

6.5 Hospitační videostudie výtvarné výchovy: Smysly, city, rozum

6.5.1 Anotace

Téma výuky Analýza konkrétní situace z výtvarné výchovy³² se týká výuky, kterou lze v podtitulu označit jako žákovskou tvůrčí parafrázi impresionistického a postimpresionistického přístupu k malbě. Naše analýza se zaměřuje na tři hlavní didaktické body:

- využití žákovské expresivní tvorby k poznávání principů umění a jeho historického vývoje,
- úlohu pojmů z oblasti teorie a dějin umění při utváření žákovských kulturních znalostí a žákovského porozumění pro estetické fenomény,
- potenciál analyzované výuky výtvarné výchovy pro rozvíjení klíčových kompetencí u žáků.

Návaznost obsahu Hospitovaná hodina navazuje na předchozí aktivitu, kdy podle vlastních slov učitelky žáci „při vzpomínce na dávné plenéristy 19. století malovali temperou pohled na krajinu z oken školy (...) Potom v další hodině porovnávali svoje malby s digitálními fotografiemi, které byly pořízeny ve stejnou chvíli ze stejného místa, a měli za úkol vytvořit výřez z fotografie a zákroky v programu Photoshop

³² Viz <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/7529/VIRTUALNI-HOSPITACE---VYTVARNY-OBOR-EXPRESIVITA-A-RACIONALITA-V-MALIRSTVI-POSTIMPRESIONISMU.html/>

ho přizpůsobit tak, aby se co nejvíc podobal malbě. K tomu vyplňovali krátký dotazníček, v němž mapovali své kroky a měli popsat, co museli na fotografii nejvýrazněji změnit a v čem se liší fotografie od jejich malby.“

Učitelka svůj záměr vymezuje takto: „měli bychom se pokusit identifikovat v jejich uměleckých přístupech přístupy, které se objevují u malířů postimpresionismu (Gogha, Gauguina a Cézanna). Žáci budou mít za úkol porovnat své postupy s postupy dávných mistrů a v dalším úkolu tento svůj postup nějak dál rozvíjet.“

Uvedený záměr je pro výtvarnou výchovu (podobně jako pro jiné tvořivě expresivní obory) příznačný využitím vlastní expresivní tvorby žáků jako zdroje poznání. Toto spojení expresivní tvorby s poznáváním odpovídá pojetí obsahové transformace v RVP G, tj. je v souladu s jeho očekávanými výstupy (oborovými kompetencemi) a klíčovými kompetencemi.

Uvedený soulad lze doložit výčtem cílů v RVP G, které se vztahují k analyzované výuce:

(1) Očekávané výstupy (RVP G, 2007, s. 54–55):

- Rozlišuje umělecké slohy a umělecké směry (s důrazem na umění od konce 19. století do současnosti) z hlediska podstatných proměn vidění a stavby uměleckých děl a dalších vizuálně obrazných vyjádření.
- V konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření vlastní i umělecké tvorby identifikuje pro ně charakteristické prostředky.
- Samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění.

(2) Rozvíjení klíčových kompetencí (RVP G, 2007, s. 9–11)

Kompetence k učení

- kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi

Kompetence k řešení problémů

- uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice

Kompetence komunikativní

- používá s porozuměním odborný jazyk a symbolická a grafická vyjádření informací různého typu

Obsahové jádro výuky je podle vlastních slov učitelky postaveno na triádě pojmů: *smysly, city, rozum*. Žáci mají jejich prostřednictvím poznávat základní přístupy v malířství konce 19. století, z nichž pak ve 20. století vycházela modernistická tvorba. Učitelka nejprve představuje žákům impresionistický přístup k malbě, který vykládá prostřednictvím metafory „nevinného oka“, tj. s důrazem na sen-

**Didaktické
uchopení
obsahu**

zualistický (smyslový) princip tvorby. Oproti němu vymezuje dva proudy postimpresionistického přístupu: (1) rozumově pojatou modularizaci obrazové plochy, reprezentovanou P. Cézannem, (2) expresivní přístup učitelkou vyložený jako „vyjádření citů“ a reprezentovaný P. Gauguinem a V. van Goghem.

