



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

## Diplomová práce

Estetická hodnota výsledků výtvarné činnosti v návaznosti na  
proces vyučování

The aesthetic value of the results of art activities related to the  
process of teaching

Vedoucí práce: Mgr. Karel Řepa Ph.D.

Vypracovala: Martina Kloudová

České Budějovice 2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Estetická hodnota výsledků výtvarné činnosti v návaznosti na proces vyučování vypracovala samostatně na základě literatury, internetových zdrojů a zdrojů vlastního šetření, které jsou uvedené v seznamu použité literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této diplomové práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 30. 4. 2014

.....

Podpis studentky

## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Karlu Řepovi Ph.D. za metodické vedení mé práce, připomínky a cenné rady a PhDr. Ivě Žlábkové Ph.D. za cenné rady v empirické části. Také děkuji své rodině, partnerovi a přátelům za podporu, kterou mi po celou dobu psaní mé diplomové práce poskytovali.

## **ANOTACE**

KLOUDOVÁ, M. Estetická hodnota výsledků výtvarné činnosti v návaznosti na proces vyučování. České Budějovice 2014, Diplomová práce.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy.

Vedoucí práce: Mgr. Karel Řepa Ph.D.

**Klíčová slova:** estetika, kýtč, umění, výtvarná výchova

Práce se zabývá problematikou estetické hodnoty ve výtvarné výchově na 1. stupni základní školy.

Teoretická část se zabývá otázkami v oblasti umění a kýtče, vznikem kýtče, jeho znaky a otázkou estetické defektivity. V druhé části se zabýváme problémem stanovení estetických kritérií ve výtvarné výchově, problematikou transferu estetických hodnot a výtvarně-výrazovými kvalitami dětské produkce s přihlédnutím k ontogenetickému vývoji výtvarného projevu dětí.

Empirická část se zaměřuje na oblast zkoumání estetické hodnoty výtvarné činnosti v návaznosti na proces vyučování v kontextu s ontogenetickým vývojem dítěte na 1. stupni ZŠ.

## **ANOTATION**

### **The aesthetic value of the results of art activities related to the process of teaching**

**Key words:** aesthetic, kitsch, art, art education

The thesis focuses on issues of aesthetic values in art education at the first grade of primary school.

The theoretical parts sketch issues of art and kitsch, origins of kitsch and characteristic features of kitsch and the question of kitsch aesthetic defektivity. In the second part I focus on the problem of determining the aesthetic criteria in art education, the issue of transfer of aesthetic values and artistic-expressive qualities of children's products all of it taking into account the ontogenetic development of children's creative expression.

The empirical part focuses on exploring the aesthetic value of art activities related to the teaching process in the context of ontogenetic development of the child to the first grade of primary school.

## Obsah

Úvod.....	9
I. Teoretická část .....	11
1 K problematice umění a kýče .....	12
1.1 Etymologie pojmu kýče a problém jeho definice .....	13
1.1 Zrození kýče z pohledu vybraných estetických teorií.....	14
1.2 Společné znaky kýče a jeho kategorizace .....	16
1.3.1 Podmínky vzniku kýče v teorii Tomáše Kulky .....	18
1.3 Otázka estetické defektivy kýče.....	21
1.3.1 Estetické vlastnosti kýče.....	24
2 Estetická kritéria ve výtvarné výchově.....	26
2.1 Problematika estetické kultivace v předmětu výtvarná výchova .....	27
2.2 Problematika transferu estetických hodnot v díle vybraných teoretiků.....	35
2.3 Kýč a výtvarně výrazové kvality v zrcadle ontogeneze.....	39
II. Empirická část.....	46
1 Teoretický rámec výzkumu .....	47
1.1 Téma a předmět výzkumu.....	47
1.2 Cíl práce a výzkumné otázky .....	47
1.3 Metody výzkumného šetření.....	47
1.4 Výzkumný soubor .....	49
1.5 Expertní komise .....	49

2	Analýza průběhu zkoumaných jednotek VV, hodnocení pozorovatele a expertní komise.....	50
3	Výsledky šetření .....	64
4	Komparace vyhodnocení výzkumných dat.....	66
5	Zodpovězení otázek výzkumu .....	68
	Závěr .....	72
	Seznam použité literatury .....	74
	Přílohy.....	77
	Příloha č. 1 – Obrazový materiál k empirické části.....	77
	Příloha č. 2 – Hodnocení expertní komise.....	87
	Příloha č. 3 – Záznamový arch pozorovatele.....	88

*„Děti jsou jednou z nejvíc bezbranných segmentů společnosti vůči kyčči.“*

Petr Pavlovský



# ÚVOD

Třicet stejných velikonočních zajíčků s jedním uchem natočeným vpravo, třicet Mikulášů z ruličky od toaletního papíru a třicet totožných vánočních přání s šablonou jehličnanu posypaného třpytkami místo první stránky. Takto či velmi podobně vypadá výzdoba tříd a chodeb základních škol. Je smutným faktem, že většině pedagogů i laické veřejnosti na tom nepřipadá nic podivného. Toto samotné zjištění pro mě bylo velkou inspirací při psaní diplomové práce, jejímž cílem je zkoumání estetické hodnoty výtvarné činnosti v závislosti na procesu vyučování. Domnívám se, že právě estetická úroveň výtvarné výchovy na 1. stupni základních škol je často žalostně nízká, což potvrzují i práce žáků v empirické části. Toto zjištění je alarmující a je třeba ho nebrat na lehkou váhu. I této problematice se věnuji v jedné z kapitol v teoretické části.

Práce se dělí na část teoretickou a empirickou. V teoretické části se budu nejprve věnovat kýchči – jako estetickému fenoménu, jeho historii, společným znakům a tomu, v čem spočívá jeho estetická defektivita, která úzce souvisí se stanovením estetické hodnoty. Druhá část je zaměřena na estetiku a estetická kritéria ve výtvarné výchově, zabývá se výtvarně výrazovými kvalitami dětské produkce a problematikou estetické kultivace v předmětu výtvarná výchova. Všechny tyto poznatky nám budou cenným zdrojem informací, o které se můžeme opřít v empirické části.

Empirická část bude analyzovat deset navštívených lekcí výtvarné výchovy. Bude se zabývat jejich průběhem a výslednou estetickou úrovní prací žáků. K jejímu zhodnocení bude využit kvalitativní výzkum a metoda sběru dat pomocí pozorování a zápisu do záznamových archů, která nám umožní co nejpodrobnější analýzu lekcí. K hodnocení estetické úrovně bude přizvána expertní komise z katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty na JU a její výsledky budou porovnávány s průběhem jednotlivých lekcí. Cílem empirické části je zjistit a popsat, zda je estetická hodnota závislá na procesu vyučování a zda ji učitel svým vedením hodiny může ovlivňovat. Tento výzkum je jen malou sondou, ale přesto potřebnou, protože se jich zatím uskutečnilo jen velmi málo. To je v rybníku dnešních kýchčů a lekcí výtvarných výchov,

ve kterých učitelé netuší, čím by výtvarná výchova měla být, problémem, který je potřeba řešit. Věřím, že by tato diplomová práce mohla být pro někoho inspirací k rozpoutání diskuze nad tímto choulostivým tématem, nad kterým se často zavírají oči.

## **I. Teoretická část**

# 1 K PROBLEMATICE UMĚNÍ A KÝČE

*„Mluvit o kýči se stalo neslušné ve chvíli, kdy svět se stal kýčem.“ Milan Kundera*

Tato diplomová práce se zabývá problematikou estetické hodnoty ve výtvarné výchově. Než ale přistoupíme k samotnému problému estetická, je nutné se nejprve seznámit s estetickou hodnotou jako takovou. Ta se nám odhaluje skrze studium hlavní estetické duality hodnotné versus nehodnotné, přesněji kvalitní versus nekvalitní. Tedy to, co můžeme vnímat jako efektivní či defektivní. Je potřeba se nejprve zabývat estetickými teoriemi a rozlišením mezi uměním a kýčem. To jest důležitým poznatkem pro stanovení kritérií, jež si kladou za cíl kvalitu a „nekvalitu“ produkce rozlišit a pojmově uspořádat. Vzhledem k typu textu – analyticko-srovnávací studie, se teoretická část skládá převážně z myšlenek autorů v oboru estetiky a teorie umění.

Kýč a umění – pojmy, které patří k sobě, ale zároveň jsou si protikladem. Umění je staré jako lidstvo samo, ale jak je na tom kýč? Je tu s námi od nepaměti nebo se stal fenoménem moderní doby? V uplynulých desetiletích bylo vynaloženo mnoho úsilí při tažení proti kýči. Měl by být tedy jeho výsledek korunován úspěchem. Navzdory všem snahám však kýč vzkvétá. Dokonce se těší takové oblibě, že se v současné době mění i postoj k němu natolik, že kýčovitými trivialitami v odvětví módy či designu se už dávno neopovrhuje a není žádoucí vyhazovat tyto klenoty kýče z chrámu moderního designu (THULLEROVÁ 2007: 6–7). Podle KULKY (2000: 30) je kýč nedílnou součástí moderní kultury a vzkvétá dnes mnohem více než kdykoliv předtím. Najdeme ho všude. Vítá nás v restauracích, v bance, směje se na nás z reklamních panelů i stěn čekáren u zubaře.

Avšak *„(t)o, co dnes považujeme za kýč, není konečná klasifikace pro všechny časy. Dnešní kýč nemusel být kýčem před sto lety a možná za dalších sto zase nebude. Současný kýč bude zítra zajímavý nejen jako dobový dokument a svědek určité epochy, ale možná se na něj bude hledět také jako na konkrétní, teprve zpětně vymezený umělecký žánr či umělecký směr. Úhel pohledu se mění spolu s ním i kritéria posuzování umění a kýče“* (THULLEROVÁ 2007: 13). Můžeme tedy chápat kýč pouze jako aktuální fenomén – vztahující se k určité době, jejíž délka trvání je různá. Dnešní kýč se

jako kýč může jevit i za několik let nebo s příchodem zítřka může být klasifikován jako samostatný umělecký žánr. Tato vize je samozřejmě velmi nepravděpodobná, ale vyloučit ji nemůžeme.

## 1.1 Etymologie pojmu kýč a problém jeho definice

Etymologie pojmu kýč je poměrně nejasná. Kýč je u mnohých autorů vysvětlován různými způsoby. Catherine A. LUGG (1999: 4) upozorňuje, že pojem *kýč* pochází původně z němčiny. Ve svém původním významu slovo kýč odkazovalo na uměleckou tvorbu z předmětů nalezených na smetišti.

Podle Wolfharta HENCKMANNNA a Konrada LOTTERA (1995: 117) může mít slovo kýč původ i v německém dialektu „*kitschen – shrabovat smetí, rychle a lacino prodávat.*“ Étinne SOURIAU (1994: 512) se nepřiklání ani k jednomu z názorů, domnívá se však, že etymologii pojmu kýč můžeme najít jak v anglickém slovu *sketch* (náčrt), tak i v německém *verkitchen* (prodávat něco pod cenou). V knize Tomáše KULKY *Umění a kýč* (2000: 33) je dokonce zmiňovaná teorie, že pojem kýč pochází z francouzštiny a je odvozen od výrazu *chic*.

Definice kýče není podle KULKY (2000: 37–38) lehkým úkolem. Ti, již se o definici pokoušeli, autoři, již se tuto estetickou kategorii snažili analyzovat, dospěli k názoru, že jde o neobyčejně komplexní koncept. To, že tento pojem často používáme, může vyvolávat mylný dojem, že je nám jeho význam jasný, i když tomu tak není. Důvody, proč dodnes nemáme uspokojující definici kýče, však nevyplývají jen z komplexnosti a iluzivnosti tohoto pojmu. Definování estetických kategorií a pojmů, jako je i kýč, je nejenom prakticky ale i logicky téměř nemožné. Kýč, jak se domnívají někteří autoři, je pojmem subjektivním – označuje dané dílo pro toho, kdo ho jako kýč spatřuje. Kýč nelze definovat pomocí konkrétních vlastností, lze ho definovat jen pomocí jeho společensko-historického kontextu. Kýč je relativní pojem, k jehož pochopení je třeba psychologické, sociologické a historicko-antropologické analýzy.

KULKA (2000a: 26) shrnuje problematiku pojmu kýč takto: „*Sám pojem kýč – nikoli jeho analýza – již v sobě nese pejorativní (či chcete-li arogantní, elitistické, etnocentrické) konotace. Tento pojem má svůj ustálený význam: označuje věci, které se mnohým líbí, zároveň jsou však kulturní elitou společnosti zavrhovány. Kdokoli tohoto pojmu užívá, implikuje (ať chce či nechce) negativní soud o věcech, které se mnohým líbí. V tomto smyslu prostě kýč je elitistickým pojmem, a pokud se jeho význam nezmění, pak takovým i zůstane.*“

Kýčem se nazývá také „*(n)ehodnotné, neumělecké a na vnější efekt vypočítané dílo.*“ (TROJAN – MRÁZ 1990: 109) Dalšími autory, kteří se tímto jevem zabývali, byli němečtí fenomenologicky orientovaní estetiци HENCKMANN a LOTTER, v jejichž *Estetickém slovníku* (1995: 117) je kýč definován jako souhrnný pojem označující méněcenné produkty.

Etymologie pojmu i konkrétní definice naráží na skutečnost, že každý autor se o podmínkách jejího vzniku vyjadřuje rozdílně. Je tedy velmi obtížné určit, odkud slovo kýč pochází, a přesně ho definovat.

## **1.1 Zrození kýče z pohledu vybraných estetických teorií**

Otázek, které vyvstávají ve spojitosti s objevením kýče, je mnoho. Zda je kýč původním jevem modernismu nebo provází umění od jeho počátků nebo zdali je historicky datován. Podle většiny autorů je kýč jevem nedávným. Někteří z autorů soudí, že podmínky jeho vzniku, tak i jeho obliby dozrály až v době moderní. Za klíčové považují vznik středních vrstev a buržoazie, úpadek vlivu aristokracie, urbanizaci, sériovou výrobu či technologický rozvoj. Clement Greenberg ve své knize *Avantgarda kýč* dokonce tvrdí, že kýč je produktem průmyslové revoluce. Další z autorů se domnívají, že stylistická a estetická hlediska kýče jsou odnoží romantismu. Všichni tito autoři se však shodují na období počátku vzniku kýče. Jejich stanoviska jsou potvrzena také tím, že pojem kýč nebyl použit před druhou polovinou devatenáctého století (KULKA 2000a: 27). Otázka ale zní, mohl kýč existovat ještě

dříve, než kýč samotný? KULKKA (2000a: 28) na to reaguje: „*Pokusy o to ukázat, že kýč existoval ještě před tím, než existoval pojem kýč, přirozeně narážejí na určitý problém. Otázka totiž nezní, zda můžeme v dávnější minulosti nalézt něco, co bychom dnes nazývali kýčem.(...) Otázkou je, zdali lze nalézt (v období předcházejícím romantismu) díla, která byla považována za kýč ve své době.*“

Podle autorů HENCKMANN a LOTTERA (1995: 117) lze předchůdce nalézt již v době manýrismu. Svůj největší rozmach však prožívá teprve s rozvojem masové kultury, se kterou je v pevném spojení s nevyspělým vkusem masového publika. SOURIAU (1994: 512) se domnívá, že kýč, jenž se objevuje ve všech formách umění, má pravděpodobně svůj počátek v plošném šíření napodobenin, jenž je umožněn rozvojem průmyslové techniky, a v naivním přání masové konzumace umění. Hermann BROCH (2000: 77) tvrdí, že kýč musel vzniknout v romantismu. Jeho tvrzení, že 19. století není jen stoletím romantismu, ale hlavně stoletím kýče, je sice odvážné, avšak podle jeho slov naprosto nevyvratitelné. Leccos totiž mluví i velké převaze kýče v období romantismu. Romantismus totiž chce vytvářet platónskou ideu umění, krásu, která je jasným cílem každého díla. Což je úrodnou půdou pro rozvoj kýče.

Historik umění Vladimír Czumalo se domnívá, že kýč se začal rodit v době, kdy osvícenství zformulovalo koncepci umění. Umění, jež může pozvednout člověka a udělat z něj lepší bytost. Poté romantismus zrodil konstrukt lidu, ten se zkombinoval v koncepci umění pro lid. Myšlenka, že umění povznese člověka, je ve své podstatě krásná. Kroky, které potom nastaly, nutily umění k opačnému pohybu. Nedaří-li se totiž pozvednout lid na znalce umění, musí se přizpůsobit umění lidu (CZUMALO dle CZUMALO – JIRÁSKÝ 2008)

Otázek, které vyvstávají ve spojitosti s přesným datováním kýče, je mnoho. Historikové, filozofové ani sociologové se na jeho přesném datování nemohou shodnout. Zatímco jedni tvrdí, že kýč je spojen se vznikem romantismu, další ho spojují s osvícenstvím, manýrismem či počátkem industrializace.

## 1.2 Společné znaky kýče a jeho kategorizace

Před stanovením společných znaků je vhodné si ujasnit, zda je kýč falešným či špatným uměním nebo zda tvoří vlastní kategorii mimo umění. Kulka i Broch se jednoznačně shodují, že kýč stojí mimo umění a tvoří vlastní svébytnou kategorii. KULKA (2000a: 103) doslova říká: „Kýč není pokračováním průměrného či podprůměrného umění. Nelze jej považovat za dílo, které je jen jaksi horší než jiná díla. Musí být chápán jako zcela odlišný fenomén, jako kategorie sui generis.“ Stejný názor sdílel i BROCH (2000: 78), jenž se ve svém díle *Několik poznámek k problému kýče* vyjadřuje takto: „Kýč není nějaké „špatné umění“ tvoří vlastní uzavřený systém, který vězí v celkovém systému umění, nebo chcete-li, nalézá se vedle něho.“ GREENBERG (2000: 78) jej označuje za kulturní fenomén využívající umění a tvrdí, že kýč není druhem špatného umění, ale stojí vně uměleckého světa.

Každý z již zmiňovaných autorů spojuje vznik, vývoj a znaky kýče pomocí s odlišným jevem a definuje je pomocí různých metod. Broch spojuje znaky a vznik kýče s etikou a obdobím romantismu, Greenberg je přesvědčen, že kýč úzce souvisí s vznikem industrializace a jeho vymezení je spojeno s avantgardním uměním, a Kulka definuje znaky kýče pomocí třech nutných podmínek. I přes tento rozdílný přístup můžeme pozorovat shodné znaky kýče.

Hlavní doménou kýče je jeho schopnost hrát na city. A tento fakt je jedním z jeho klíčových znaků. Kýč je produktem, jehož cílem je upoutat divákovy city a hraje na jeho emoce. Poutá diváky tím, že jim představuje věci, které chtějí vidět, i když ve své podstatě jsou lživé a falešné. Roger SCRUTON (2002: 122) se vyjádřil, že: „Upoutávka se podobá estetickému předmětu (...) vytváří iluzivní svět (...).“ Kýč oslovuje citlivou strunu člověka, apeluje na sentimentální náladu, jeho cílem je zprostředkovat okamžitý prožitek. Probudit a uspokojit touhu (THULLEROVÁ 2007: 9). Podle KULKY (2000: 43) je schopnost vytvářet emocionální odezvu dokonce nutnou podmínkou vzniku kýče a definuje ji ve třech nutných podmínkách, jimž se budu podrobně věnovat v následující kapitole.



