze strany školy, nemůže si vybrat něco mimo VV, špatná nabídka - VV jen pro mladší žáky, dobrá podpora ze strany školy	zázemí a) motivující DVU, b) limitující DVU
	předmět	psychologie, výchovné poradenství, posuny žáky a třídami - učení se od nich, individuální prohlídky, animace, přednášky, cestování, kurzy, samostudium, VŠ nabídka, nová média	předmět zájmu učitele pro DVU
	smysl	nezakrňet, zlepšovat se, hledat nové věci	osobní a profesní růst jako smysl DVU

sebereflexe	způsob	zpětná vazba, vždy přemýšlí - silné X slabé hodiny, posuny žáky + radost ze zpětné vazby	sebereflexe a) pravidelná systematická, b) příležitostná intuitivní
	přístup	souvisí s aktuálním stavem učitele, vždy, ne vždy, nesystematicky	
žák a třída	vliv doby	vzdalují se, povrchnější, těžší držet krok, nutnost pochopit moderní děti	žák a třída jako individualita mezi individualitami
	specifika skupiny	každá třída je jiná, musí být se sebou sžitá	
	individualita	prolomit strach, rozptýlenost námětů pro oslovení	
RVP a ŠVP	klady	svoboda - možnost uplatnit cokoliv, dobrá myšlenka - vazby, potvrzení, že to dělali dobře X žádná změna	RVP jako a) ošklivé káčátko, b) kukaččí vejce
	zápory	není potřeba, není důležitý, záleží jen na učitelích, špatně proveden - překáží kladům VV, povrchnost - možnost dát tam cokoliv, nesrozumitelné, moc odborné, zbytečné. Učitelem vnímáno spíš jako buzerace, neúcta k jeho osobě, špatná myšlenka - nemá smysl pro nikoho.	
	podmínky	absolvování školení	