Vzhledem k žakovským obtížím v úvodu hodiny při rozlišování a charakterizaci těchto přístupů učitelka do výuky zařazuje rozlišovací a třídící aktivitu. Při ní mají žáci ve dvou skupinkách vybírat a navzájem k sobě přiřazovat obrazový materiál (reprodukce malířských děl impresionismu) v souladu s tezemi, které charakterizují jejich styl. V této aktivitě se zřetelně uplatňuje princip určování stylu prostřednictvím *klasifikace stylových aspektů* uměleckých děl.

Analogicky učitelka postupuje též při úvodu do problematiky postimpresionistické tvorby. Žáci jsou rozděleni do tří skupin. Každá skupina obdrží náhledy reprodukcí obrazů jednoho z umělců (Cézanne, Gauguin, Gogh) a jejich úkolem je správně k sobě přiřadit tři druhy informace: jméno autora, jeho autentický výrok charakterizující jeho tvůrčí ideu a stylové charakteristiky autorova díla.

V další fázi výuky mají žáci analyzovat svoji vlastní předchozí tvorbu (malba krajiny viděné z okna třídy a její porovnání s modifikovanou fotografií) a rozpoznat, který z probíraných přístupů (impresionismus, postimpresionismus) se v ní projevoval nejvýrazněji. Učitelka k tomu uvádí: „Setkali jste se s mistry, máte možnost uvažovat o tom, jak to bylo s jejich přemýšlením a s jejich díly a jestli se vás to třeba nějak týká. (...) Vaším úkolem bude vysledovat, přijít na to, co jste vlastně nejvíc zapojovali při vašem malování.“

Následně jsou žáci vyzváni k vypracování varianty svého předchozího díla a zdůraznění některého z přístupů vzájemně rozlišených klíčovými pojmy této výuky: *smysly, city, rozum*. Vybraný motiv mohou žáci zpracovat libovolnou technikou. Učitelka navrhuje: „Až si to rozmyslíte, tak si vyberete v podstatě jakýkoliv materiál. Můžete zase malovat, můžete si vybrat část toho svého obrázku a dotáhnout v ní to, co jste začali v té malbě. (...) Když tam máte racionální přístup (...) zajímáte se spíš o konstrukci, tak můžete tu konstrukci dotáhnout klidně třeba až k trojrozměrnému útvaru. (...) Nebo můžete pracovat třeba jenom s kresbou.“

Vzhledem k velké volnosti zadání má následná činnost žáků autonomní charakter. Učitelka zpočátku obchází třídu a nabízí individuální konzultace, týkající se např. optimálnější varianty řešení: „Hele, Kubo, vezmi si na to radši plochý štětec, na tu temperu, jo?“

Závěrečná aktivita se odehrává před vystavenými žakovskými díly. Vzhledem k nedostatku času probíhá závěrečná reflexe formou autorské interpretace procesu tvorby a jejího výsledku. Žáci jsou učitelkou vyzváni, aby se vyjádřili k tomu: „Jak moc a co jste rozvíjeli na tom svém obrázku.“