Taktéž GREENBERG (2000: 71–73) se připojuje k názoru, že kýč hraje na citlivou strunu člověka. Tvrdí, že kýč napodobuje efekty umění, i když je jen pouhým výmyslem. Kýčář maluje na efekt. Neposkytuje divákovi žádný prostor pro představu, ušetří ho tak námahy a poskytuje mu zkratku k tomu, co je v opravdovém umění velmi obtížné. Greenberg taktéž upozorňuje na další znak kýče, jímž je předstírání. Podle něj nám kýč jen poskytuje falešný pocit a zážitky, jež nejsou opravdové. Kýč předstírá, schovává se za rouškou opravdového umění, i když jím není. I když se mění jeho styl, pořád zůstává stejný. Podle SCRUTONA (2000: 117-119) kýč nejenom něco předstírá, ale dokonce požaduje po divákovi, aby se stal součástí hry.

Nejtypičtější znakem kýče je však komerčnost a jeho zpeněžování. *„Kýč a komerce patří k sobě. Kýč je přebohatá nabídka, přehánění, neuměřenost, nepřiměřenost. Množstvím téhož chce kýč předvést svou autentičnost“* (THULLEROVÁ 2007: 10). Zásadní roli hraje prodejnost kýče. GREENBERG (2000: 71) uvádí, že kýč *„je zpeněžován a jsou do něj vkládány obrovské investice, musí také vykázat přiměřený zisk.“* Tím, že sám sebe prodává, je vytvořen ohromný prodejní kolotoč, který velmi zdatně vytváří příslušný tlak na celou společnost. *„Kýč je jistá záporná hodnota, maskovaná solidním zevnějškem. Je podsouvaná neschopnými vůdci za účelem obohacení.“* Jaroslav Róna (CZUMALO – JIRÁSKÝ 2008)

SCRUTON (2002: 122) se dokonce domnívá, že kýč je schopen smazat rozdíl mezi hodnotou a cenou, jejímž výsledkem je iluzivní svět, v němž můžeme koupit hodnotu. Cena a hodnota se tedy stávají jednotnými.

Dalším zjevným znakem, o němž se zmiňuje většina teoretiků, je schopnost manipulace a ovládnutí mas. GREENBERG (2000: 78) se domnívá, že není náhodou, že císař Nero, Vilém II. i Hitler byli oddanými stoupenci kýče. Právě kýč byl velmi úspěšným prostředkem k udržení moci a sounáležitostí mas se systémem. Masy jsou kýčem ukolébávány a ani si nepovšimnou, že jim byla odebrána moc. I kapitalismus začal chápat *„že cokoliv kvalitního je ještě schopen vytvořit, se téměř jistě stane nebezpečným pro jeho vlastní existenci.“* (GREENBERG 2000: 74) I přes hojné využívání kýče v rukou totalitních režimů je dnes využíván ještě mnohem více. Kulka se zmiňuje o přítomnosti kýče nejenom v reklamách, u nichž je prodejnost prezentovaných výrobků závislá na efektu reklamy, ale i v televizních pořadech,

seriálech a filmech. Velmi znatelné je i využití kýče v politice prostřednictvím politických billboardů a sloganů a politických hesel. Protože „*populismus není ničím jiným než převedením principů kýče z estetiky do politiky*“ (KULKA 2000a: 24).

Dalším, z již zmiňovaných znaků je materiál. Nebo přesněji použití materiálu. Laciný materiál předstírající ušlechtilost. Plast místo dřeva, dřevo místo mramoru, umělá hmota, jež má nahradit kov. Použití těchto materiálů, jež se vydávají pod rouškou ušlechtilosti za něco, co nejsou, je odsuzuje ke kýči (THULLEROVÁ 2007: 124–125).

Tematika kýče je dalším společným znakem kýče. Nutno říci, že existují jednoznačné motivy, které jsou pro kýčovitě zobrazení obzvláště nosné. Jelen uprostřed venkovské přírody, loď na rozbouřeném moři, krvavě rudý západ slunce. Nelze však říci, že by se kýč projevoval jednotně. Je tomu právě naopak, žádný z jiných fenoménů není tolik rozporuplný a natolik nevzdoruje všem popisům jako právě kýč.

### **1.3.1 Podmínky vzniku kýče v teorii Tomáše Kulky**

Abychom kýč mohli nazývat kýčem, musí splňovat několik podmínek. KULKA ve své knize *Umění a kýč* navrhuje tři základní podmínky. Ty by nám také měly pomoci odhalit, v čem spočívá jeho přitažlivost. Navrhovaná definice si dává za cíl vymezit objekty spadající pod kategorie kýč.

Kulka si je vědom, že stanovení těchto tří podmínek přináší řadu možných námitek, a ve své knize *Umění a kýč* věnuje několik stránek k jejich vyvrácení. Kulkovi může být při stanovení definicí vytýkána přílišná jednoznačnost a také jednoduchost, jež nám podmínky definice stanovují. Jak ale sám autor říká, hranice kýče nejsou jasně vymezené a je zde mnoho sporných případů a zároveň se v oblasti neomylně definovaných kýčů vyskytují díla kýčovitější, než jiná. To platí i o transformaci asociací a identifikovatelnosti. Těmto dvěma podmínkám se budu věnovat v následujících kapitolách. Charakteristika stanovená Kulkou může být tedy chápána ve smyslu: čím zřetelněji splňuje dílo tyto podmínky, tím jasnější je to kýč. Stejně tak námitka, jež se týká závislosti kýče na kontextu, ve kterém je kýč produkován či na kultuře ve které se

nachází, není opodstatněná. Kontextem podmíněné rozdíly v rozpoznání kýče se prostředí přizpůsobují. Všechny tři stanovené podmínky jsou navíc stupňovatelné, nabízí nám tedy adekvátní koncepci stanovení kýče (KULKA 2000a: 57–60).

První podmínka se týká výběru témat, jež jsou pro kýč vhodná či nikoliv a ostatní dvě se týkají způsobu provedení a jeho stylistických vlastností. Každá z těchto podmínek je však nutná. Kulka se domnívá, že pokud autor díla nesplní některou z těchto podmínek, nemůže podle autora dojít k vyprodukování kýče.

### **Tematika**

Podle tematiky lze rozlišit různé druhy kýče, jež se rozlišují podle obsahů. Patří sem kýč náboženský, upomínkový, reklamní, kýč v literatuře, ve filmu, v malířství, v hudbě, i v architektuře. Kýč je někdy produkován vědomě s jasným cílem být kýčem. Někdy se však skrývá za rouškou opravdového umění (HENCKMANN – LOTTER 1995: 117).

Tematika kýče se jeví velmi jasně, ale je nutné zdůraznit, že ne všechna témata jsou pro kýč vhodná stejně. Roztomilé koťátko, plačící holčička, či svlečená dívka, jež hraje na hudební nástroj na pozadí přímořského západu slunce je jistě vhodnější než tovární komín, stůl či hrnec. Na kýčovitých obrazech se často vyskytují mláďata různých zvířat, ať už se jedná o koťata, štěňata či hříbata. Častá jsou také zobrazení polonahých dívek, jež na vás svůdně zhlízejí z obrazu, palmové pláže zalité zapadajícím sluncem, líbající se dvojice při svitu měsíce a stovky dalších. Tato témata mají jednu věc společnou. Silný emocionální náboj. Jsou nabita emocemi, jež v člověku vyvolávají pozitivní citovou odezvu. Jsou to témata, jež jsou všeobecně považována za krásná a jsou silně citově zabarvená. Tyto témata zařazujeme do kategorie univerzálního kýče. Hrají na lidské instinkty a vyvolávají okamžitou pozitivní odezvu bez závislosti na přesvědčení, národnosti či politické orientaci. Jejich základními motivy jsou rodina, láska, sex, příroda (KULKA 2000a: 40–46). Profesor Milan KNÍŽÁK (dle CZUMALO – JIRÁSKÝ 2008) ale s tvrzením, že kýč má silný emocionální náboj, nesouhlasí. Tvrdí, že: „*kýč má pokleslý emocionální náboj a hraje na ty nejprimitivnější city, co máme.*“

Kýčovitý způsob zobrazování je však cestou pouze ke zdánlivé kráse. Kýč apeluje na city, zprostředkovává okamžitý prožitek, probouzí a uspokojuje touhu. City, jež kýč

vyvolává, jsou často tématem románů, písní či filmů. Kýč však není jen samotný apel na city, ale představuje něco hezčího, než je ve skutečnosti. Je spíše zdáním, nežli bytím (THULLEROVÁ 2007: 9–10).

### **Identifikovatelnost**

Pozitivní odezva není závislá pouze na tom, co obraz představuje, ale důležité je i jak je to provedeno. Téma musí být zobrazeno tak, aby divák jasně rozpoznal, co obraz představuje. Musí být tedy snadno identifikovatelný. Divák musí jasně rozpoznat konfiguraci barevných ploch a být schopen identifikovat emocionální téma. Kulka se domnívá, že *„kýč tuto podmínku splňuje vždy. U kýčovitých obrázků nejsme nikdy na pochybách, co zobrazují. Kdyby tomu tak nebylo, citový náboj tématu by se minul účinkem. Je tudíž zřejmé, že náměty kýče musí být jasno identifikovatelné“* (KULKA 2000a: 46)

V podstatě se může zdát, že vytvořit kvalitní kýč je jednoduché. Opak je ale pravdou. Vytvoření věrohodného kýče vyžaduje od autora určitou dávku technické dovednosti. Zobrazené téma musí být vytvořeno tak, aby bylo jasně identifikovatelné. Amatérská práce, díky které bychom byli na pochybách, co daný obraz znázorňuje, by jistě kýžený efekt nepřinesla (KULKA 2000a: 46) Teolog Petr PAVLOVSKÝ (dle CZUMALO – JIRÁSKÝ 2008) se dokonce domnívá, že kýčař by měl být dobrým řemeslníkem. Řemeslně zdatný kýčař nemůže udělat chybu, protože nevyrábí nic, co nebylo vyzkoušené. Nevytváří nic nového. Kýč si navíc vybírá prostředky, jež jsou často používané a spolehlivě fungují.

### **Transformace asociací**

Třetí podmínkou, bez níž by nemohl být kýč kýčem, je transformace asociací. Mnoho obrazů známých malířů splňuje dvě předchozí podmínky, a přesto kýčem nejsou. Otázkou tedy je, v čem se liší kýčovitá zobrazení od uměleckých děl se silným citovým nábojem a jasnou identifikovatelností.

Pokud při pohledu na obraz jasně rozeznáváme zobrazená témata, vybavují se nám vzpomínky a asociace, jež máme s tématem spojeny. Některé obrazy však mají schopnost běžné asociace různě transformovat a tím nás obohacovat. To kýč nedokáže.

Obohacení a transformace asociací lze dosáhnout různě. Surrealisté využívají napětí mezi tématy, impresionisté díky použití barev, tahů štětce a nesouvislých barevných skvrn dokazují okamžitost měnících se efektů světla a nutí nás k zamyšlení. Obohacují naše asociace a nutí nás svět vnímat intenzivněji. Způsoby, jakými obrazy obohacují naše asociace a transformují naše myšlenky, jsou proměnlivé (KULKA 2000a: 52–57). *„Kýč však do této kategorie nepatří. Nevyužívá totiž možnosti strukturální elaborace, rozšíření a prohloubení výrazového potenciálu, zdůraznění jedinečných aspektů, interpretace a inovace. Asociace vztahující se k zobrazenému předmětu nejsou kýčem ani zaostřeny, ani obohaceny či jinak transformovány. Zatímco umění naši smyslovou zkušenost světa zintenzivňuje, kýč ji uspává“* (KULKA 2000a: 56).

Jak jasně vyplývá z výše uvedeného, kýč nás nemůže nijak obohacovat ani rozvíjet naše myšlení. Smysly zůstávají nedotčené. Zrak výtvor spatřuje, ale dílo samotné naše prožitky nezintenzivňuje, nerozvíjí naše myšlenky ani neprohlubuje naši smyslovou zkušenost.

### 1.3 Otázka estetické defektivy kýče

Určit, v čem spočívá defektivita kýče, je velmi složité. Vystává otázka, zda je kýč ve skutečnosti opravdu defektní a pokud ano, v čem konkrétně.

Kýč si činí nárok na status umění, i když tomu tak není. Často je spojován s přívlastky lživé zobrazení, falešné umění či umělecký odpad. Je falzifikátem, imitací a podvrhem. Je to svým způsobem forma estetické lži (KULKA 2000a: 62–63). Thullerová se domnívá, že kýč se vždy snaží představovat něco, co ve skutečnosti není, a budit tak dojem něčeho lepšího. Díky bohaté nabídce se vyžívá v přehánění a nepřiměřenosti. Tím chce dokázat svoji autentičnost. Zůstává však u klamání a padělání. *„Kýčovitě je všechno neautentické, co se chce vydávat za pravé a opravdové“* (THULLEROVÁ 2007: 10). Podle Greenberga nám kýč poskytuje pouze klamavé pocity, a i když se mění jeho styl, ve své podstatě zůstává stále stejný. Často si vybírá jako prostředníky objevy a výtvarné objevy moderní společnosti, z nichž si vypůjčuje

triky a lsti a transformuje je do svého systému kýče. Ve vztahu kýče a živého zobrazení řekl: „*Kýč poskytuje zástupné zážitky a falešné pocity.(...) Kýč je výtahem všeho, co je ve světě naší doby falešné*“ (GREENBERG 2000: 71).

Abychom ale rozluštili otázku, jak kýč diváky klame, musíme se zaměřit na jeho defektivitu. Špatně namalovaný obraz nemusí být kýčem, naopak kýč, aby byl opravdovým kýčem, vyžaduje značnou dávku technické zdatnosti, kterou kýčáři bohatě disponují. Kýč tedy nemůže být chápán jako nezvládnuté dílo. Pokud chceme odhalit estetické nedostatky kýče, musíme znát pozitivní estetické vlastnosti uměleckého díla. Ty byly tradičně analyzovány pomocí tří základních pojmů, kterými jsou komplexnost, jednota a estetická intenzita. K tomuto názoru se přiklání i Monroe C. Beardsley a George Dickie, již dokládají, že tyto tři vlastnosti mohou být považovány za nejobecnější principy umělecké kritiky. Čím bude dílo komplexnější, jednotné a intenzivní, tím větší bude jeho estetická hodnota (KULKA 2000a: 63–65).

Pojem jednoty. Za jednotné dílo považujeme takové, u kterého jsou všechny elementy na správném místě. Je správně sjednoceno a působí harmonicky. Míru jednoty a sjednocení posuzujeme tak, že díla srovnáme s jejich vlastními verzemi. Možnosti, jež jsou k danému objektu posouzeny jako podprůměrné, budou považovány za důkaz toho, že dílo je správně sjednocené, zatímco nadřazené verze jsou hodnoceny jako zpochybnění díla. Estetické soudy můžeme tedy testovat tak, že porovnáme daný objekt s jeho alternativami (KULKA 2000a: 89–94).

Komplexnost je už od Aristotela vnímána jako rozmanitost a bohatost detailů, vícerozměrností a různorodostí. Čím větší rozmanitost jeho rysů, tím se jedná o komplexnější dílo. Míru komplexnosti můžeme vyjádřit pomocí celkového počtu variant, jak by mohlo být dílo upraveno, aniž by došlo k porušení jeho celistvosti, jež určuje identitu díla. O co komplexnější dílo, o to větší počet možností úprav. Stupeň komplexnosti můžeme tedy vyjádřit počtem alternací, přičemž nehodnotíme jejich estetický dopad. Míra jednoty je umocňována mírou komplexnosti (KULKA 2000a: 94–96).

Intenzita. O intenzivních dílech se můžeme vyjádřit jako o velmi expresivních. Vyznačují se tím, že jsou většinou zpracována velmi přesně a úsporně. O co

intenzivnější dílo se jedná, o to větší je počet jeho prvků, jež mají konkrétní estetickou funkci. V díle, jež se vyznačuje absolutní intenzitou, budou mít všechny prvky svůj daný estetický význam. „*Specifičnost konstitutivních elementů je pro dílo „závazná“, tj. že tyto elementy nejsou zaměnitelné za žádné jiné. Míra intenzity může být tudíž chápána jako míra specifičnosti, nezaměnitelnosti nebo jako míra estetické funkčnosti konstitutivních prvků díla*“ (KULKA 2000a: 95).

Specifičnost každého konkrétního prvku je vysoce esteticky funkční. Míra estetické intenzity může být chápána v poměru variant, jež mají pozitivní či negativní estetický dopad. Vysoká intenzita však nezaručuje estetickou hodnotu. Intenzivní stejně jako komplexní díla mohou být ve své podstatě dobrá i špatná. Ošklivost i krása mohou být intenzivní stejně. Intenzitu v estetickém smyslu můžeme tedy chápat jako umocňující činitel, jehož důsledek je závislý na negativní či pozitivní míře jednoty. Mohlo by se zdát, že intenzita je jasným znakem kýče. Nenechme se ale zmást tím, že silný dopad kýče svědčí o jeho intenzitě. Tato hodnota není hodnotou estetickou, nýbrž souvisí s emocionalitou až sentimentalitou (KULKA 2000a: 96).

Pojem jednoty, komplexnosti a intenzity může být modelem pro hodnotící estetické soudy, jež nám pomáhají k odhalení rozdílů mezi průměrným a podprůměrným uměním a mezi dobrým uměním a kýčem (KULKA 2000a: 97). Tyto poznatky nám otvírají bránu k poznání toho, v čem spočívá ona defektivita kýče. Víme, že kýč nemá žádnou uměleckou hodnotu. Dílo, jež nemá hodnotu uměleckou, ale nemůže být považováno za kýč. Hodnota umělecká může být kompenzována hodnotou estetickou. Estetická defektivita kýče tedy spočívá nejenom v absenci umělecké hodnoty, ale též v absenci hodnoty estetické. Kýč může být barevně rozmanitý, vyrovnaný a uhlazený. Může budit dojem běžného obrazu, rozdíl však nacházíme v estetické funkci (KULKA 2000a: 81–82, 87).

Dalším znakem defektivity se nabízí tvrzení, že kýč je pojímán jako transparentní znak. Nikoli kvalitou, ale tím, co označuje. Dalo by se říci, že konečný vliv na diváky nemá vyobrazený symbol sám o sobě, ale to, co označuje (KULKA 2000a, s. 105). „*Symbolická transparentnost kýče spočívá v tom, že jeho efekt nezávisí na estetických vlastnostech symbolu samotného, ale na jeho referenciální denotativní funkci*“ (KULKA 2000a: 105–106).

Tímto se nám odhaluje, v čem spočívá líbivost kýče, jež těží z asociací a emocí, jež vyvolává to, co je představeno. Může vyvolávat dojem, že diváka láká svými estetickými hodnotami, i když tomu tak není, jen daný pocit vyvolává. Divák je zaujat iluzí a klamem, jež je na něm pácháno, nikoliv však tím, co daný objekt opravdu představuje (KULKA 2000a: 107).

### 1.3.1 Estetické vlastnosti kýče

Při zaobírání se estetickou defektivitou musíme zohledňovat i záporné a kladné estetické vlastnosti kýče. Na ty kladné je třeba nahlížet opatrně. Nejedná se totiž o klady samotné, ale v podstatě o schopnost je příznivě využít. Jde tedy o využití špatných vlastností kýče pro dobročinné a ušlechtilé účely. To se týká především schopnosti manipulace. Můžeme tedy kýč využít tak, abychom přitáhli pozornost diváka k určitému tématu, a přinutit ho, aby k prezentovanému tématu nezůstal lhostejný. Léčba dětí, týrání zvířat, smrtelná onemocnění, vykořisťování žen v Africe, to všechno jsou nosná témata pro kýč (KULKA 2000b: 24).

Otázkou zůstává, zda můžeme manipulaci považovat za kladnou hodnotu. A zda není lepší a ve své podstatě i efektnější, když už s lidmi musíme manipulovat, manipulovat s nimi civilizovaně, nikoliv kýčovitě. Manipulace, ať už s jakýmkoliv úmyslem a v jakékoliv formě, je nesprávná. Je tedy žádoucí její negativní důsledky co nejvíce eliminovat.

Přemysl Rut k tomu dodává, že fotografie holčičky, jež na nás kouká smutným pohledem a pod níž stojí napsáno obráceným J na začátku: Já mám leukemii a pod ním číslo bankovního účtu, které nás nabádá, abychom přispěli na její léčbu, nemůže zůstat nepovšimnuta. Ovšemže je to kýč, přímo transparentní. Však také to, co nám sděluje, si nemůže dovolit zůstat nepochopeno nebo nám dovolovat, že ho pouze vezmeme na vědomí. Musí nás zasáhnout přímo. Působit na naše emoce. Tato prosba se k nám dostává skrze kýč, doufajíc, že bude pochopena. Tato komunikace nesmí riskovat nedorozumění, kdyby v divákovi vyvolávala pochybnosti či nepochopení, děti by mezitím zemřely na leukemii. (KULKA 2000b: 24).



Jak se i KULKA (2000b: 24) vyjadřuje k tomuto příkladu, je třeba ho brát vážně, pokud je vytvořen s dobrým úmyslem někomu pomoci. I ve své knize *Umění a kýč* se KULKA (2000a: 212–213) přiklání k některým vlastnostem kýče. Dokládá, že některé druhy kýče si nesou pozitivní rysy, které špatné umění nemá. Dokladem má být marcipánové prasátko se čtyřlístkem, jež v nás snadno vyloudí úsměv: je to jeden z těch kýčů, kterým se nikdo z nás zcela neubrání.

Mezi zápory kýče patří jeho schopnost mást a klamat. Jak už je několikrát zmiňováno, kýč je falzifikátem, padělkem. Uvrhuje nás do imaginárního světa, kde stěží rozpoznáme, co je realita a co sen a fantazie. „*Kýč představuje emocionální útok na myšlení člověka. Kýč zákonitě vše zjednodušuje, zjednoznačňuje, banalizuje a ve svých důsledcích ohlupuje. V tom spočívá jeho nebezpečí*“ (KULKA 2000b: 25).

Závěrem této kapitoly se nabízí otázka, zda jsme odsouzeni k tomu, žít s kýčem. Kulka se domnívá, že ano. Jen však do jisté míry. Nemůžeme ho zcela vymítit. Nebylo by to ani žádané. Kýč je jako lidská slabost, patří k životu. Potřebujeme ho i k umění, už jen proto, aby se vůči němu umění mohlo vymezovat. Musíme však dbát na to, abychom kýč drželi v přiměřených mezích. Abychom jím nebyli zcela pohlceni a aby se z kýče nestalo umění. (KULKA 2000b: 28)

## 2 ESTETICKÁ KRITERIA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Než se začneme zabývat samotnými kritérii ve výtvarné výchově, bude nutné nastínit několik poznámek o estetice samotné a o vztahu mezi estetikou a kýtčem. Je zřejmé, že tyto pojmy spolu souvisí. Nevymezují se, protože kýč je fenoménem a estetika vědním oborem, ale jistý vztah mezi nimi existuje. KULKA (2000a: 222) dokonce ve své knize *Umění a kýč* uvádí, že o tom, že kýč je estetický fenomén, nikdo nepochybuje. Vztahem mezi estetikou a kýčem jsme se už věnovali v předchozích kapitolách. V této kapitole si řekneme něco o estetice samotné, abychom se později mohli věnovat samotným estetickým kritériím.

Estetika, jak se můžeme dočíst, je: „*nauka o krásnu*“ (TROJAN – MRÁZ 1990: 57). Němečtí autoři HENCKMANN a LOTTER (1995: 37–38) ji definují jako nauku, jež se týká vnímání a původně jejím obsahem bylo citové a smyslové poznání. Je filozofickou disciplínou založenou během 18. století. Jejím úkolem bylo zkoumání logiky smyslového poznání a vnímání krásných fenoménů a studium možností, jak je zdokonalovat a produkovat ve volném umění. Estetika tedy shrnuje teorii krásna, tvorby, umění a hodnocení estetických fenoménů.

Estetika jako věda se zabývá dvěma problémy: krásou a uměním. Pojem krásy má však význam teprve tehdy, vztahuje-li se k nějaké konkrétnímu jevu či věci. Mluvíme tedy o kráse věcí, přírody, kráse duševní či tělesné. Krása se řeší v kontextu sociálním, etnickém i historickém. Pojem krásy je však relativní. To, co je pro jednoho krásné, může být pro druhého lhostejné, nebo dokonce odpudivé a naopak (TROJAN 1977: 3).

Etymologický původ pojmu ale musíme shledat jako nepřesný ze dvou dalších důvodů, recepce estetických fenoménů se nedá omezovat pouze na vnímání, ale účastní se ho i city a myšlenky, tím můžeme tedy estetiku definovat jako vědu zabývající se estetickou zkušeností. Dalším důvodem je, že estetické vnímání se týká pouze příjemce, tím pádem by se estetika vymezovala jen na estetické recepce. Tyto myšlenky čelily tak silně vlně kritiky ze strany německých idealistů, že bylo třeba se jich vzdát pro blaho filozofie umění. Proti omezení estetiky pouze na filozofii umění se bouřili myslitelé

jako Heidegger a Adorno, již spatřovali hlavní potíží v tom, že s krásou projevující se v umění však zcela vylučuje krásu v přírodě, lidském chování a jednání i v technice. Následující generace chtěly uplatnit místo filozofie umění filozofii krásna. Ta však narazila na pochybnost, že umění nelze zakládat pouze na krásnu, protože existuje mnoho jiných odvětví umění jako tragikomické, tragické, satirické a další, jež si nekladou za cíl vytvářet krásno a vzbuzení kladných pocitů. Tato pochybnost vyvolala ve svém důsledku omezení krásna na jednu z kategorií estetických. Definice estetiky byla tedy filozofie estetična v různých podobách. Estetika 2. poloviny 20. století je svým pojetím a metodami velmi nejednotná. Jsou zde úmysly na oddělení jejich základních částí i na spojení uznáváním nadřazeným pojmem, jež zahrnuje všechny oblasti estetična. (HENCKMANN – LOTTER 1995: 37–39).

Nyní víme něco málo o estetice jako vědním oboru, co je jejím obsahem, čím se zabývá a něco o jejím vývoji. V dalších kapitolách se můžeme věnovat problému estetické kultivace a problematice transferu estetických hodnot.

## **2.1 Problematika estetické kultivace v předmětu výtvarná výchova**

Počátky teoretické koncepce výtvarné výchovy se objevují již ve starověkém Řecku. Předchůdci této koncepce jsou velcí antičtí filozofové Platón a Aristoteles. Platón považuje umění za racionální výkon a ve svém významu je propagačním nástrojem společenské aktivity jednotlivce. Je prostředníkem morálky, státnosti a sociability. Samotné výtvarné umění se však ve starověkém Řecku netěšilo takové pozornosti jako divadlo či hudba. U Aristotela se i přes tento skeptický pohled na výtvarné umění setkáváme s vymezením, jež potvrzuje, že mu neunikal důležitý význam tvořivosti, kterou vnímal jako člověku přirozenou vlastnost. Platónova myšlenka, že umění by mělo být základem učení, si později osvojil Herbert Read a učinil jí základem své pedagogické úvahy. Avšak mnohem významněji než tyto antičtí filozofové působili na aktuálnější stav esteticko-výchovné a výtvarně-výchovné teorie i praxe dnes již klasikové v oboru pedagogiky J. J. Rousseau či J. H. Pestalozzi. J. J. Rousseau upozorňuje na skutečnost, že umělecký proces je možnou oporou smyslového

poznání světa. Pestalozziho výtvarná výchova se však zvrhla v pouhý výcvikový formalismus, jenž měl být zdánlivě esteticky podbarvený. Vznikaly výtvořky, které nebyly ničím víc než kombinací geometrických tvarů inspirované učitelovým návodem. Jan Ámos Komenský, jenž je považován za zakladatele moderní pedagogiky a jako jeden z prvních se zajímá o dětský výtvarný projev, vyjadřuje také aktivní zájem o výtvarnou a estetickou výchovu. V estetické výchově navrhuje plán, jenž by vycházel z řádu přírody a měl pokračování v lidské práci a v uměleckém řádu. Umělecký princip bere jako základ pro veškerou výchovnou a vzdělávací práci. V knize Ellen Keyové *Století dítěte*, která vyšla v r. 1900, autorka požaduje důslednou orientaci veškerých výchovných prostředků směrem k dítěti a odmítá schematizování. Staví do popředí potřeby dítěte, mezi nimiž je i tvořivost. Idea dítěte, které nepotřebuje k uplatnění svých výtvarných potencií nic víc než chápavého učitele a vychovatele, vrcholí u nás v období reformní pedagogiky (UŽDIL 1974: 19–45).

Reformní pedagogika, která u nás vrcholí ve 20. letech 20. století, přichází s požadavkem všeobecné školní reformy a s naléhavou potřebou zaměření pozornosti na dětský výtvarný projev. Tuto koncepci formuloval Václav Příhoda, proto se tato doba někdy nazývá „*Příhodovská reformní pedagogika*.“ Mezi základní požadavky patřila také reforma v rámci výtvarně-estetické výchovy (DAVID 2008: 117–118).

50. a 60. léta 20. století jsou pro výtvarnou výchovu obdobím tápavého hledání nových zdrojů. Na konci 60. let přichází éra plná naděje a iniciativy z široké obce samotných učitelů.

Potřeba kultivovat mladého člověka v oblasti výtvarné estetiky přichází ale až v 70 letech 20. století. Samotná východiska a nové koncepce se pak formují v 80. letech 20. století. Výtvarná výchova se zaměřuje především na rozvoj estetické citlivosti, na vlastní tvořivou práci žáků a na rozvoj estetického osvojování zkušenosti uměním i estetická mimouměleckého, jako je krása přírody, života či předmětů. Výtvarná výchova přestává být výlučně spjata s estetikou a uměním 19. století, ale do nových koncepcí předmětu se zapojuje i současné výtvarné umění a estetika. Odstupuje se od geometricky závazných výtvarných forem, a tak vzniká prostor pro použití širší škály výtvarných technik. Didaktický systém výtvarné výchovy je přizpůsoben věku žáků s přihlédnutím k přiměřenosti výtvarně estetického rozvoje. Dbá se nejenom na

respektování společenských požadavků, ale i na žákovu individualitu, která byla doposud respektována jen zřídka. Tvořivost, jež má zabezpečovat aktivitu a efektivitu, je základní charakteristikou předmětu výtvarná výchova, jejímž cílem je nejen estetické osvojování skutečnosti. Konkrétní obsahy výtvarné výchovy zahrnuje tvořivé výtvarné činnosti, prožívání, vnímání a hodnocení estetická. Všechny tyto činnosti žáky esteticky kultivují. Podstatou obsahu předmětu je tedy esteticko-výchovný rozvoj žákova estetického vnímání a hodnocení skutečnosti, jeho vkusu, chápání a vnímání umění. Výtvarné činnosti mají svůj smysl jedině tehdy, jestliže rozvíjejí estetické cítění, vkus dětí a estetický vztah ke skutečnosti (MACKO – NEVŘELOVÁ 1987: 9–11).

Podle dokumentů z 90. let má základní vzdělávání nejenom poskytnout všeobecné vzdělání, ale zároveň je i jeho významným úkolem položit základy v estetické sféře. V učebním plánu základní školy jsou zastoupeny důležité esteticko-výchovné předměty, kterými jsou mateřský jazyk a literatura, hudební a výtvarná výchova, ale i v prvouce, vlastivědě či psaní najdeme četné možnosti pro estetické vzdělávání. Všechna obecná esteticko-výchovná hlediska lze nadále uplatnit ve veškeré výchovně-vzdělávací práci školy (JÚVA 1995: 66).

Tato kapitola byla věnována starším koncepcím výtvarné výchovy, zdrojem byly konceptuálně starší učebnice z 80. let, které jsou však i v dnešní době stále obsahově validní. V posledních dvaceti letech prošel předmět výtvarné výchovy řadou proměn jak v teoretické, tak v praktické části. Vzhledem ke skutečnosti, že estetická kultivace je pojímána nejenom v rámci výtvarné výchovy, ale část je jí věnována i v mezipředmětových vztazích, považuji za žádoucí tyto příklady také uveřejnit. Kapitola si dává za cíl být dobrým podkladem pro problém řešený v empirické části. K vyhodnocení estetických kvalit je nutné mít povědomí o aktuálních teoretických zdrojích oboru výtvarné výchovy.

Výtvarná výchova v osnovách typu A. Tyto osnovy jsou již neaktuálním, ale kvalitním dokumentem, jenž je svým obsahem stále cenným přínosem do oblasti výtvarné výchovy. Osnovy byly vytvořeny ve snaze sjednotit obsah výtvarné výchovy v jednotlivých stupních. Obsah se dělí na tři klíče k učivu, které jsou rozděleny podle ročníků. Toto rozdělení má eliminovat dosavadní nepropojenost výtvarné výchovy v jednotlivých ročnících a zároveň umožnit větší míru odborného vyučování od 4.

ročníku. V úvodu každého klíče jsou klíčová slova jako základní pojmy pro koncipování, realizaci a zpětnou vazbu učitele.

Výtvarná výchova je postavena na dvou základních principech:

1. Výtvarný projev je univerzální řečí a svébytnou činností, jež je důležitou součástí ontogeneze jednotlivce i fylogeneze celého lidského rodu.
2. Výtvarná kultura. Ta už od počátků prostupuje všechny vrstvy lidské kultury a její vliv je stále výraznější.

Výtvarný projev má nezastupitelnou roli v životě každého jedince a výtvarná kultura a umění patří neodmyslitelně k lidské kultuře. Výtvarná výchova se podílí na rozvoji specifických složek osobnosti, mezi které patří vizuální vnímání, komunikace a obraznost vyjadřování. Dále se podílí na rozvoji jak obecné, tak specifické výtvarně-estetické citlivosti. *„Základním rysem koncepce předmětu je propojování smyslových, citových a myšlenkových složek psychiky žáka se schopností hlubokého prožívání a osobitého vyjadřování jevů a stavů v mnohotvárném vnějším a vnitřním světě. Propojováním obrazného a verbálního vnímání, cítění, myšlení a projevu, napomáhá výtvarná výchova vnitřní, duchovní jednotě osobnosti, jejímu celistvému bytí a humanizaci světa“* (KOMRSKA – PASTOROVÁ – ŠAMŠULA 2001: 1).

Mezi cíle, které se zabývají estetickou kultivací, patří:

1. Rozvíjení kladného vztahu ke kulturním hodnotám současným i minulým, hlavně k výtvarně-estetickým aspektům.
2. Kultivace a rozvoj citových a smyslových schopností.
3. Kultivace a schopnost obohacení prožitku.
4. Kultivace výtvarných schopností a dovedností.

Základními prostředky sloužící k naplnění těchto cílů jsou výtvarně-estetické vnímání, výtvarná experimentace a objevování výtvarných kvalit. Díky klíčovým slovům má učitel jasnou představu, čeho se vyvarovat a čeho se naopak držet. Dobrý učitel poskytuje žákům dostatek prostoru pro vyjádření. Pomáhá obohacovat žákovu

tvořivost. A to citově, myšlenkově i smyslově. Rozšiřuje žákovy obzory a trvale je prohlubuje a obohacuje o nové podněty. Důležitou podmínkou je poskytovat žákům dostatek námětů pro inspiraci a přemýšlení. Vstupním dialogem se žáky by měla být inspirace, jež musí nutně předcházet nejen dané činnosti v hodinách výtvarné výchovy, ale slouží i k modelování konkrétního obsahu hodin výtvarné výchovy učitelem. Učitel by měl být také schopen hodiny vhodně tematizovat a uspořádat látku do kruhů. Základním bodem je daný postup. A to od bližšího, ke vzdálenějšímu. Propojení vnějších a vnitřních aspektů a poskytovat náměty, jež se stávají náměty teprve tehdy, pokud poskytují hluboký zážitek. Tím dochází k odstranění mechanického nahromadění nepropojených témat. Důležitou součástí učitelových schopností je i jakési vnitřní zrcadlo, jež mu poskytuje sebereflexi a introspekci. Důležitou složkou je i vhodné zvolení technik a materiálů.

Osnovy poskytovaly dostatek prostoru pro modifikování či rozšiřování konkrétních podmínek. V souladu s danými podmínkami učitel vytváří jednotlivé plány stávající se z výtvarných řad a projektů. Důležité je dbát na vertikální a horizontální propojenost celků dle osnov, zapojovat mezipředmětové vztahy i činnosti v exteriéru.

Mezi zásady výuky patří:

- být otevřený různým přístupům řešení výtvarného projevu, i když nemusí být v souladu s počáteční představou učitele
- odstranění obav z neúspěchu, navození pocitu bezpečí a intimity, přátelská atmosféra
- snaha o zapojení vlastních zkušeností žáků
- obohacování duchovní oblasti osobnosti
- nezbytnou součástí je i správný postup od zážitku k představě
- správná formulace výtvarného problému a vhodné zvolení výrazových prostředků.
- také správná motivace je klíčem k úspěchu

- povzbuzení ve správný okamžik, citlivá korekce
- učení naslouchat a vzájemně sdílet myšlenky a představy, nečekat hotové odpovědi, ale být otevřený k myšlenkám a nápadům žáků
- uplatňovat hravé a experimentální přístupy
- podporování osobitého přístupu a respektování druhého, jeho nápadů i odlišných způsobů řešení
- umožnit každému zakusit pocit úspěchu a pochvaly
- vyhledávání relaxačních přístupů obnovující citlivost a tvořivý vztah žáků nejenom k ostatním lidem, ke světu, ale i k sobě samému
- snaha o rovnoměrné zapojení smyslových, rozumových a citových přístupů; důraz má být kladen na smyslovou konkrétnost i emocionální přitažlivost.
- respekt k osobnosti dítěte a jeho typologii
- obohacování osobnosti žáka o zkušenosti, dojmy, zážitky a hodnoty
- hodnocení i sebehodnocení výtvarných prací a jejich prezentace ve třídě
- poskytnout dítěti radost z objevování a tvorby, jež by měla být základním kamenem celého výtvarného procesu

Měli bychom se vyvarovat mechanického opakování, jež žáka nijak nerozvíjí, povrchních řešení bez opory v prožitku, učení přesným postupům a schématům, vizuálně realistického zobrazování jako smyslu výtvarné činnosti či připodobňování výtvarného projevu žáka k uměleckému zobrazení, jež v žádném případě nemůže být. Zásadním bodem je naučit žáky přecházet od skutečnosti k líbivému zobrazování a dekorativnímu schématu, jež u žáků podporuje líbivost kýče. Smyslem práce je obohacování a rozvoj osobnosti jedince nikoliv výsledný výtvar (KOMRSKA – PASTOROVÁ – ŠAMŠULA 2001: 3–6).



Tato základní pravidla by měl dodržovat každý učitel, aby se v dětech podporovalo estetické myšlení a minimalizoval se vliv kýče na žáky, již jsou jím denně obklopeni a jsou proti němu téměř bezbranní.

Estetická kultivace tvoří jádro všech kurikul VV, ať už se zabýváme *Rámcovým vzdělávacím programem* (RVP) a estetikou nejenom ve výtvarné výchově ale i v některých dalších předmětech. Například v průřezovém tématu Osobností a sociální výchova je estetika zmiňována v utváření mimouměleckého estetična, kam spadá například estetika v chování a mezilidských vztazích ( RVP ZV 2013: 105).