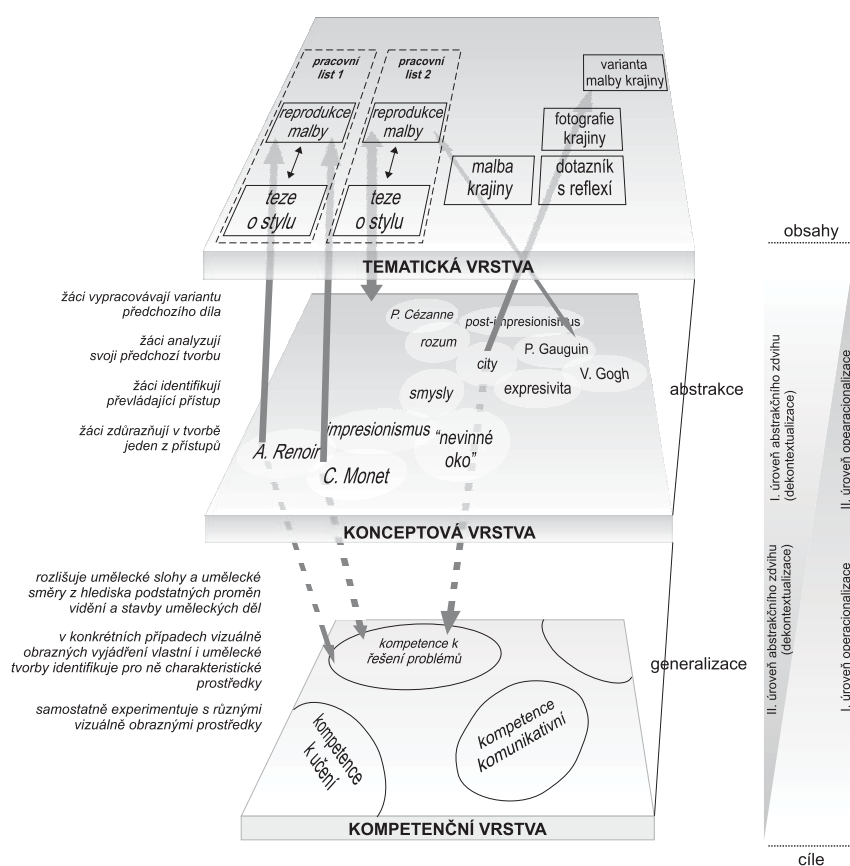
Popis činností žáků V první části hodiny žáci poznávali, interpretovali a klasifikovali reprodukce obrazů typických představitelů impresionismu a postimpresionismu. Principem

těchto činností byl výběr správných informací (založený v oborových faktech) z obrazového materiálu (souboru reprodukcí malířských děl) připraveného učitelkou. Žáci by na základě těchto aktivit měli získat znalosti, které jim pomohou při identifikaci probíraných stylů, jednak znalosti o obecnějších východiscích autorů vyjádřených klíčovými pojmy: *smysly*, *city*, *rozum* (smysly – senzualistické pojetí tvorby, *city* – expresivní pojetí tvorby, *rozum* – racionálně konstruktivní pojetí tvorby).

V další fázi výuky bylo úkolem žáků rozpoznat a uplatnit jedno z těchto východisek ve vlastní tvorbě a následně vypracovat variantu díla, která je bude co nejpřesvědčivěji ilustrovat – exemplifikovat.

Na závěr žáci reflektují proces tvorby a na výsledném artefaktu z pozice autora interpretují vlastní intenci a odhadují, které z uvedených východisek je jim nejbližší.

6.5.2 Analýza



Obr. 6.4: Konceptový diagram výukové situace - Výtvarná výchova

Rozbor výukové situace Konceptový diagram vybrané situace hospitované výuky postihuje specifičnost školního předmětu Výtvarná výchova. Tato specifičnost je vyjádřena výběrem pojmů obsahového jádra výuky – zejména klíčovou trojicí *smysly, city, rozum* v návaznosti na vybrané reprezentanty výtvarných stylů: *impresionismus, postimpresionismus* a na jejich představitele: *C. Monet, P. Cézanne, V. van Gogh, P. Gauguin*. Zároveň však konceptový diagram ukazuje obecné souvislosti mezi úrovněmi didaktické transformace obsahu ve výuce; ty jsou společné pro všechny vzdělávací obory.

Obecným faktem je, že obsah lze zprostředkovat – a v realizační fázi kurikula pozorovat – pouze prostřednictvím konkrétních artefaktů, resp. objektů, uspořádaných podle zvolených hlavních témat výuky. V případě analyzované výuky to byly tyto objekty:

- množina ukázek (obrazové reprodukce) malířských děl, které žáci měli za úkol třídít podle indikátorů příznačných pro příslušný styl (resp. pro třídu děl téhož stylu),
- samotnými žáky vytvořená vlastní výtvarná díla, která tematicky a žánrově (zobrazení krajiny) odpovídala zvoleným uměleckým dílům,
- samotnými žáky vytvořené fotografie krajiny z okna, které věcně odpovídaly žakovskému obrazovému vyjádření (krajina viděná z okna),
- variace fotografií krajiny z okna prostřednictvím úprav ve Photoshopu s cílem co nejvíce přiblížit formu fotografie k formě malby,
- reflektivní dotazník pro žáky, jehož prostřednictvím si žáci uvědomovali postup při úpravách fotografií, a tedy i specifické stylotvorné rysy malby,
- úprava vlastního výtvarného zobrazení krajiny žáky s cílem vyzdvihnout rysy jednoho ze stylových proudů vyjádřených klíčovými pojmy *smysly, city, rozum*.