Státní úroveň v kurikulárních dokumentech představují Národní program vzdělávání a RVP. Národní program vzdělávání se zabývá vymezením počátečního vzdělání jako celku a RVP vymezuje závazné rámce vzdělání pro dané etapy předškolního, základního a středního vzdělávání. Státní, tedy nižší úroveň pak představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle kterých se přesněji vymezuje vzdělání na jednotlivých školách. Učivo z RVP je školám doporučeno k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků a delších časových dílů. Vzdělávací obsah v RVP má být rozčleněn tak, aby bylo zaručeno směřování k rozvoji klíčových kompetencí. Jednou z kompetencí je např. kompetence občanská, ve které se definuje, že žák by měl mít pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost. RVP jako závazný dokument, ve kterém je povinností pedagogů splnit očekávané výstupy, je dělen na několik vzdělávacích oblastí (JEŘÁBEK – TUPÝ 2013: 66–67).

V průřezovém tématu *Environmentální výchova* se autoři zmiňují o nutnosti vnímání estetických hodnot prostředí (RVP 2013: 113)

Estetika tedy není jen ve spojení s výtvarnou výchovou, ale zasahuje do různých oblastí vzdělávání a výchovy. Výtvarná výchova je společně s dramatickou a hudební výchovou zařazena do oblasti Umění a kultura. Umění je zde představováno jako zdroj specifického poznání a komunikace, jež je nezastupitelný a jinak nedosažitelný. Tvořivost jako podstatný znak uměleckého procesu je zde vnímána jako nejdůležitější prvek pro celou oblast výtvarné výchovy. Proces vzdělávání v oboru umění a kultura je důležitou součástí při osvojování světa, tedy osvojování s estetickým účinkem. V průběhu osvojování informací o světě, dochází k rozvoji uměleckého cítění,

vnímavosti jedince k sobě samému, ke světu i k uměleckým dílům. V období základního vzdělávání jsou základním kamenem výtvarné výchovy hlavně tvůrčí činnosti, mezi které patří tvorba, vnímání a interpretace. Ty umožňují jedinci rozvíjet invenci i intuici. Tvůrčí činnosti založené na experimentování vedou jedince k odvaze vyjádřit své pocity a prožitky. Cílem je vést žáka k rozvíjení potenciálu, k tvořivému přístupu, vyjádření svých prožitků a k překonávání stereotypů (JEŘÁBEK – TUPÝ 2013: 66–67).

Výtvarná výchova má v dokumentu RVP nezastupitelnou úlohu. V očekávaných výstupech, se autoři RVP zmiňují o tom, že žák by měl projevat vlastní tvůrčí činnosti. Měl by být schopen porovnávat různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření, které by mu měly posloužit jako zdroj inspirace. Mezi cíle, které by měly být uplatňovány ve všech oblastech vzdělávání, patří podněcování žáků k tvořivému myšlení. Rámcový vzdělávací program rovněž umožňuje učitelům aktivně a tvořivou formou se podílet na tvorbě školních vzdělávacích programů (ŠVP). Respekt k výtvarné výchově, která je nezastupitelnou součástí výchovy i vzdělání, je však podmíněn schopnostmi pedagoga při získávání a obhajobě místa výtvarné výchovy v ŠVP, jež mu právem patří. Výtvarná výchova je svým konceptem vytvořena tak, aby napomáhala k restrukturalizaci žákovy osobnosti. Výtvarná výchova v RVP se zaměřuje na posilování obecných rysů utváření a rozvoje osobnosti žáka. Jejím úkolem je napomáhat k rozvoji tvořivosti a originality. Zajišťuje rozvíjení smyslových vlastností a také rozvoj schopností, jež jsou schopny ocenění osobního prožitku (VANČÁT 2002: 5–9).

V RVP má výtvarná výchova tři základní rysy:

1. Rozšíření účasti výtvarné výchovy za její dosavadní hranice, jež jsou vymezovány oblastí výtvarného umění.
2. Odmítá reflexivní model ve ztvárnění obrazového znaku a uplatňuje sémantické metody ve vztahu k obrazovému symbolu.
3. Zobsažnění je vnímáno nejen jako plurativní v oblasti sociální ale i jako osobní zobsažnění vizuální interakce (VANČÁT 2002: 11).

## 2.2 Problematika transferu estetických hodnot v díle vybraných teoretiků

Potřeba transferu estetických hodnot do praxe v dětském výtvarném projevu naráží na realitu, jež často neodpovídá doporučeným postupům v RVP či ve starších výtvarných osnovách. V těch, jak už bylo zmiňováno v předchozí kapitole, by měl učitel u žáka rozvíjet tvořivost, podporovat fantazii a vyvarovat se mechanickému opakování řemeslných dovedností a používání šablon. Realita je však znepokojující. Pro ilustraci si vezměme dva odborné články z časopisu *Výtvarná výchova*, jež poukazují na problematiku estetické hodnoty v dětské výtvarné produkci.

Autorkou článku *Pokleslá tvorba...aneb jabloňové květy z popcornu*, je významná pedagožka Karla Cikánová. Její článek se zabývá nezničitelností kýče v dětské výtvarné produkci.

*„Třicet stejných sněhuláků s nalepenou vatou, třicet nalepených stejných květináčů se třemi tulipány, stejných pejsků s mašlí, stejných vánočních ryb, stromečků, vystříhaných deček, usmívajících se sluníček, třicet okének s vločkami natisknutými bramborovým tiskátkem dodnes problematicky zdobí interiéry v leckterých nižších třídách ZŠ“ (CIKÁNOVÁ 2002: 9).* Je kýč v dětské produkci opravdu nezničitelný? Zdá se, že ano. Hodiny výtvarné výchovy jsou plné žáků, již místo individuální tvorby, energické kresby a malby obkreslují šablony a vyrábějí adventní věnce z krepového papíru. Je s podivem, že i v současné době učitel netuší, čím je a měla by být pro dítě výtvarná výchova, a znovu se nepoučitelně obrací k navlékání těstovinových kolínek na provázek či polepuje mušlemi kulaté krabičky od sýrů. Místo poznávání rozdílných druhů materiálů a technik se učitelé omezují pouze na věci, jež důvěrně znají a do experimentů se raději nepouštějí. A tak to často dopadá tak, že se místo hlíny používá modelína a zelený krepový papír namísto smrkových větvíček. Ba co hůř, dostávají se k nám i takové vymoženosti, jako jsou výtvarné kufříky naplněné předpřipravenými materiály. Jako jsou lehoučké barevné válečky, šablony, nastříhaný textil, ke kterým je přiloženo lepidlo a hlavně návody a vzorníky, aby se děti mohly inspirovat, či spíše aby přesně věděly, jak má vypadat takový motýlek, květina, loď pejsek či chaloupka. Děti

mechanicky slepují a vyrábějí motýlky z pěnových buřtíků a bambulaté květiny a tím si prý procvičují jemnou motoriku, rozvíjí fantazii a hlavně je to moc baví, což mají dokazovat snímky vesele se tvářících dětí, které se na nás smějí z několikastránkového návodu. Ale je ten, kdo pouze něco mechanicky podle daného návodu přilepuje či slepuje, něčím obohacen? Dozvídá se něco nového? Tvoří či vyrábí? Jak se žák může z pěnového válečku dozvědět něco o křehkosti motýlích křídel, o růstu rostlin a kdo poskytne dětem zážitek z právě rozkvetlé jabloně? Kdo jiný než rodič a učitel. Zkušenost se světem a jeho tajemstvími nelze nahradit formálními postupy a šablonkami ve tvaru sluníčka, mráčka či pejska. Individuální tvorba a vnímání světa vychází z jeho pozorování a poznávání, z přímého kontaktu a citového prožitku, jež je odrazem v imaginaci dětské tvorby. Ve výtvarné výchově bohužel ještě stále převládá trend stejných kuřátek se zobáčkem natočeným napravo, totožným sněhulákům s nalepenou vatou a stejnými tulipány v hnědém květináči. „*Výroba kýče uměle dodávaná pod ruce dětí je, zdá se, nezničitelná*“ (CIKÁNOVÁ 2002: 9). Nejsmutnější se stává ale fakt, že ani děti samotné nejsou schopny v sériové výrobě stejných vánočních ryb či velikonočních vajíček poznat svůj výtvar. A tak děti znovu mechanicky vystřihují, lepí a vybarvují. Mechanická výroba, jež potlačuje jakoukoliv snahu o individuální vyjádření a zatahuje oponu výtvarnému přemýšlení a objevitelským výtvarným činnostem. (CIKÁNOVÁ 2002: 9–10). Měli bychom děti vést k objevům a rozvoji fantazie. V přemýšlení a objevování krás. Nechat je se věci dotknout a zprostředkovat jim tu úžasnou zkušenost z radosti vlastního objevování.

Skořápky od ořechů třeba dětem připomínají úkryt pro šaty Popelky či krunýře želv, v krystalu se může skrývat zakletý hrad a z několika bílých a černých kamenů se může stát svatba i se svatebčany. Zásadní je ukotvit každou výtvarnou činnost v konkrétním námětu a výtvarném problému, jež mají děti řešit. Výtvarná tvorba musí být zasazena do výtvarné řady, aby žádný z objektů nepřipomínal sériovou variaci minivýrobků. Tím se zamezí nepropojenosti námětů v hodinách výtvarné výchovy a děti budou vždy řešit konkrétní výtvarný problém. Tento model by měl žákům umožňovat fantazijní vyjádření, využívání nejrůznějších materiálů a seznamování se s jejich vlastnostmi. Ať se jedná o objevnou jedinečnou tvorbu, kdy je dětem i učitelům jasný smysl a cíl (CIKÁNOVÁ 2002: 9–10).

Autorky dalšího článku *Pozor sněhulák* Lucie Hajdušková a Kateřina Dytrtová, jež jsou vysokoškolskými pedagožkami, se věnují obdobnému tématu. V článku poukazují na fakt, že metodický portál RVP, jež je otevřeným prostorem pro pedagogy, nabízí mnoho návrhů a návodů pro hodiny výtvarné výchovy pro takzvané hledače rychlých a snadných návodů. Vzhledem ke skutečnosti, že se zde vyskytují jak články recenzované i nerecenzované, je portál přehlacen nápady, jež jsou primárními kýchci. To vyžaduje od pedagoga určitou dovednost. Dovednost vybrat si vhodný námět a být schopen vysvětlit, za jakých podmínek je možné i z na první pohled špatného námětu udělat námět kvalitní. Formy příspěvků na pedagogických portálech jsou formovány svými klienty. Těmi, jež je předkládají žákům. Jedním z nich je například sněhulák vyrobený z toaletního papíru. Na první pohled pro akademiky zcela odsouzeníhodný nápad. I když se jedná o jasný kých, je smutnou pravdou, že většině laické veřejnosti připadá tento námět zcela nekonfliktní a nespátřují v něm žádné estetické nebezpečí (HAJDUŠKOVÁ – DYTRTOVÁ 2010: 17–21). Mnoho z rodičů pyšně chválí spokojeným dětem tento obludný výtvar a neuvědomují si, že škoda, jež je na nich páchána, může být celoživotní.

Co si ale položit otázku, za jakých podmínek by se i tento komplikovaný a příliš svazující model stal zajímavým dílem. Problém totiž nespočívá v konkrétní šabloně, ale ve způsobu, jakým je použita. Zamysleme se, co se žáci při této činnosti naučí. Trénují jemnou motoriku, poznávají vlastnosti materiálu, učí se rozmístění typických znaků sněhuláka na jeho tělo a samozřejmě se učí pečlivosti. Nabízí se ale otázka, zda to není málo. Zda musíme nutit žáky si tímto šablonovitým způsobem osvojovat dané dovednosti, či jestli se nám nenabízí jiná možnost jak k výtvarnému problému přistoupit a nabídnout kvalitnější zpracování. To, co povyšuje tento pokleslý nápad a dává mu hlubší rozměr, je kladení otázek a společné hledání odpovědí. Jaké jsou typické vlastnosti sněhuláka? Studenost, roztávání, prostorovost či lepidlo. Jak sněhulák souvisí s tradicemi, kdo vytvořil prvního sněhuláka a proč se vlastně v zimě staví sněhulák? Zda by bylo možné ho postavit například v létě z jiného materiálu, ale byl by to ještě vůbec sněhulák? Nemusel by se přejmenovat třeba na Klackuláka? A proč jsou stavebními prvky právě uhlí a mrkev? Tyto otázky nám nabízejí hlubší poznání a prozkoumání daného tématu a nutí nejenom pedagogy, ale i žáky zamyslet se nad tím, zda téma, které jsme si zvolili, je opravdu nosné. Základním kamenem je tedy kladení

otázek. „*Klást otázky, které propojí myšlení výtvarného tvůrce, uměleckého kritika, historika, estetika a dalších, s uvažováním učitele*“ (HAJDUŠKOVÁ – DYTRTOVÁ 2010: 21). Proč by sněhulák z toaletního papíru nemohl být hlubším námětem? Začneme názvem. Povýšíme sněhuláka na toaletního sněhuláka. Už z názvu je patrná jistá ironie a nadsázka, která nutí ostatní k pozornosti. K zamyšlení se nad přímo odhaleným významem. Jedná se o hru významů. Materiál, z něhož je sněhulák vyroben, byl vyzdvihnut na hlavní charakteristiku či dokonce metaforu. „*Je to, jako když červenou propiskou napíšete slovo červená, nebo jako když Valoch napíše nízko nad zem „nízko nad zemí*“ (HAJDUŠKOVÁ – DYTRTOVÁ 2010: 20).

Dalším krokem bude zasazení sněhuláka do úplně jiného prostředí, třeba jako značku na toaletách. Tento nápad se může zdát jako troufalý, i když primární problémem není v jeho zobrazení, ale v kvalitě použití. Co použít lakově rudou barvu jako značku pro dámy místo ustáleného symbolu. Kvalita zpracování ovlivňuje význam, či dokonce rozšiřuje potenciální množství výrazů. Jde o to naučit se přemýšlet, vyhledávat a porovnávat. Učit se vidět a vědět. Neodsuzovat některá témata předčasně a především nestavět pevné bariéry mezi kvalitou a kýčem. Jelikož kvalita se od kýče generuje. A v nepřeborném množství dnešních kýčů je klíčovou dovedností hledat inovativní řešení (HAJDUŠKOVÁ – DYTRTOVÁ 2010: 17–21).

Oba články, různé a přesto obsahově propojené, by měly být varovným signálem nejen pro pedagogy, ale i pro laickou veřejnost. Další dekáda, kdy žáci budou pod vedením pedagoga vystříhovat šablonky, lepit úhledné motýly a vyrábět Mikuláše z roličky od toaletního papíru, by mohla mít fatální následky. Už dnes spatřujeme kolem sebe zástupy dospělých bez fantazie, vkusu a schopnosti odlišit kvalitní od nekvalitního. BROCH (2000: 75) řekl: „*Kýč by nemohl ani vzniknout, ani existovat, kdyby neexistoval kýčovitý člověk.*“

A tak se nemůžeme divit, že žáci, kteří jsou odchováni na adventních věncích z krepového papíru, jsou v dospělosti oddanými stoupenci kýče. Ten nás obklopuje všude, je velmi těžké, v podstatě nemožné, ho ignorovat. Je tedy naší morální povinností umožnit dětem v období, kdy jsou ke kýči nejnáchylnější, kvalitní zážitky ve výtvarné výchově, kdy žákům poskytneme dostatek prostoru pro sebevyjádření

a svébytnou tvorbu. Tento krok není jistou prevencí proti dorostu nové generace kýčářů, je však alespoň nadějí.

### 2.3 Kýč a výtvarně výrazové kvality v zrcadle ontogeneze

Tato kapitola se zabývá kvalitou dětské produkce, jež se úzce svázána nejen s ontogenezí dítěte, ale její vznik je podmíněn mimo jiné tím, že do tvorby dětem nezasahujeme, nepřetváříme ho, ale naopak dítě citlivě povzbuzujeme a respektujeme jeho výtvarný záměr. Jedině tak může vzniknout kvalitní výsledný produkt, neovlivněný zásahy pedagoga.

Ontogenetický vývoj zahrnuje tři různá období výtvarného projevu – spontánní výtvarný projev, období spontánního realismu a období dospívání, jemuž předchází krize, jež však není považována za jedno z období ontogenetického vývoje. Doba jeho trvání je různá. Raný dětský projev je vyjádřen pomocí ikonografických znaků, ke kterým dítě postupně dospívá. Prvním výtvarným projevem jsou čmáranice. Dítě nejprve vytváří jednoduchá schémata, ke kterým postupně přidává detaily. Pomocí oválu a končetin dítě kreslí hlavonožce, ze kterého později vzniká úplný panák. Spolu s ikonografickými znaky se dítě učí i znaky převzaté, jež jsou v nesouladu s vlastními a cizími výtvarnými formami. Na rozdíl od ikonografických znaků nevznikají postupným vývojem, ale dítě je pouze kopíruje. Tyto převzaté znaky mají v oblibě obzvláště jedinci málo tvořiví, bez fantazie. Pouhé kopírování však oslabenou fantazii dále utlumuje a vede k ideálnímu napodobování (ROESELOVÁ 2003: 19–20). Podle Toufara tvoří právě ony čmáranice důležitou etapu v dětském výtvarném projevu, kterou můžeme nazývat jako předvýtvarné období. Začíná již od prvního roku věku batolete a vychází z prvního kontaktu dítěte s výtvarným materiálem. Tato činnost je doprovázena vysokým stupněm libosti. *„Jde v podstatě o zvláštní grafickou hru, kdy se dítě zmocňuje celé plochy papíru a vytváří takový výtvarný projev, který sice nic nezobrazuje, ale dává dítěti velký pocit radosti z prvních viditelných a trvalých stop vytvořených vlastním pohybem“* (TOUFAR 1985: 10) První čmáranice, jež mají obsah, můžeme očekávat u dětí kolem šestnácti až osmnácti měsíců. U nich již spatřujeme

kultivovanější projev a odlišnosti v přítlaku či ovládnání směru. Po obsahové stránce jde většinou o vyjádření pohybu. Dítě často v kresbě mnohokrát mění původní obsah, jedna čára má pro něj více významů. Důležitým bodem při vedení čmáranic je nespěchat z tohoto období kreslení, ale naopak se snažit tuto čáranku maximálně naplnit (TOUFAR 1985: 10–12). „*Grafický symbol je pro dítě nejpřirozenějším prostředkem prezentace sebe sama ve světě a zároveň reprezentace jeho první zkušenosti se světem již učiněné*“ (BABYRÁDOVÁ 1999: 55). Čmáranice, které později plynule přecházejí v symboly, jsou obdobím, ve kterém si dítě už uvědomuje, že něco konkrétního označují. Můžeme se však jen dohadovat, zda je tento způsob pro dítě přirozený, či je předáván generací rodičů. Tento způsob zobrazování ale velmi brzo ustupuje. Na scénu opět přichází dětská fantazie a hravost. Období dětské tvořivosti tak typické svojí spontánností a osobitým přístupem. V této době jsou již v dětských dílech viditelné principy typické pro umění. Můžeme dokonce říci, že dnešní moderní umění navazuje na osobitost, fantazii a nespoutanost dětské tvorby (KULKA 2000a: 218–220).

Období spontánního realismu, jež bývá označováno jako královské období dětského výtvarného projevu, je nejvýznamnějším obdobím výtvarného vývoje jedince. Jedná se o etapu, kdy je dítě nejproduktivnější. Dítě má touhu vypovídat výtvarnými prostředky o tom, co zažilo, vidělo, slyšelo či cítilo. Toto období je typické pro tvorbu dítěte v mateřské škole. Intenzivní prožitek je stavebním kamenem výtvarného projevu dítěte, i když se dětská kresba i malba značně liší od objektivní skutečnosti. Dítě totiž nekreslí to, co vidí, ale to, co si představuje. Proto dětská kresba obsahuje nejenom prvky reality, ale hlavně je výrazně subjektivně zbarvená. Obsah kresby je těsně spojen s prvotní zkušeností dítěte a prožitek je v dětské kresbě základ. Individuální složka osobnosti dítěte se projevuje již při výběru námětu, barev a uspořádání subjektů na obrázku (TOUFAR 1985: 14–15).

Období mezi šestým a osmým rokem se označuje jako období zrání dětského výtvarného projevu. Objevují se nová schémata, jež vytlačují ta mladší (ubývání domečků, stromečků...). Nová schémata spočívají ve vyplňování ploch svisle orientovanou vlnovkou. Žák je schopen řadit věci a postavy na pevnou horizontálu. Dynamické je zachycování děje, pohyby jsou znázorněny v přímé souvislosti se



zobrazovanou skutečností. Výtvarné forma dětí mladšího školního věku působí optimisticky, klidně a bezkonfliktně (TOUFAR 1985: 42–43).

Mezi devátým a desátým rokem nastupuje období stagnace, při níž vývoj grafických znaků končí. Na scénu přichází soubor schémat, jež ztrácejí sdělnost. Mechanické opakování znaků, na nichž se dítě nepodílí citovým obsahem, jen vzdáleně připomíná reálný svět. Dítě pocítuje vnitřní nejistotu. Konflikt mezi tím, co dítě vidí, a vyjádřením reality vyvolává pochybnosti. Dítě ví, že může přijít neúspěch. Z vnitřního nesouhlasu s výsledkem vedou zábrany dítěte k pokusu o další zobrazování a tedy k poklesu výtvarné aktivity. Toto období může trvat i několik let a je jakýmsi předvojem krize výtvarného projevu. Ten se vyznačuje pasivitou, ubývá spontánnosti a ochuzením grafického znaku. Dítě se raději drží vyzkoušených barev, má strach z barevné nadsázky. Dochází k posunu výtvarného vyjadřování, které je typické pro dospělé jedince. Tento posun bohužel často vede ke ztrátě zájmu o výtvarné vyjadřování a umění vůbec. Toto období je nezdárka kdy provázené traumatem a ztrátou sebedůvěry, pocity méněcennosti, strachu z neúspěchu (ROESELOVÁ 2003: 19–20). Dalo by se říci, že používáním šablon se krize ve výtvarném projevu zdánlivě řeší, ale opak je pravdou. Při mechanickém kopírování a obkreslování připravených šablon se žáci začínají dříve či později nudit. Začíná jim být jasné, že nic nevytváří, jen opakují, co jim bylo předkresleno a krize přichází ještě s větší silou. Viktor LOWENFELD a W. Lambert BRITAIN (1967: 39–41) nazývají toto období jako pseudonaturalistické. Je charakteristické koncem výtvarné spontánnosti. Dítě se snaží vytvořit naturalistickou kresbu jako dospělý jedinec. Používá stínování, perspektivu a pohyb.

Charakteristickým rysem je zaměření nikoliv na proces, ale na konečný výtvarný produkt. Dětem jsou často předkládány šablony, které jsou kvitovány s povděkem. Dříve tak typická spontánnost je nahrazena přejatými stereotypy a normami. Toto „šablonovité“ období se promítá i do přijatých pojmů, jako je „správné“ a „nesprávné“ zobrazení. Děti se učí kreslit zvířata, věci, lidi, které pak zvládají zobrazit. Nakreslí koně, psa, veverku, ale další ze znalostí např. slon nebo letadlo jim chybí. Toto stadium dětské tvorby se dá v podstatě přirovnat s určitými principy kýče. I přesto, že jsou dětské výtvary od kýče snadno rozpoznatelné vzhledem k jejich nezvládnuté technice, neumělosti a nedokonalému zpracování, jimiž se typický kýč vyznačuje, je zde spousta

shodných faktorů. Prvním bodem je fakt, že dítě si vybírá silně emocionálně nabitá témata (KULKA 2000a: 216–220). Na tom by nebylo zas tak nic nepřírozeného, problém nastává ve chvíli, kdy učitel nenabídne žákovi kvalitní zpracování těchto emočně nabitých témat.

Další podmínkou je takzvaný „dětský stereotyp“. Tedy témata a šablony, které jsou dětem od dětství vnucovány. Ať už se jedná o omalovánky, předkreslování, šablony zvířátek či dětské ilustrace. Problém identifikace je zde znatelný. Ta totiž nespočívá v okamžitém rozpoznání opravdového zvířete – lišky či medvěda. Po dítěti se nepožaduje, aby poznalo skutečného medvěda. Identifikace spočívá v tom, že to, co je zobrazeno, je identifikováno dospělým. I když ani u nich se nejedná o rozpoznání skutečnosti, ale o rozpoznání medvěda z omalovánky, který i jim byl od dětství vnucován. Jasná identifikace je tedy dosažena naprosto nerealistickým, ale dokonale zaběhnutým stereotypem, jež zabíjí inovaci a fantazii. Dítě je v moci svého poznání, že pokus o jakoukoliv inovaci by nemusel skončit zdařile. Dospělý by si pak mohl snadno splést kočičku s pejskem, což by bylo vnímáno jako selhání, nepovedený výtvar, čehož se dítě chce vyvarovat. Zaběhnutá klišé neriskují žádné selhání (KULKA 2000a: 218–220).

Období dospívání je mnohem jednoznačnější. V případě, že se podaří úspěšně překonat období stagnace, má jedinec potřebu výtvarně se vyjadřovat a jeho zájem o výtvarné vyjadřování opět stoupá. Mladí lidé prosazují své zájmy a výtvarné preference. Někteří preferují kresbu a malbu podle skutečnosti, jiní dávají přednost zlepšení svých výtvarných technik a zaměřují se na složitější postupy jako grafika či plastika (ROESELOVÁ 2003: 19–20).

ROESELOVÁ (2003: 20) souhrnně uvádí, „(ž)e se konflikt mezi dětským výtvarným projevem s jeho ikonografickými schématy a mezi směřováním k výtvarnému vyjadřování dospívajících projevuje na více místech a úrovních. Směřuje ke zlomu, jímž se výtvarný vývoj mnoha mladých lidí uzavírá.“ V každé etapě vývoje je pro dítě zásadní správný přístup a citlivé vedení. Tím můžeme zamezit mnoha negativním důsledkům. Období stagnace může být kratší a krize v dětském výtvarném projevu nemusí nastat vůbec. Důležitým pravidlem je respekt k dětskému výtvarnému projevu, podporování individuality jedince a snaha o rozvoj tvořivosti.

Podrobným popisem ontogenetického vývoje a fázemi dětského výtvarného projevu jsme se zabývali na předešlých řádcích. Vystává však otázka, jak se proti kýčovitému zobrazování bránit a jak mu předcházet.

Vkus se mění spolu s procesem dospívání. Obměňuje nejen to, co se nám v dané fázi vývoje líbí a co nikoliv, ale třeba i chuťové vnímání. Děti v určitém věku milují sladké věci. Turecký med, bonbony a čokoládu. V tomto období platí, že co je sladší, to je lepší. To se odráží i ve výtvarném vnímání. Děti mají v určitém věku rádi jasné barvy a triviální kontrastní kombinace. Je tedy zcela přirozené, že milují kýč. Obliba kýče se tedy jeví jako přirozená fáze rozvoje vkusu, která předchází zájmu o umění. Tím se dostáváme do paradoxní situace. Bez kýče, který tak hrdě odsuzujeme, bychom se k umění možná nedostali. To však neznamená, že bychom měli kýč podporovat. Jeho kladný potenciál spočívající v zájmu dítěte o kýč, jenž vyhovuje v určité fázi vývoje jeho vkusu. V dospívání ho tak může přivést k zájmu o kvalitní umění skrz díla, jež se kýči podobají. Rozdílný přístup ke kýči – jedni ho milují, druzí ho nenávidí, u dospělých pramení z toho, že někteří ustrnuli v období estetické infantilnosti a nebyli schopni se přes tuto část vývoje přenést (KULKA 2000b: 25–26).

KULKA (2000a: 220–222) ve své knize *Umění a kýč* navrhuje principy, jak díky estetické výchově překonat ustrnutí ve stadiu kýče. K překonání estetické infantilnosti je nejdůležitější být schopen ovlivnit přístup a vnímání dítěte k umění. Zásadním principem je negace principů kýče tedy přesněji kýčovitého vnímání. Charakteristickou vlastností tohoto vnímání je transparentnost. Tedy schopnost vnímat dílo jako transparentní znak, jenž spočívá v tom, že pozornost dítěte je soustředěna na otázku, co je zobrazeno, na místo otázky, jak je to zobrazeno. Dalo by se tedy říci, že kýč se zabývá otázkou co a umění otázkou jak. Estetickým přístupem je tedy chvíle, kdy dítě začne zajímat nejenom, co je zobrazeno, ale jak.

Tento moment by mohl být klíčovým k zamezení krize ve výtvarném projevu. Ve chvíli, kdy dítě začne přemýšlet nikoliv jen nad obsahem, tedy co je zobrazeno, ale nad procesem, tedy jak, dokáže se ze zaběhnutých šablon lépe vymanit.

Mnozí učitelé se upínají k předkreslování na tabuli, jež odsuzuje žáky do role pasivních vykonavatelů učitelova přání, ba co víc, nabízí jim jen jedno řešení. Častým

jevem je také vtiskování učitelovy představy o postupech a výsledcích práce všech žáků bez jakéhokoliv přihlédnutí k jejich osobitému projevu (TROJAN 1977: 24).

Vzhledem k estetické výchově z toho plyne, že důležitou rolí učitele je ukazovat různými způsoby, že není jen jedno správné zobrazení, ba co víc, že neexistuje správný počet zobrazení. Toho lze dosáhnout tak, že žáci budou mít možnost srovnání s daným tématem v co největší škále osobních i uměleckých stylů, stejně tak i s rozmanitými koncepcemi určitého stylu. V hodinách výtvarné výchovy by měl být také zaveden blok dějin umění pro děti. Přičemž důraz má být kladen na to, čím se jednotlivé slohy a díla liší a v čem jsou si podobná, nikoli na přesnou chronologii daných uměleckých stylů a slohů. Tím by se u dětí budoval cit pro vnímání stylu. Důležité je i díla s dětmi analyzovat, soustředit se na detaily i na celkovou kompozici, sledovat vztahy mezi různými komponenty díla a umět vysvětlit, jak se navenek podobná díla mezi sebou liší, nebo naopak, jaké jsou mezi na první pohled rozdílnými díly stejné stylistické prvky. Je žádoucí děti také upozorňovat na fakt, že krásu lze hledat a nalézt i ve zcela všedních tématech života. Inspirací může být obyčejná židle, seskupení talířů či porce zeleniny na kuchyňské lince. I ty mohou být zobrazeny poutavým způsobem (KULKA 2000a: 220–222). Každé dílo je podmíněno estetickým zákonem, který říká, že v jednoduchosti je krása. Je tedy třeba žáky vést k hledání krásy tam, kde by ji člověk nečekal (TROJAN 1977: 57). Děti bychom také měli učit všímat si, jak určitá díla rozvíjejí naše asociace různými způsoby. Všímat si spojení a rozdílu, které nepostřehly na první dojem, jež nám umožňují spatřovat díla v nových relacích. Ve chvíli, kdy si jedinec tento způsob vnímání díla osvojí, jen těžko podlehne kýči, který mu už nebude mít co nabídnout (KULKA 2000a: 220–222).

Dětská tvorba je specifická ve své oblasti v tom, že v ní musí být patrná sdělnost, zároveň je důležité držet se určité úrovně. Bohužel většina produkce určená dětem spadá pod tuto úroveň velmi hluboko. Blábolivé říkanky, jež předstírají žertovnost a rozvernost a rozvoj jazyka. Opravdových umělců je zde velmi málo. Mezi ty kvalitní patří Vodňanský, Zkoumal, Frint (BŘEZINA dle CZUMALO – JIRÁSKÝ 2008).

Prvky kýče, jež se vyskytují v literární produkci, jsou velmi těžko identifikovatelné. Vyskytují se už téměř všude, v Disneyovských pohádkách i v klasickém pojetí pohádek. Typická je novodobá mánie dávat do všech knih roztomilá zvířátka, jež mají

provázet hlavního hrdinu. Co na tom, že k danému žánru vůbec nepatří. Časté jsou silné projevy citů (MOCNÁ dle CZUMALO – JIRÁSKÝ 2008:).

Jak už bylo uvedeno v předchozí kapitole, děti jsou ke kýči velmi bezbranné. To je způsobeno tím, že k identifikaci kýče je třeba vzdělání či zkušenosti, vnímatelské zkušenosti. Čím více vidí jedinec opravdového umění, tím lépe dokáže kýč rozpoznat. Děti za sebou nemají příliš mnoho vnímatelských zkušeností, proto je pro ně velmi těžké ho identifikovat (PAVLOVSKÝ dle CZUMALO – JIRÁSKÝ 2008).

## **II. Empirická část**

# 1 TEORETICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

## 1.1 Téma a předmět výzkumu

V teoretické části jsme se zabývali problémem stanovení estetických kritérií ve vztahu k výchovně vzdělávacímu procesu a fenoménu kýče v kontrastu s uměním. Obě tyto kategorie nám jsou cenným zdrojem informací k výzkumné části, jež se zaměřuje na oblast zkoumání estetické hodnoty výsledků výtvarné činnosti v závislosti na procesu vyučování a v kontextu s ontogenetickým vývojem dítěte na 1. stupni ZŠ a to konkrétně ve třetích třídách.

## 1.2 Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem výzkumné sondy je zjistit, zda je estetická hodnota výsledků výtvarné činnosti závislá na procesu vyučování a jestli ji učitel svým didaktickým přístupem a celkovým vedením hodiny může ovlivňovat, nebo zda vznikají esteticky hodnotné práce i při špatném vedení hodiny nebo výběru nevhodného námětu. Klíčové výzkumné otázky, které se v následujícím textu pokusíme zodpovědět, jsou formulovány následovně:

1. Je estetická úroveň výsledného díla žáka závislá na průběhu hodiny?
2. Směřují nevhodné náměty vždy k esteticky nevhodnému dílu žáka?

## 1.3 Metody výzkumného šetření

Vzhledem ke stanovenému cíli práce a k dané formulaci výzkumných otázek byl zvolen kvalitativní výzkum a to metodou sběru dat pomocí pozorování a zapisování do

záznamového archu. Tato metoda byla použita pro všech deset cílových skupin. Tedy 10 hodin výtvarné výchovy ve třetích třídách prvního stupně základní školy. Předem byl vytvořen záznamový arch s osmi oblastmi, které hodnotily průběh výtvarné činnosti ve vyučovacím procesu (viz příloha č. 3 – Záznamový arch pozorovatele, s. 88 – 90). Vyhodnocoval se pomocí bodové škály. Tato škála se hodnotila pomocí stupnice 1 – 5, přičemž položka 1 byla hodnocena jako nejlepší. U každého bodu byly stanoveny podmínky, jež měly usnadnit kódování. Pokud daná oblast splňovala všechny podmínky, dostala 5 bodů. Při nesplnění některé z nich se počet bodů snižoval. První oblastí byl námět, u něhož se hodnotilo, zda rozvíjí asociace, zda je motivační, jasně formulovaný, věkově přiměřený a originální. Další oblastí byla motivace. Hlavním cílem bylo zjistit, zda se vztahuje k námětu, rozvíjí asociace, je přiměřeně dlouhá, emotivní a sugestivní, zda je dostatečně autentická a integrující s žáky. Třetí oblastí byla formulace výtvarného problému, jež měla být komplexní, jasně podaná, ponechávající přiměřený prostor pro autentické vyjádření žáků, integrující podněty žáků a podněcující tvořivá řešení výtvarného problému. Čtvrtou oblastí bylo stanovení kritérií hodnocení, jež mělo být motivující, jasně formulované, přiměřeně náročné a vycházející z formulace úkolu. Dále se hodnotily výtvarně technické prostředky a postupy. Ty měly být zvoleny jako výtvarně nosné, přiměřeně náročné, hodící se k námětu a srozumitelně zadané. Šestou oblastí záznamového archu byla organizace průběhu výtvarné činnosti. Ta měla splňovat tyto požadavky: lekce má být funkčně strukturovaná, fáze činností mají být logicky uspořádané, lekce má být plynulá a výtvarná činnost se musí být včasné ukončená. Předposlední oblastí, která se hodnotila, byly zásahy pedagoga v průběhu výtvarné činnosti. Zda učitel žáka citlivě pobízel k činnosti a respektoval jeho výtvarný záměr. Poslední oblastí bylo hodnocení, které mělo interagovat s dětmi, být motivační, respektující ontogenezi, přiměřeně kritické a řešící konkrétní výtvarné problémy. K tomuto záznamovému archu jsou psány navíc konkrétní poznámky k průběhu lekce, aby bylo snazší je vyhodnotit. Jako pozorovatel jsem byla přítomna na deseti lekcích výtvarné výchovy u žáků třetích tříd. Má přítomnost trvala vždy dvě vyučovací hodiny- tedy 90 minut, při kterých vždy žáci stihli dílo dokončit.



## 1.4 Výzkumný soubor

Jak už jsem zmiňovala v předchozí kapitole, výzkumným souborem byli žáci třetích tříd základních škol. Všechno šetření bylo prováděno v západních Čechách v Plzeňském kraji. Osloveno bylo deset škol a všechny ochotně nabídly spolupráci. Šetření trvalo od listopadu do ledna. Počet dětí v jednotlivých třídách byl různý a uvádím ho u popisu jednotlivých hodin. Žáci třetích tříd byli zvoleni z jasného důvodu. Ve věku mezi osmým a devátým rokem u žáků převládá radost z výtvarné tvorby a radost z objevování. Je to také poslední období před takzvanou krizí v dětském výtvarném projevu.

## 1.5 Expertní komise

Expertní komise byla složena ze sedmi interních členů katedry výtvarné výchovy PF JČU a jednoho externího spolupracovníka. Odborná komise hodnotila pouze estetickou úroveň práce žáků, nikoliv samotný proces. Hodnocen byl vždy celý soubor výsledků výtvarné činnosti z dané lekce VV naráz. Každý člen komise tak nezávisle přidělil bodováním své stanovisko k estetické úrovni daného obrazového souboru. Průměr bodů za estetickou úroveň prací žáků je vypočten z celkového sečtení bodů vyděleného počtem hodnotících.

Hodnocení bylo následovné: Dobrá - spíše dobrá – nejednoznačná - spíše špatná - špatná. Tabulka s hodnocením expertní komise je přiložena v přílohách (viz příloha č. 2 – Hodnocení expertní komise, s. 87).