Z uvedeného výčtu je znát *uspořádání objektů (artefaktů) do tříd* nejenom v závislosti na volbě tématu (umělecká díla – malba krajiny, vlastní žakovská díla – malba krajiny, fotografie krajiny), ale také s ohledem na činnost žáků, která se v rámci tématu odehrává a má vyústit do učení a poznávání ve směru zamýšlených cílů výuky. Didaktická souvislost mezi vzdělávacím tématem, objekty činnosti a činností žáků, která má ústít do učení, je zde znatelná zejména v propojení poznatků o tématu (styl malby v impresionismu postimpresionismu, stylotvorné prvky malířského zobrazení) s vlastní tvořivě expresivní činností žáků.

6.5.3 Alterace

Posuzování kvality Situaci hodnotíme jako podnětnou. Nedostatky spatřujeme ve strukturaci obsahu s ohledem na žakovské porozumění (viz níže návrh alterace).

Výuka poskytla žákům příležitost ke klasifikacím, hodnocení a k poučení se z chyb. Vedla žáky k usuzování, vysvětlování a odvozování závěrů opřených o základní poznatky. Tyto poznávací předpoklady žáci mohli prokázat v odpovídajících úkolových situacích tak, že si je aktivně vybavovali a mohli o nich kriticky diskutovat. Výuka mohla být pro žáky motivující, důraz byl kladen na porozumění základním principům kulturní tvorby a její působnosti.

Níže citovaná situace (Pohled do výuky 6.6) se odehrává na začátku vyučovací jednotky, kdy učitelka využije první pracovní listy, aby žákům přiblížila problematiku impresionistického východiska tvorby. Při výkladu nejprve zavádí metaforu „nevinné oko“ (*innocent eye*) – vidění čistých vizuálních forem, bez vědění a bez záměru. Metafora byla poprvé vyslovena v polovině 19. stol. Johnem Ruskinem inspirovaným pohledem na obrazy W. Turnera, poté byla často užívána právě vůči impresionismu a stála u zrodu abstraktního umění 20. století. Žákovské porozumění této metafoře je klíčové pro úspěšnost výuky v okruhu tématu zaměřeného na styl a stýlotvorné prvky, v tomto případě konkrétně stýlotvorné prvky impresionismu. Další zaváděný pojem, expresivita, by měl umožnit žákům porozumět rozdílu mezi stylem impresionismu a postimpresionistickými stylovými přístupy. Ukázka zachycuje moment, v němž způsob výkladu pojmu *expresivita* učitelkou vyvolal zajímavý sociokognitivní konflikt s jedním z žáků.

Čas	Obsah hodiny	Poznámky
9:04 - 10:39	<p>U: Jak byste interpretovali pojem nevinné oko?</p> <p>Ž: To co vidí, to kreslí.</p> <p>U: To co vidí, to kreslí, ano. A, když je nevinné, co to znamená? ... Jak se účastníte v tom projevu, v té situaci, když to řešíte nevinným okem?</p> <p>Ž: Minimálně.</p> <p>U: No, no no no. Že my nic, že my nic. Že my jsme do toho nijak nevstupovali. Já jsem do toho nevstupovala ani emoci, to já nevím, já prostě tak něco vidím. Nevstupovala jsem do toho rozumem, vzpomeňte si, jak jsme si říkali, že vlastně nevíme jakou barvu mají šaty té dívky. ... Co nepoužívá to nevinné oko?</p> <p>Ž: City.</p> <p>U: Nepoužívá citové a rozumové složky. Prostě jenom tak kouká a jenom tak maluje.</p> <p>(...)</p>	<p>Učitelkou vyžadovaná interpretace se týká metafory se složitým výkladovým zázemím. Snaha po jeho co nejjednodušším výkladu se později ukáže jako komplikace při dorozumění se žáky.</p>
10:34 - 13:21	<p>U: Dostali jsme se k pojmu expresivita. Copak to je expresivita? Když je něco expresivní? Expresivita je výraz. A výraz vyjadřuje většinou?</p> <p>Ž: Nějaké dojmy?</p> <p>U: Dojmy.</p> <p>Ž: Tu situaci nějakou. Že se tam něco děje.</p> <p>U: Něco se tam děje.</p> <p>Ž: Jestli to pro toho autora připadalo důležitý.</p>	<p>Pro žáky je obtížné přijmout, že impresionistický malíř nevkládá do své tvorby nic ze svého rozpoložení. V diskusi nakonec učitelka přijímá určitý kompromis. Jím poněkud oslabuje poměrně návodné otázky z předcházející části svého výkladu.</p>