## **2 ANALÝZA PRŮBĚHU ZKOUMANÝCH JEDNOTEK VV, HODNOCENÍ POZOROVATELE A EXPERTNÍ KOMISE**

Lekce 1

Námět: Sněhulák jde na karneval

Škola: ZŠ Komenského, Horažďovice

Charakteristika třídy: 17 žáků, 11 chlapců a 6 dívek

### Průběh hodiny:

Hodina začíná tím, že se učitelka ptá dětí, co je za roční období a co nás bude čekat. Je zima a v únoru bylo odpradávná tradicí, že je masopust. Učitelka pokládá dětem otázky: Co je to masopust? Zda ho slaví a vypráví, jaké jsou masopustní zvyklosti a jaká je jejich tradice. Žáci poté mají zavřít oči a představit si sněhuláka – symbol zimy, jak jde na karneval. Poté oči otevrou, učitelka rozdá čtvrtky a žáci se pustí do práce. Sněhulák má být podle pokynů barevný. Nejprve učitelka řekne žákům, aby si obrysy namalovali voskovými pastelkami a tělo vybarvili vodovými barvami. Kdo chce, může sněhuláka voskovými barvami vybarvit celého. Zadání zní, že má být veselý, hravý a má nás bavit. Děti pracují se zaujetím 45 minut. Druhá hodina je věnována těm, co obrázky ještě nestihli dokončit, úklidu a hodnocení. Když mají všichni žáci obrázek hotový, sejdou se v kroužku před tabulí, obrázky si ukážou a každý žák řekne, co se mu povedlo a co naopak nepovedlo a jak by to příště mohl zlepšit. Poté učitel vybírá pět výtvorů, které se mu nejvíc líbí, a ty použije na výzdobu nástěnky.

### Hodnocení hodiny pozorovatele:

Námět výtvarné činnosti byl podle mého názoru zvolen dobře. Byl humorný a originální, přiměřený věku žáků a bohatý na asociace. Žáci vypadali velmi nadšeně. Motivace se vztahovala k námětu a byla přiměřeně dlouhá. Potíž nastala ve formulaci výtvarného úkolu, jež byla podle mého názoru příliš názorná a schematická, na druhou

stranu byla komplexní a jasně podaná. Jako u jedné z mála z navštívených hodin byla stanovena kritéria hodnocení, což považuji za velké plus. Výtvarně-technické prostředky a postupy byly k námětu vhodně zvolené, srozumitelně zadané a přiměřeně náročné. Organizace činnosti byla plynulá a funkčně strukturovaná. Zásahy pedagoga minimální. Hodnocení dobře interagovalo s žáky a bylo přiměřeně kritické, vyzdvihla bych, že žáci hodnotili svá díla mezi sebou. Učitel však neřešil konkrétní výtvarné problémy.

#### Hodnocení expertní komise:

Průměr bodů: 3,28

#### Hodnocení pozorovatele:

Průměr bodů: 4,13

Lekce 2

Námět: Zimní sporty

Škola: ZŠ T. G. Masaryka

Charakteristika třídy: 20 žáků, 12 chlapců a 8 dívek

#### Průběh hodiny:

Na začátku hodiny učitelka vybídne žáky, aby se podívali z okna. Venku napadl poprvé sníh a všichni jsou nadšení. Pak se učitelka ptá žáků, proč mají sníh rádi a co v zimě děláme. Odpovědí žáků je, že v zimě praktikujeme zimní sporty. Učitelka vysvětlí žákům hru na pantomimu. Sama předvede vybraný zimní sport – krasobruslení, a vybízí žáky, aby před tabulí také předvedli nějaký zimní sport. Žáci předvádějí lyžování, snowboarding, krasobruslení, rychlobruslení, běžkování a lední hokej a jsou aktivitou nadšení. Po 10 minutách si mají vzít skicák a tužkou si zkusit načrtnout vybraný zimní sport. Na interaktivní tabuli mezi tím učitelka promítá výtvary žáků, kteří kreslili stejné téma minulý rok. Když si žáci pohyb vyzkouší na skicáku, rozdává jim

učitelka modrý papír formátu A4, tužku, tuš a Redis pero. Každý si má vymyslet svého sportovce a zkusit ho nejprve načrtnout tužkou a poté, po zkontrolování učitelkou, ho obtáhnout tuší. Kriteria: Postava musí být rozvržena na celý papír, načrtnuta tužkou a poté obtažena tuší. Nejdůležitější požadavkem je umět zachytit pohyb sportovce. Když mají žáci hotovo, odloží tuš, připraví si bělobu, paletu a štětec a začnou malovat do výkresu vločky. Učitelka žáky poučí o tom, že vločky mají namalovat jen v některých částích a nezaplňovat s nimi celou čtvrtku. Po 80 minutách mají všichni žáci hotovo. Obrázky si položí před tabuli a pak je společně hodnotí. Hlasováním vyhodnotí ten obrázek, který se jim líbil nejvíc. Ten jde na nástěnku jako vítěz. Ostatní obrázky učitelka nehodnotí.

#### Hodnocení hodiny pozorovatele:

Námět hodiny byl zvolen velmi dobře. Byl motivační, originální a vzhledem k blížící se zimní olympiádě v Soči aktuální. I přes to musím poznamenat, že vzhledem k pozdějšímu vývoji práce žáku byl věkově nepřiměřený. Bylo zcela patrné, že se žáci s podobnou aktivitou nikdy předtím nesetkali. Motivace byla funkční, autentická, interagující s žáky, velmi dobře rozvíjela asociace a byla přiměřeně dlouhá. Formulace výtvarného úkolu byla jasně a komplexně podaná a podněcovala tvořivá řešení výtvarného problému. Učitelka jasně stanovila výtvarná kritéria, jež vycházela z formulace výtvarného úkolu. Výtvarně-technické prostředky a postupy se hodily k námětu a byly srozumitelně zadané, i když pro některé žáky byly příliš náročné. Organizace činnosti byla plynulá. Zásahy pedagoga v průběhu činnosti však byly výrazné. Učitelka musela žákům velmi často zasahovat do práce a v podstatě jim předkreslovala pohyb horních a dolních končetin při daném sportu. Hodnocení bylo příliš zobecňující a ve své podstatě i demotivační, protože si učitelka vybrala pouze jeden nejlepší obrázek a ostatní nehodnotila.

#### Hodnocení expertní komise:

Průměr bodů: 4,57

#### Hodnocení pozorovatele:

Průměr bodů: 3,62

### Lekce 3

Námět: Fantazijní kresba motýla

Škola: ZŠ Komenského

Charakteristika třídy: 19 žáků, 12 dívek a 7 chlapců

#### Průběh hodiny:

Po zazvonění řekne učitelka žákům, aby se otočili a podívali se na zadní stěnu třídy, kde visí několik motýlů. Učitelka žáky vybízí, aby vymysleli, jak vypadá opravdový motýl a z jakých částí se skládá jeho tělo. Po chvilkové diskuzi jim prozradí, že si dneska takového motýla nakreslí. Nebude to ale obyčejný motýl. Bude mít tělo jako opravdový, kterého můžeme vidět na louce, ale jeho tělo si každý žák může nakreslit podle vlastní fantazie. Společně mu dají název Fantazijní motýl. Učitelka žáky upozorňuje na skutečnost, že obě křídla motýla jsou stejně velká a identická a vysvětlí jim, že pomůcka, kterou budou potřebovat ke kresbě motýla, je tuš. Žáci jí dobře znají, pracují s ní často. Pro inspiraci promítne učitelka několik fotek motýlů na interaktivní tabuli. Žáci dostanou čtvrtku formátu A5 a kreslí špejlí, kterou namáčí do tuše. Kdo má hotovo, může si nakreslit ještě jednoho motýla. Žáci pracují 35 minut. Posledních 10 minut výuky věnuje učitelka hodnocení a pokládá žákům otázky. Co si myslíte, že se vám nejvíce povedlo? Co byste příště nakreslili jinak? Kdo je se svým výtvozem spokojen? Co bylo nejtěžší nakreslit? Hodnocení tedy probíhá pouze mezi žáky. Učitelka nehodnotí.

#### Hodnocení hodiny pozorovatele:

Námět hodiny se mi zdál poněkud obsahově vyprázdněný a hlavně neaktuální. Byl však jasně formulovaný a věkově přiměřený. Motivaci bych hodnotila jako nefunkční, žáci se při ní nudili. Formulace výtvarného úkolu však byla komplexní, jasně podaná a ponechávající přiměřený prostor pro autentické vyjádření žáků. Kriteria hodnocení nebyla stanovena. Učitelka zvolila kresbu tuší, jež podle mého názoru byla vhodně zvolená, výtvarně nosná a přiměřeně náročná. Hodina byla plynulá a zásahy pedagoga v průběhu výtvarné činnosti minimální. Hodnocení interagovalo s žáky, i když učitelka

sama výtvořily vůbec nehodnotila. Vyzdvihla bych však souvislost mezi mezipředmětovými vztahy, jelikož předcházející hodinu probírali v matematice osovou souměrnost, která se na kresbu motýla dala výborně aplikovat.

#### Hodnocení expertní komise:

Průměr bodů: 4,43

#### Hodnocení pozorovatele:

Průměr bodů: 3,3

Lekce 4

Námět: Strom z rukou

Škola: ZŠ Lerchova

Charakteristika třídy: 26 žáků, 16 chlapců a 10 dívek

#### Průběh hodiny:

Hodina začíná tím, že učitelka stojí před tabulí a ukazuje žákům křídou předkreslený strom. Vysvětluje jim, že takový strom dnes budou vytvářet. Zadání úkolu zní: strom bude nakreslen bílou voskovou pastelkou, pozadí vybarveno různými paletami modrých vodových barev a koruna bude tvořena z obrysu jejich rukou. Každý žák si obkreslí svoji ruku, vystříhne ji a vybarví si jí podle své fantazie. Žáci jsou rozděleni náhodným výběrem do čtyř skupin po čtyřech a dvou skupin po třech. Malují na formát A2. Dva ze skupiny nejprve obkreslují svoji ruku a ostatní dva kreslí kmen stromu a modře malují pozadí. Štětcem s modrou barvou se přetahuje i na kmen stromu, na kterém ulpívají drobné kapičky modré barvy. Potom si činnosti vymění. Když mají žáci kmen stromu, pozadí i obrysy rukou hotové, dají výtvar uschnout na topení. Po uschnutí na něj dolepují korunu z rukou. Učitelka žáky upozorňuje, že prsty musí vždy směřovat ven, aby koruny vytvářely realistický dojem. Po 80 minutách jsou všechny práce hotové. Společně si je před tabulí ukážou a vystaví po stěnách třídy.

#### Hodnocení hodiny pozorovatele:

Motivační, jasně formulovaný, věkově přiměřený a originální. Takový byl podle mého názoru námět. Motivace nebyla bohužel žádná. Formulace výtvarného úkolu byla komplexní, jasně podaná, integrující podněty žáků a podněcovala tvořivá řešení výtvarného problému. Kritéria hodnocení učitelka nestanovila. Vhodně byly zvolené výtvarné prostředky, hodily se k námětu, byly srozumitelně zadané, přiměřeně náročné a výtvarně nosné. Hodina byla perfektně organizovaná, žáci si rozdělovali činnosti sami a každý věděl, co je jeho úkol. Bylo patrné, že žáci jsou na práci ve skupině zvyklí a jsou schopni si úkoly velmi dobře zorganizovat a rozdělit. Žáci pracovali s obrovským nasazením a byli do práce zcela pohlceni. Hodnocení bylo motivační, i když ve své podstatě příliš zobecňující. Učitelka žáky chválila za práci a hlavně za skvělou organizaci a vyzdvihovala všechny výtvary.

#### Hodnocení expertní komise:

Průměr bodů: 2,71

#### Hodnocení pozorovatele:

Průměr hodnocení: 3,5

Lekce 5

Námět: Mandala

Škola: ZŠ Lerchova

Charakteristika třídy: 16 žáků, 8 chlapců a 8 dívek

#### Průběh hodiny:

Na začátku hodiny vezme učitelka žáky před tabulí a společně utvoří kruh. Poté se jich ptá, co všechno je kulaté. Kolem sebe, na sobě, všude kolem sebe. Další otázka zní, čím se díváme do dálky, jejich odpověď je – dalekohledem. Podle pokynů učitelky si

mají z ruky takový dalekohled zkusit vytvořit a představit si, co v něm všechno mohou vidět – pohádkovou krajinu, vesmír či město z cukrátek. Navzájem si všichni sdělí, co viděli. Poté se posadí do lavic. Na tabuli je hádanka. Žáci mají hádat písmena a učitel je doplňuje, pokud je jejich tip správný. V tajence vyjde slovo mandala. Učitel vysvětluje dětem, co to mandala je a povídá jim o tom, že by měla symbolizovat něco hezkého a ukáže žákům tři ukázky na notebooku. Žáci dostanou šablonu kruhu, který mají obkreslit. Učitelka na tabuli pověsí několik vzorů a žáci si mají mandalu vybarvit podle své fantazie. Výtvarným nástrojem jsou fixy. Někteří žáci nechtějí vybarvovat pomocí fixů, a tak učitel dovoluje vzít si voskové pastelky. Práce trvá 40 minut. Když mají žáci hotovo, vyskládají svá díla pod tabuli a učitelka je všem pochválí.

#### Hodnocení hodiny pozorovatele:

Námět byl trochu problematický, byl nejasně formulovaný a věkově nepřiměřený. Na druhou stranu byl originální. Motivace byla zcela odtažitá od námětu, nepřiměřeně dlouhá a ve svém důsledku nefunkční. Většina žáků nechápala, co to mandala je, a tak jen mechanicky plnila zadaný úkol. Formulace výtvarného úkolu byla zbytečně názorná, i když ponechávala určitý prostor pro autentické vyjádření žáků. Kriteria hodnocení nebyla stanovena. Výtvarné prostředky byly přiměřeně náročné a srozumitelně zadané, ale bez jakéhokoliv výtvarného potenciálu. Organizace činnosti byla plynulá. Žáci pracovali podle pokynů, ale bylo patrné, že se nudí a činnost je nebaví. Učitelka žákům do výtvarné činnosti nezasahovala, respektovala jejich výtvarný záměr. Hodnocení bylo nefunkční a příliš zobecňující.

#### Hodnocení expertní komise:

Průměr bodů: 2,28

#### Hodnocení pozorovatele:

Průměr bodů: 2,87



## Lekce 6

Námět: Zimní krajina

Škola: ZŠ T. G. Masaryka

Charakteristika třídy: 18 žáků, 9 chlapců a 9 dívek

### Průběh hodiny:

Učitelka na začátku hodiny neřekne žákům, co budou dnes vytvářet, ale vyzve je, ať se podívají z okna. Venku je šedivá obloha a sychravo. Učitelka ukáže žákům obraz Josefa Lady namalovaný před cca 100 lety a žáci mají za úkol říci, co je na obraze jiné než teď. Děti objevují mnoho poznatků. Např. sníh, roubenky, děti bruslí na rybníku, mají jiné oblečení, nesedí u počítače, ale hrají si venku. Poté učitelka přečte pětiminutový úryvek z knihy Josefa Lady o zimě a řekne žákům, ať si představí, že prochází zimní krajinou, a zkusí namalovat, co vidí. A tak zkusí přivolat zimu. Poté jsou zadány výtvarné prostředky – žáci budou používat klovatinu a suchý pastel. Na tabuli jsou pro inspiraci vyvěšeny obrázky zimní krajiny. Učitelka řekne žákům, že pomocí klovatiny a suchého pastelu, který pak smyjeme, nám vznikne krásná zima. Žáci si vezmou čtvrtku formátu A5 a dostanou do víčka klovatinu. Učitelka žákům připomíná, aby využili celý prostor. Žáci začínají vytvářet pomocí klovatiny domy, sníh, stromy či kluziště. Tento proces trvá 40 minut, poté žáci dají uschnout čtvrtky na topení a učitelka opět čte úryvek od Josefa Lady. Když klovatina po 10 minutách zaschne, vezmou si různé odstíny suchého pastelu a vymalují celou plochu modře. Žákům se dostává upozornění, že s pastelem pracujeme plochou, nikoli hranou. Když mají obrázek pokrytý celý modrou barvou, vezmou si hadřík a trochu pastel rozetřou. Poté ho nosí učitelce k umyvadlu, která ho dá pod tekoucí vodu. Většina modré barvy se smyje a ulpí především na klovatině. Žáci vyskládají své obrázky pod tabuli a čekají, až uschnou. Poté se všichni před tabulí shromáždí a učitelka všechny žáky pochválí, jak dobře pracovali a že se jim obrázky moc povedly.

#### Hodnocení hodiny pozorovatele:

Námět byl zvolen na výbornou. Byl bohatý na asociace, jasně formulován, věkově přiměřený a aktuální. Motivace byla funkční, vztahovala se k námětu, integrovala s žáky a byla přiměřeně dlouhá. Výtvarný úkol byl formulován jasně a komplexně a všichni žáci přesně věděli, co mají dělat. Bohužel jako u většiny navštívených hodin neproběhlo stanovení kritérií hodnocení. Výtvarně-technické prostředky a postupy byly vhodně zvolené, srozumitelně zadané a hodily se k námětu. Organizace hodiny byla plynulá, bez jakýchkoliv zádrhelů. Učitelka v průběhu hodiny žáky citlivě pobízela k činnosti. Hodnocení bylo strohé, plošné a nefunkční. Závěrem bych ráda zdůraznila, že se u několika žáků vyskytl problém kreslení totožného obrázku podle předlohy na tabuli. Z pohledu pozorovatele bych předlohy pro inspiraci dětem neposkytovala. Většina z nich má pak tendenci nepřemýšlet a pouze předlohu kopírovat.

#### Hodnocení expertní komise:

Průměr bodů: 4,28

#### Hodnocení pozorovatele:

Průměr bodů: 3,75

Lekce 7

Námět: Mozaika

Škola: ZŠ Hrádek u Sušice

Charakteristika třídy: 13 žáků, 8 chlapců a 5 dívek

#### Průběh hodiny:

Učitelka se na začátku hodiny ptá žáků, zda ví, co je to mozaika a jak vypadá. Na interaktivní tabuli jim promítá fotografii mozaiky starou 1500 let z Turecka. Žáci mají říkat, co je na ní zvláštního a z čeho je složená. Pomocí výukového programu na

interaktivní tabuli se mozaika rozpadne na 14 dílů a žáci mají možnost ji složit zpátky (Pozn. Úkol je pro ně velmi těžký, mozaika rozdělená na tolik dílů je nepřehledná a žákům trvá aktivita téměř 10 minut.) Poté učitelka řekne žákům, že si takovou mozaiku zkusí dnes vytvořit. Každý z nich dostane papír formátu A4, na kterém je vytisknutý černobílý obrys různých květin (tulipánů, narcisů, macešek...). Žáci mají za úkol vybarvit květinu pomocí voskových pastelek a pozadí kontrastní vodovou barvou podle svého výběru. Květiny nemusí být vybarveny podle toho, jak ve skutečnosti vypadají, a tak mohou žáci uplatnit svoji fantazii. Poté nechají papír uschnout. Na jeho zadní straně je překreslená mřížkovaná tabulka, podle které mají žáci papír stříhat nejprve proužky, poté kostičky a ty lepit na černý nebo bílý papír formátu A4. Celá činnost trvá 70 minut, žáci jsou tématem zaujatí a pracují pečlivě. Posledních 10 minut věnuje učitel hodnocení, všichni žáci jsou pochváleni za dobře odvedenou práci a pět nejlepších obrázků je vybráno na nástěnku v podkroví.

#### Hodnocení hodiny pozorovatele:

Námět byl obsahově vyprázdněný, neaktuální a nerozvíjel asociace žáků. Motivace se vztahovala k námětu, byla autentická, ale nepřiměřeně dlouhá. Formulace výtvarného úkolu byla komplexní a jasně podaná, ale také příliš svazující a schematická. Kritéria hodnocení nebyla stanovena. Výtvarně-technické prostředky byly bez jakéhokoliv výtvarného potenciálu. Lekce byla funkčně strukturovaná, plynulá, fáze činností byly logicky uspořádány. Zásahy pedagoga během výtvarné činnosti byly minimální. Hodnocení bylo příliš zobecňující a demotivační, protože si učitelka vybrala pouze pět výtvorů, jejichž výběr ani neokomentovala.

#### Hodnocení expertní komise:

Průměr bodů: 1,57

#### Hodnocení pozorovatele:

Průměr bodů: 2,87

## Lekce 8

Námět: Eskymáci

Škola: ZŠ Lerchova

Charakteristika třídy: 11 žáků, 5 chlapců a 6 dívek

### Průběh hodiny:

V úvodu hodiny přečte učitelka pětiminutový úryvek o Arktidě a o lidech, kteří tam žijí, říká se jim Eskymáci. Učitelka vyzve žáky, aby sdělili ostatním, co o nich ví. Co dělají, jak bydlí, čím se živí. Poté jim sdělí, že si dnes takového Eskymáka vytvoří a k němu iglú, ve kterém Eskymáci bydlí. Žáci si podle pokynů učitele rozdají modrý a bílý papír formátu A5. Bílý papír mají nastříhat na malé obdélníky a čtverce a nalepit je na papír do pyramidy. Pro ukázkou učitelka načrtne pyramidu z obdélníků na tabuli. Když mají žáci hotovo, každý z nich dostane 7 barevných šablon hotových částí těla Eskymáka (hlavu, tělo, nohy, dvě kolečka, válec a hvězdici, která má představovat kožich kolem hlavy.) Mnoho žáků neví, co dané symboly představují, a tak jim šablony učitelka poskládá jako vzor na tabuli. Žáci mají za úkol Eskymáka složit a přilepit na papír s nalepeným iglú. Aktivita trvá 40 minut a žáci vypadají velmi znuřeně. Na závěr učitelka pochválí žáky za ukázněnost a hezkou práci.

### Hodnocení hodiny pozorovatele:

Samotný námět nebyl zvolen špatně. Byl aktuální, originální a věkově přiměřený. Motivace se vztahovala k námětu, byla přiměřeně dlouhá, interagovala s žáky a byla autentická. Bohužel samotné zadání a formulace výtvarného úkolu byly zbytečně názorné, schematické, příliš komplikované a svazující. Výtvarně-technické prostředky a postupy byly nevhodně zvolené, bez výtvarného potenciálu a nehodící se k námětu. Kritéria hodnocení ani zde nebyla stanovena. Organizace činnosti byla plynulá a funkčně strukturovaná. Hodnocení bylo povrchní a příliš zobecňující. Když jsem se další týden byla ve škole podívat, ve třídě visely všechny obrázky. Požádala jsem tedy 3 žáky, aby mi svůj obrázek našli. To se ukázalo jako velký problém, protože žáci ho nedokázali odlišit od ostatních, jelikož všechny obrázky byly téměř identické.

### Hodnocení expertní komise:

Průměr bodů: 3,28

### Hodnocení pozorovatele:

Průměr bodů: 3

Lekce 9

Námět: Ježci

Škola: ZŠ Dlouhá ves

Charakteristika třídy: 11 žáků, 4 chlapci a 7 dívek

### Průběh hodiny:

Je konec listopadu. Učitelka přijde do třídy a ptá se žáků, která zvířata se ukládají k zimnímu spánku a proč. Žáci vyjmenují několik zvířat (medvěd, jezevec, had...) a zmíní i ježka. Učitel prozradí žákům, že dnes si takového ježka zkusí vytvořit. Žáci si rozdají čtvrtku formátu A4 a dostanou do každé řady šablonu ježka, kterého si mají obkreslit. Poté učitelka rozdá dětem hnědý papír formátu A4 a zadá žákům, aby si papír natrhali na malé kousky. Tyto kousky budou výplní těla ježka. (Pozn. Jeden žák nechce dělat ježka z trhaného papíru, a tak mu učitelka dovolí vybarvit ho hnědým fixem.) Žáci vypadají při práci zaujatě, je patrné, že s nimi učitel dělá podobné náměty často. Za 30 minut mají žáci ježka vystřiženého a jeho tělo polepené kousky hnědého papíru. Poté si vynadají přinesené 2-4 spadané listy a přilepí je ježkovi na hřbet. Na závěr dokreslí obličej. Jeden žák si zapomene přinést listy a tak mu učitelka dá šablonu malého jablka, kterou si má obkreslit, vybarvit a přilepit ježkovi na hřbet. Za 40 minut jsou všichni žáci hotovi a nosí obrázky ježků před tabuli. Všichni si navzájem obrázky prohlíží a je patrné, že někdy sami pátrají, který ježek je ten jejich. Na závěr hodiny učitelka žáky pochválí za práci v hodině i za hotové obrázky. Další den už všichni ježci visí na nástěnce ve vestibulu školy.

### Hodnocení hodiny pozorovatele:

Námět hodiny byl neoriginální, obsahově vyprázdněný a nerozvíjející asociace. Motivace jako u jediné z navštívených hodin nebyla žádná. Formulace výtvarného úkolu byla zbytečně názorná, schematická a svazující. Kritéria hodnocení nebyla stanovena. Nevhodně zvolené a bez výtvarného potenciálu se jevily i výtvarně-technické prostředky a postupy. Organizace byla plynulá, činnosti byly logicky uspořádány a lekce byla funkčně strukturovaná. Zásahy pedagoga do činnosti žáka byly minimální. Hodnocení bylo nefunkční a v podstatě neproběhlo, učitelka jen díla zhodnotila jednou větou.

### Hodnocení expertní komise:

Průměr bodů: 3

### Hodnocení pozorovatele:

Průměr bodů: 2,25

Lekce 10

Námět: Významné budovy města, ve kterém žijeme – Sušice

Škola: ZŠ Lerchova

Charakteristika třídy: 19 žáků, 8 chlapců a 11 dívek

### Průběh hodiny:

Učitelka začíná hodinu čtením pětiminutového úryvku o městě Sušici, ve kterém se škola nachází. Společně si po přečtení článku povídají, co všechno v Sušici je a jaké významné budovy jsou zde postavené (kaple Anděla Strážce, rozhledna Svatobor, kostel svatého Václava...). Učitelka zadá žákům námět. Dnes si jednu z významných budov Sušice nakreslí. Každý žák dostane čtvrtku formátu A3. Jejich úkolem je potírat si čtvrtku vodou a rozpíjet do ní různé odstíny modré barvy. Tato činnost trvá 30 minut.

Když mají žáci hotovo, dají si čtvrtku uschnout. Poté si mohou vybrat ze tří druhů čtvrtek, na kterých jsou předkresleny tři významné budovy města Sušice. Žáci pouze obtahují linie černým fixem a dokreslují detaily stavby podle fantazie. Když mají žáci budovu hotovou, vystříhnou ji a nalepí na předem vyrobenou modrou čtvrtku. Celá práce trvá více než 90 minut, a žáci proto pracují přes přestávku. Na závěr učitelka všechny žáky pochválí a vybere 7 nejzdařilejších obrázků, které půjdou na výstavu.

#### Hodnocení hodiny pozorovatele:

Námět hodiny byl motivační, jasně formulovaný a věkově přiměřený. Motivace se vztahovala k námětu a žáky zaujala. Formulace výtvarného úkolu byla dle mého názoru jasná a komplexní. I přes veškerou snahu učitele nastal chaos při rozpíjení barev do čtvrtky. Žáci si vodou namokřili celý papír, který po chvíli uschnul, a barva se do něj již nerozpíjela. Problém po chvíli vyřeší učitelka, která jim činnost názorně předvedla. Kritéria hodnocení nebyla stanovena. Výtvarně-technické prostředky a postupy byly bez výraznějšího výtvarného potenciálu, ale hodily se k námětu, byly srozumitelně zadané a přiměřeně náročné věku žáků. Organizace byla plynulá, výtvarná činnost byla včasné ukončena. Učitelka žáky citlivě pobízela k činnosti. Hodnocení bylo příliš zobecňující a demotivační, jelikož si učitelka vybrala jen 7 prací, jejichž výběr nezdůvodnila.

#### Hodnocení expertní komise:

Průměr bodů: 3,71

#### Hodnocení pozorovatele:

Průměr bodů: 3,25

### 3 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

Tato tabulka hodnotí všech deset hodin výtvarné výchovy pozorovatelem. Považuji za nutné zdůraznit, že hodnocení je subjektivní, byť je samotná jeho struktura sestavena s co největším důrazem na zachycení objektivně pozorovatelných skutečností a konkrétních aspektů pedagogického působení. Hodnocení hodiny pozorovatele je sečtením bodů všech osmi zkoumaných oblastí (námět, motivace, formulace výtvarného úkolu, stanovení kritérií hodnocení, výtvarně-technické prostředky a postupy, organizace průběhu výtvarné činnosti, zásahy pedagoga v průběhu výtvarné činnosti a hodnocení) z deseti navštívených hodin výtvarné výchovy, vydělené počtem oblastí. Pořadí hodin je totožné s předchozí kapitolou, kde jsou jednotlivé hodiny podrobně rozebrány. Maximální počet bodů z každé oblasti byl 5, minimální 1 bod.

	1. hod.	2. hod.	3. hod.	4. hod.	5. hod.	6. hod.	7. hod.	8. hod.	9. hod.	10. hod.
Námět	4	4	3	4	3	4	2	4	1	4
Motivace	4	5	2	1	2	5	3	5	1	3
Formulace výtvarného úkolu	3	5	4	5	3	4	3	1	2	3
Stanovení kritérií hodnocení	4	4	1	1	1	1	1	1	1	1
Výtvarně-technické prostředky a postupy	4	4	5	5	3	4	2	1	2	3
Organizace průběhu výtvarné činnosti	5	4	4	4	4	5	5	5	4	5
Zásahy pedagoga v průběhu výtvarné činnosti	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5
Hodnocení	4	2	3	3	2	2	2	3	2	2
Celkový průměr	4,13	3,62	3,37	3,5	2,87	3,75	2,87	3	2,25	3,25

Tato tabulka je porovnáním hodnocení všech deseti navštívených hodin výtvarné výchovy pozorovatelem, v kontrastu s hodnocením expertní komise. Pořadí hodin je



totožné s předchozí kapitolou, kde jsou jednotlivé hodiny podrobně rozebrány. Připomínáme, že hodnocení expertní komise vyjadřuje pouze hodnocení estetické úrovně prací žáků.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Hodnocení hodiny pozorovatelem	4,13	3,62	3,37	3,5	2,87	3,75	2,87	3	2,25	3,25
Hodnocení expertní komise	3,28	4,57	4,43	2,71	2,28	4,28	1,57	3,28	3	3,71

## 4 KOMPARACE VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH DAT

Hodnocení expertní komise v porovnání s hodnocením pozorovatele není zcela identické. To je zapříčiněno tím, že pozorovatel nehodnotil estetickou úroveň výsledné práce žáků, ale průběh hodiny jako celek. Proto i srovnání nejvyššího počtu bodů se mírně liší. U hodnocení expertní komise je na prvním místě námět: Zimní sporty. U hodnocení pozorovatele je umístěno na místě třetím z důvodu velmi častých a výrazných zásahů pedagoga do činnosti žáka, jež expertní komise neměla možnost odhalit. TROJAN (1977: 24) k nadměrnému zasahování pedagoga do žákovy práce říká, že potřeba častých zásahů nejspíše pramení z učitelovy touhy po dokonalých, výstavních výtvorech. Zároveň si však učitel neuvědomuje, že tím oklešťuje žákovu fantazii. Často tak také jedná pedagog, který před žáky rád ukazuje své dovednosti.

Druhé místo zaujímá u expertní komise námět Motýl, který se ale z pohledu pozorovatele, umístil až na páté příčce. Rozdíl v umístění je způsoben nízkým počtem bodů přidělených pozorovatelem za nestanovená kritéria hodnocení a žádnou motivaci. Téma Zimní krajina je dle expertní komise na místě třetím. Pozorovatel ho součtem bodů umístil na druhé místo a to hlavně díky plnému počtu bodů za velmi dobře zvolenou motivaci. Téma: Sněhuláci jdou na karneval je na prvním místě v hodnocení pozorovatele, jež se u expertní komise umístilo na místě čtvrtém. Naopak téma: Město, ve kterém žiji – Sušice, umístila expertní komise na třetí místo, pozorovatel ho ale situoval až na místo šesté z důvodu předpřipravené šablony, jež žáci pouze fixem obtahovali a dokreslovali k ní detaily. Na posledním místě u pozorovatele bylo téma Ježci, které propadlo ve všech oblastech hodnocení. Předpřipravená šablona, nefunkční motivace a nevhodně zvolené výtvarné technicky a prostředky jsou zřejmým důvodem, proč toto téma obsadilo poslední místo, i když se u expertní komise umístilo na místě pátém. Poslední místo z pohledu expertní komise zaujímá téma Mozaika, které i pozorovatelem bylo ohodnoceno málo body a zaujalo předposlední místo.

Největší rozpor mezi hodnocením expertní komise a hodnocením pozorovatele zaujalo téma Eskymáci. To se dle expertní komise umístilo na místě čtvrtém. Pozorovatel ho i přes dobrou motivaci a zajímavý námět umístil na místo sedmé

z důvodu vystříhaných šablon, jež žáci měli pouze poslepot k sobě a nalepit na čtvrtku a tak jim vznikl obraz iglú a Eskymáka.

Je k zamyšlení, že z deseti navštívených hodin pouze u dvou stanovila učitelka kritéria hodnocení. U ostatních hodin nebyla kritéria vůbec zmíněna. To se jeví jako značný problém a do budoucna je třeba zapracovat na tom, aby této důležité části hodiny byl věnován prostor a učitelé se naučili kritéria hodnocení zadávat, bez nich žáci nemohou vědět, co se od nich očekává, a ve svém důsledku nemohou být ani hodnoceni. Oblast zásahy pedagoga v průběhu výtvarné činnosti dokazuje, že devět z deseti učitelů, žáka citlivě pobízí k činnosti a respektuje jeho výtvarný záměr. Průběh výtvarné činnosti byl u všech hodin bezproblémový, u pěti dosáhl plného počtu bodů, u ostatních pěti dostal druhý nejvyšší počet bodů, a to jen z důvodu pozdního ukončení výtvarné činnosti. Největším zklamáním bylo hodnocení. Šest z deseti učitelů dostalo druhý nejnižší počet bodů, a to hlavně kvůli příliš obecnému hodnocení, nemotivačnímu přístupu či nefunkčnímu hodnocení. Učitelé nejsou schopni vyzdvihnout konkrétní přednosti práce a pojmenovat nedostatky. Uchylují se jen k plošnému hodnocení, které může jen sotva poskytovat tak důležitou zpětnou vazbu žákům. Ostatní oblasti hodnocení se pohybovaly v průměru a počet jednotlivých bodů je uveden výše. I přes rozdíly se hodnocení v mnoha tématech shoduje a přináší nám cenné informace o průběhu hodin výtvarné výchovy a výsledné estetické hodnotě práce žáka.

## 5 ZODPOVĚZENÍ OTÁZEK VÝZKUMU

Cílem empirické části je mimo jiné odpovědět také na výzkumné otázky stanovené na jejím počátku. První, na kterou budeme odpovídat je, zda je estetická úroveň výsledného díla žáka závislá na průběhu hodiny. Z deseti navštívených hodin výtvarné výchovy plyne několik poznatků. Hodnocení expertní skupiny, jež hodnotila pouze estetickou úroveň výsledných prací žáků, se neshodovalo s výsledky hodnocení pozorovatele, jež hodnotil celý průběh lekce. Dalo by se tedy říci, že přímá úměra mezi estetickou úrovní výsledného výtvarného díla a průběhem hodiny není. Tento závěr však není zcela pravdivý. Pokud se podrobněji podíváme na všechny navštívené hodiny, uvidíme jistou souvislost. Například Zimní krajina se u pozorovatele umístila na místě druhém a u expertní komise na třetím. Není to dáno náhodou. Námět byl zvolen velmi dobře, motivace byla výborná, formulace výtvarného úkolu byla jasně zadaná a byly zvoleny kvalitní výtvarně-technické prostředky a postupy. Je tedy patrné, že při správném vedení hodiny, dobře zvolenému námětu, motivaci, jasně podané formulaci výtvarného úkolu, vhodně zvolenými a výtvarně nosnými výtvarně-technickými postupy a prostředky, vzniká esteticky hodnotné dílo. Ze všech deseti lekcí, které byly hodnoceny, není ani jedna taková, která by měla výborný průběh hodiny a u hodnocení estetické úrovně propadla. Právě naopak, třeba námět Mozaika, obsadil jak u expertní komise, tak u pozorovatele předposlední příčku, a to právě z důvodu špatně zvolených výtvarně-technických postupů a prostředků. Ze svého subjektivního hlediska si dovoluji tvrdit, že největší podíl na výsledné estetické hodnotě má formulace výtvarného úkolu a výtvarně-technické prostředky a postupy, což mohu potvrdit i na této tabulce hodnotící formulaci výtvarného úkolu a výtvarně-technických prostředků a postupů.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Formulace výtvarného úkolu (počet bodů přidělený pozorovatelem)	3	5	4	5	3	5	3	1	2	3
Výtvarně- technické prostředky a postupy (počet bodů přidělený pozorovatelem)	4	4	5	5	3	4	2	1	2	3
Hodnocení expertní komise	3,28	4,57	4,43	2,71	2,28	4,28	1,57	3,28	3	3,71

Z této tabulky vidíme, že například Zimní sporty, jež obsadily u expertní komise první místo, jsou v hodnocení výtvarně-technických prostředků a postupů pozorovatele na místě druhém, což je umístění velmi podobné. Zimní krajina se u expertní komise umístila na místě třetím a pozorovatel jí přiřadil druhou příčku. Dalším příkladem je námět Motýl, který u obou hodnotících obsadil druhé místo. Odpověď na výzkumnou otázku je tedy kladná. Ano, estetická úroveň žáka je závislá na průběhu hodiny. Jaký poměr závislosti je mezi průběhem hodiny a výslednou estetickou úrovní práce žáka se však nedá přesně určit, což je dáno i tím, že každá hodina výtvarné výchovy je jiná.

Směřují nehodnotné náměty vždy k esteticky nehodnotnému dílu žáka? Tak zněla druhá výzkumná otázka. Odpověď na tuto otázku vyplývá z celkového hodnocení námětu pozorovatelem a výsledným počtem bodů za estetickou hodnotu díla. Pro lepší přehlednost si dovoluji využít tabulku. Počet bodů udělený pozorovatelem za námět je maximálně 5 a minimálně 1. Hodnotilo se, zda rozvíjí asociace, je jasně formulovaný, věkově přiměřený, originální, aktuální a motivační.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Námět (počet bodů přidělený pozorovatelem)	4	4	3	4	3	4	2	4	1	4
Hodnocení expertní komise	3,28	4,57	4,43	2,71	2,28	4,28	1,57	3,28	3	3,71

Z výsledků vidíme, že nejvyšší počet bodů získaly náměty, které mají i nejvyšší hodnocení u expertní komise. I z toho je patrné, že hodnotné náměty směřují k esteticky hodnotnému dílu žáka. Šest námětů získalo druhý nejvyšší počet bodů a i u hodnocení výsledné estetické úrovně expertní komisí se většina z nich umístila na nejvyšších příčkách.

Otázka však zní, zda nehodnotné náměty vždy směřují k esteticky nehodnotnému dílu žáka. Abychom na tuto otázku mohli odpovědět, podívejme se na poslední náměty, jež získaly od pozorovatele nejnižší počet bodů. Je to sedmý námět Mozaika a devátý námět Ježci. Mozaika získala i nejnižší počet bodů za estetickou úroveň od expertní komise. Námět Ježci se u pozorovatele umístil na posledním místě a u expertní komise na místě pátém, což je jistý rozpor. I v celkovém hodnocení mu expertní komise přidělila páté místo a pozorovatel ho umístil na místo poslední. Podotýkám, že toto může být zapříčiněno subjektivním hodnocením pozorovatele.

Jak ale vidíme u většiny námětů, hodnocení komise se shoduje s hodnocením pozorovatele. Nemůžeme však říci, že nehodnotné náměty vždy směřují k esteticky nehodnotnému dílu žáka. Je však více než pravděpodobné, že při špatně zvoleném či nehodnotném námětu nebude výsledná estetická úroveň práce žáka nikterak závratná.

Jedním z doposud nezodpovězených cílů práce, bylo najít zjištění, zda učitel ovlivňuje výsledný produkt žáka vedením hodiny. Učitel rozhoduje o námětu, který s výsledným produktem úzce souvisí. Jak jsme se dozvěděli v předchozích řádcích, při špatném námětu vznikne ve většině případů i dílo, jež nemá příliš vysokou estetickou hodnotu. Učitel také žáky motivuje, i když tento faktor se ukázal jako zanedbatelný při hodnocení výsledné estetické hodnoty. Formuluje výtvarný úkol a zadává výtvarně-

technické prostředky a postupy, jež s konečným výsledkem žáka úzce souvisí. I zásahy pedagoga do průběhu výtvarné činnosti může učitel výslednou estetickou hodnotu ovlivnit, jak bylo patrné z druhé lekce, jež se věnovala zimním sportům. U té učitel žákům zásadně zasahoval do práce a tak je výsledný produkt učitelovými zásahy natolik ovlivněn, že můžeme říci, že je považován z větší části za jeho produkt. Motivace, organizace průběhu činnosti, stanovení estetických kritérií a hodnocení výslednou estetickou hodnotu téměř neovlivňují, jsou však nesmírně důležité pro správné vedení hodiny výtvarné výchovy.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala problematikou estetické hodnoty ve výtvarné výchově. V úvodu teoretické části jsme řešili otázku kýče – jako estetického fenoménu z pohledu vybraných teoretiků. Bylo zapotřebí se nejprve zabývat estetickými teoriemi a rozlišením mezi uměním a kýčem, což bylo důležitým poznatkem pro stanovení kritérií, jež si kladou za cíl rozlišit kvalitní versus nekvalitní. První kapitola se věnovala etymologii pojmu kýč a problému jeho definice. V druhé kapitole jsme se dozvěděli něco o zrození kýče, tak jak ho vidí vybraní teoretici z oblasti umění a filozofie. Třetí kapitola byla věnována společným znakům kýče a to převážně z pohledu Tomáše Kulky. Poslední kapitola se zabývala otázkou estetické defektivy kýče a jeho estetickými vlastnostmi. Tato část byla užitečným zdrojem informací pro pozdější empirický výzkum, ve kterém jsme se zabývali problematikou estetické hodnoty, která s kýčem souvisí.

Druhá polovina teoretické části se zaměřovala na estetiku jako filozofickou disciplínu a problematiku estetické kvality v obecné rovině. Jedna z kapitol byla věnována také koncepci výtvarné výchovy od dob starověkého Řecka až po aktuální osnovy typu A, a kurikulární dokumenty. Zabývali jsme se také cíly estetické kultivace a problematikou stanovení estetických kritérií. Jako zásadní se jevila kapitola transferu estetických hodnot v díle vybraných teoretiků. Ta byla velmi důležitým zdrojem informací o vedení hodin výtvarné výchovy a problematice kýče – neustále dodávaného pod ruce dětí. Odborné články této kapitoly shledávám jako velmi inspirující. Poslední kapitola teoretické části byla věnována kýči a výtvarně-výrazovým kvalitám z pohledu ontogenetického vývoje.

Teoretická část nám objasnila některé pojmy a skutečnosti, které jsme později aplikovali do empirické části, jejímž cílem bylo zkoumání estetické hodnoty výtvarné činnosti v závislosti na procesu vyučování a rozbor deseti hodin výtvarné výchovy, při nichž jsme hodnotili osm oblastí z průběhu každé lekce. Ty vypovídali o způsobu vedení hodiny a souvislosti mezi výslednou estetickou úrovní prací žáků. Každou



z osmi zkoumaných oblastí jsem hodnotila jako pozorovatel na záznamovém archu a během průběhu hodiny jim přidělovala počet bodů. Vyhodnocení procesu vyučování najdeme v předchozích kapitolách. Analýzu výsledků expertní komise, která měla za úkol vyhodnotit estetickou úroveň prací žáků z každé lekce, s poznatky průběhu hodiny, jež zaznamenával pozorovatel a jejich analýzu, hodnotím jako největší přínos celé práce. Jak jsme mohli názorně vidět v empirické části, je velmi těžké dosáhnout esteticky hodnotnému díla, když sami učitelé nevědí nic o estetickém vnímání a žákům předávají kýchče ve všech jeho podobách. Problémem jsou tedy pedagogové, nikoliv žáci. To oni předávají dětem kýchčovitě šablonky a nutí je do manufakturní sériové výroby.

Tato diplomová práce si nedávala za cíl být návodem k tomu, jak plošně hodnotit estetickou úroveň výsledných prací žáků. Chce však být zdrojem inspirace pro pedagogy i širokou veřejnost, jak se vyhnout esteticky defektnímu působení ve výtvarné výchově. Dává podklady pro to, na co se zaměřit při vedení hodiny, aby docházelo k co nejčastějšímu výskytu esteticky hodnotných prací žáků. Přejme si, aby do budoucna nevzkvétal kýchč a esteticky nehodnotné výtvary, ale aby se rozšiřovala osvěta pedagogů ve výtvarné výchově a zájem nejenom jich samotných, ale i rodičů a laické veřejnosti, o věci esteticky hodnotné.

# SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

## Publikace:

- 1) BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2079-2.
- 2) DAVID, J. *Století dítěte a výzva obrazů*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4593-4.
- 3) HENCKMANN, W.; LOTTER, K. *Estetický slovník*. Praha: Svoboda, 1995. ISBN 80-205-0478-8.
- 4) JŮVA, V. *Estetická výchova. Vývoj-pojetí-perspektivy*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-12-5.
- 5) KULKA, T. *Umění a kýtč*. Praha: Torst, 2000. ISBN 80-7215-128-2.
- 6) LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Creative and Mental Growth*. London: Colier Macmillan, 1987. ISBN 0-02-372110-3.
- 7) LUGG, C. A. *Kitsch: From Education to Public Policy*. New York: Falmer Press, 1999. ISBN 0-203-90505-9.
- 8) MACKO, A.; NEVŘELOVÁ, O. *Výtvarná výchova v 3. a 4. ročníku ZŠ metodická příručka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN 14-368-87.
- 9) ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-129-X.
- 10) SCRUTON, R. *Průvodce inteligentního člověka po moderní kultuře*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-1013-0.
- 11) SOURIAU, É. *Encyklopedie estetiky*. Praha: Victoria Publishing, a. s., 1994. ISBN 80-85605-8-X.
- 12) THULLEROVÁ, G. *Jak je poznáme? Umění a kýtč*. Praha: Euromedia Group, k.s.- Knižní klub, 2007. ISBN: 978- 80-242-1998-1.
- 13) TROJAN, R. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově*. Praha: státní pedagogické nakladatelství, 1977. ISBN 17-041-77.

- 14) TROJAN, R.; MRÁZ, B. *Malý slovník výtvarného umění*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-22338-9.
- 15) UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. ISBN 14-638-74.
- 16) VANČÁT, Jaroslav. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: MAC, 2003. ISBN 80-86015-90-40.

### Časopisy:

- 1) BROCH, H. Několik poznámek k problému kýče. *Labyrint revue*, 2000, roč. 10, č. 7–8, s. 75–78.
- 2) CIKÁNOVÁ, K. *Pokleslá tvorba aneb jabloňové květy z popcornu*. *Výtvarný výchova*, 2002, roč. 42, č. 3, s. 9–10.
- 3) GREENBERG, C. Avantgarda a kýč. *Labyrint revue*, 2000, roč. 10, č. 7–8, s. 68–74.
- 4) HAJDUŠKOVÁ, L., DYTRTOVÁ, K. Pozor sněhulák! *Výtvarná výchova*, 2011, roč. 51, č. 2, s. 17–21.
- 5) PACHMANOVÁ, M.; DVOŘÁK, J. Interview s profesorem estetiky Tomášem Kulkou o kýči. *Labyrint revue*, 2000, roč. 10, č. 7–8, s. 23–29.
- 6) SCRUTON, R. Kýč a soudobé dilema. *Labyrint revue*, 2000, roč. 10, č. 7–8, s. 117–119.

### Internetové zdroje:

- 1) CZUMALO, V; JIRÁSKÝ, Z. Co se kýče týče [online]. 2008 [cit 2013-12-21]. Dostupné na WWW: <<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10174631512-co-se-kyce-tyce/208542154030001>>.
- 2) KOMRSKA, T.; PASTOROVÁ, M.; ŠAMŠULA, P. Osnovy výtvarné výchovy pro 1. – 9. ročník VP Základní škola [online]. 2001 [cit 2013-11-15]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/modules/marwel/index.php?rewrite=dokumenty%2Fformat-ms-word&str=11>>.

- 3) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. 2013 [cit 2014-02-28]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>.

## PŘÍLOHY

### Příloha č. 1 – Obrazový materiál k empirické části

Obr. č. 1 – 4 Sněhuláci jdou na karneval – ZŠ Komenského Horažďovice

Obr. č. 1



Obr. č. 2



Obr. č. 3



Obr. č. 4



Obr. č. 5 – 10 Zimní sporty – ZŠ T. G. Masaryka

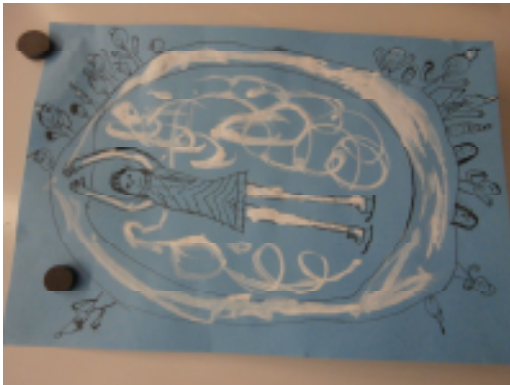
Obr. č. 5



Obr. č. 6



Obr. č. 7



Obr. č. 8



Obr. č. 9



Obr. č. 10

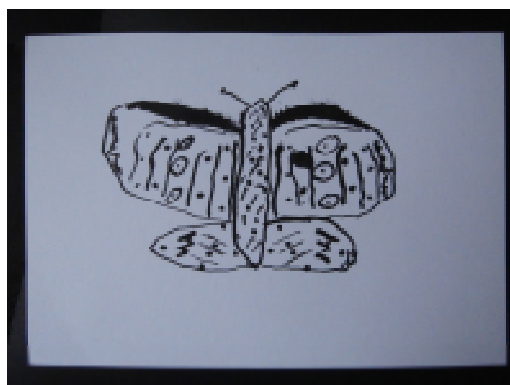


Obr. č. 11 – 16 Motýli – ZŠ Komenského

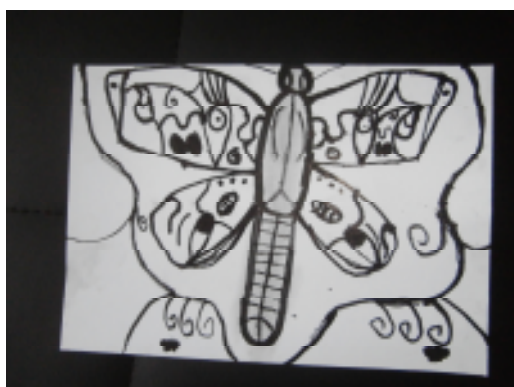
Obr. č. 11



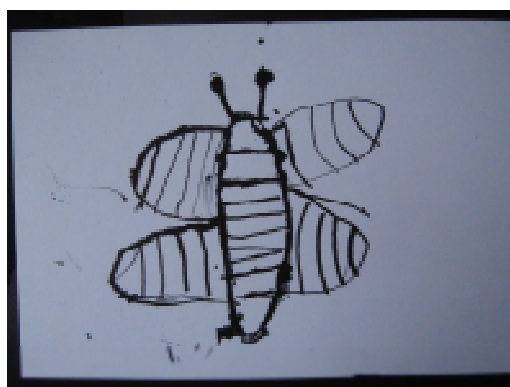
Obr. č. 12



Obr. č. 13



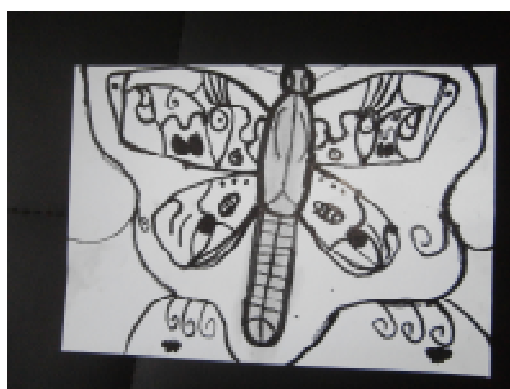
Obr. č. 14



Obr. č. 15



Obr. č. 16



Obr. č. 17 – 20 Strom z rukou – ZŠ Lerchova

Obr. č. 17



Obr. č. 18



Obr. č. 19



Obr. č. 20





Obr. č. 21-24 Mandala – ZŠ Lerchova

Obr. č. 21



Obr. č. 22



Obr. č. 23



Obr. č. 24



Obr. č. 25 – 30 Zimní krajina – ZŠ T. G. Masaryka

Obr. č. 25



Obr. č. 26



Obr. č. 27



Obr. 28



Obr. č. 29



Obr. č. 30



Obr. č. 31 – 36 Mozaika – ZŠ Hrádek

Obr. č. 31



Obr. č. 32



Obr. č. 33



Obr. č. 34



Obr. č. 35



Obr. č. 36



Obr. č. 37 – 42 Eskymáci – ZŠ Horažďovice

Obr. č. 37



Obr. č. 38



Obr. č. 39



Obr. č. 40



Obr. č. 41

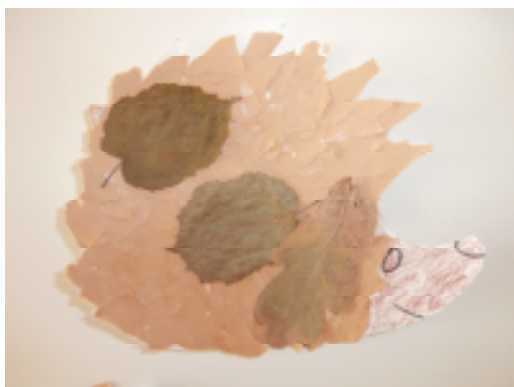


Obr. č. 42



Obr. č. 43 – 48 Ježci – ZŠ Dlouhá Ves

Obr. č. 43



Obr. č. 44



Obr. č. 45



Obr. č. 46



Obr. č. 47



Obr. č. 48



Obr. č. 49 – 52 Město, ve kterém žiji – ZŠ Lerchova

Obr. č. 49



Obr. č. 50



Obr. č. 51



Obr. č. 52



## Příloha č. 2 – Hodnocení expertní komise

*Složení expertní komise:*

*7 interních členů katedry VV PF JU + 1*

*externí spolupracovník KVV*

### **1 Sněhuláci jdou na karneval**

Hodnocení estetické úrovně prací žáků:

dobrá **1**

spíše dobrá **2**

nejednoznačná **3**

spíše špatná

špatná **1**

### **2 Ježci**

Hodnocení estetické úrovně prací žáků:

dobrá **1**

spíše dobrá

nejednoznačná **4**

spíše špatná **2**

špatná

### **3 Eskymáci**

Hodnocení estetické úrovně prací žáků:

dobrá **1**

spíše dobrá **2**

nejednoznačná **2**

spíše špatná **2**

špatná

### **4 Mozaika**

Hodnocení estetické úrovně prací žáků:

dobrá

spíše dobrá **1**

nejednoznačná

spíše špatná **1**

špatná **5**

### **5 Motýli**

Hodnocení estetické úrovně prací žáků:

dobrá **3**

spíše dobrá **4**

nejednoznačná

spíše špatná

špatná

### **6 Strom z rukou**

Hodnocení estetické úrovně prací žáků:

dobrá **1**

spíše dobrá **1**

nejednoznačná **1**

spíše špatná **3**

špatná **1**

### **7 Město, ve kterém žiji**

Hodnocení estetické úrovně prací žáků:

dobrá **1**

spíše dobrá **5**

nejednoznačná **1**

spíše špatná

špatná

### **8 Mandala**

Hodnocení estetické úrovně prací žáků:

dobrá

spíše dobrá

nejednoznačná **4**

spíše špatná **1**

špatná **2**

### **9 Zimní krajina**

Hodnocení estetické úrovně prací žáků:

dobrá **2**

spíše dobrá **5**

nejednoznačná

spíše špatná

špatná

### **10 Zimní sporty**

Hodnocení estetické úrovně prací žáků:

dobrá **5**

spíše dobrá **1**

nejednoznačná **1**

spíše špatná

špatná

## Příloha č. 3 – Záznamový arch pozorovatele

### 1. Námět

nerozvíjející asociace  
repetitivní  
nejasně formulovaný  
obsahově vyprázdněný  
věkově nepřiměřený  
neoriginální  
neaktuální

bohatý na asociace  
motivační (poetický, tajemný, humorný)  
jasně formulovaný  
věkově přiměřený  
originální  
aktuální

### 2. Motivace

odtažitá od námětu  
nefunkční  
nepřiměřeně dlouhá  
nepřiměřeně afektovaná  
žádná

vztahující se k námětu  
rozvíjející asociace  
přiměřeně dlouhá  
přiměřeně emotivní a sugestivní  
interagující s žáky  
autentická

### 3. Formulace výtvarného úkolu

nejasná nebo nedostačující  
zbytečně názorná  
schematická  
příliš komplikovaná  
svazující

komplexní  
jasně podaná  
ponechávající přiměřený prostor pro  
autentické vyjádření žáků  
integrující podněty žáků  
podněcující tvořivá řešení výtvarného  
problému



#### 4. Stanovení kritérií hodnocení

nejasně formulované  
nepřiměřeně náročné  
nekorespondující s formulací úkolu  
žádné

jasně formulované  
přiměřeně náročné  
vycházející z formulace úkolu  
motivující

#### 5. Výtvarně-technické prostředky a postupy

nevhodně zvolené  
bez výtvarného potenciálu  
nepřiměřeně náročné  
nehodící se k námětu  
nejasně zadané

vhodně zvolené  
výtvarně nosné  
přiměřeně náročné  
hodící se k námětu  
srozumitelně zadané

#### 6. Organizace průběhu výtvarné činnosti

nevhodné nebo nefunkční členění lekce

funkčně strukturovaná lekce  
logické uspořádání fází činnosti  
plynulost lekce  
včasné ukončení výtvarné činnosti

## 7. Hodnocení

žádné  
nefunkční  
příliš zobecňující  
demotivační  
nerespektující ontogenezi

řešící konkrétní výtvarné problémy  
Interagující s dětmi  
motivační  
respektující ontogenezi  
přiměřeně kritické

## 8. Zásahy pedagoga v průběhu výtvarné činnosti

nepřiměřeně dominantní nebo časté  
korekce  
zásahy nereflektující žákův výtvarný záměr

citlivé pobízení k činnosti  
respektování žákova výtvarného záměru