<p>U: Jestli to pro toho autora bylo důležité. A to, že to pro toho autora bylo důležité, to většinou hodnotíme přes kterou složku?</p> <p>Ž: Jestli je to dost výrazný? Nevím.</p> <p>U: No, výrazný a to, jestli je to pro mne důležité nebo není, jestli to prožívám jako důležité, to hodnotím čím? Kterou složkou? Smysly, city, rozum? Čím to hodnotím? To, co je pro mě důležité? Citem to hodnotím. Čili expresivní umělecké dílo je nějakým způsobem vázáno na city a vyjadřuje naše city, to je expresivita. A vidíte vidíte, co všechno člověk používá za výrazy a neví vlastně úplně přesně potom, když je má použít. Takže jsem ráda, že jsme se k tomu dostali. Tak.</p> <p>Ž: No ale jestliže tedy ten impresionismus není expresivní, když má tady třeba ten západ toho slunce, tak proto to působí nějak, že jo. Vyjadřuje to nějaký city.</p> <p>U: Určitě to vyjadřuje city, protože určitě ten malíř, tomu malíři se to líbilo nějak. Ale především, zkuste mi odpovědět, ostatní taky. Především vyjadřuje?</p> <p>Ž: Náladu.</p> <p>U: Náladu taky, ale hlavním tím motivem, kde bylo to, co namaloval na ten obraz?</p> <p>Ž: U vody?</p> <p>U: Ale myslím jako v jeho hlavě, v jeho bytosti.</p> <p>Ž: V oku?</p> <p>U: No, bylo to v jeho oku, bylo hlavně na sítnici jeho oka. Proto ty obrysy jsou nejasné, protože to oko je nevinné. To oko to neví, co to je za flek. Oko vidí modrý flek, takže ho tam namaluje. Čili, ono je to složité. Se stále větším odstupem od impresionismu je to stále složitější a složitější, ale vidíte, že je to minimálně hodně zajímavé.</p>	
--	--

Pohled do výuky 6.6: Výňatek z transkriptu výukové situace 1 - Výtvarná výchova

Návrh alterací Uvedený záznam situace (Pohled do výuky 6.6) dobře ilustruje problémy, s nimiž se žáci více či méně potýkají v průběhu celé sledované vyučovací jednotky. Východiskem nepochopení je pojem „nevinné oko“, žáky zřejmě nedostatečně uchopený. Jedná se o metaforu, která má vymezit senzuální pojetí impresionistického stylu, tj. zdůraznit bezprostřednost tvorby při úsilí autora zachytit svůj okamžitý smyslový dojem. Nesnáž je právě v tom, že malířovo oko je vedeno úsilím o jednotící stylové pojetí, a proto nikdy není úplně „nevinné“. Jinými slovy, přístup k tvorbě je vždy závislý na sjednocující autorské interpretaci kulturních a osobních impulsů, tj. je podmíněn autorským záměrem, který vylučuje „nevinost“ vnímání.

Problém ne/záměrnosti, na který tu vyučující se svými žáky narazila, řešil kupř. J. Mukařovský (1966) a v kontextu naší kazuistiky jej dokreslíme poukazem na kritiku zúženého výkladu pojmu *styl/N*. Goodmanem (1996, s. 36–53). Ten vysvětluje, že kromě *smyslové formy* je styl vždy ještě podmíněn *autorskou expresí a volbou tématu*. Smyslovou formu díla nelze oddělit od druhých dvou aspektů, a proto odlišení *expresivity, racionality a senzualizmu* nikdy nemůže být jednoznačné. V každém díle jsou vždy přítomny všechny tři aspekty, přičemž každý z nich má svou záměrnou i nezáměrnou tvůrčí polohu.

Na tento moment žáci narážejí při snaze vyrovnat se s učitelčím výkladem. Jejich výše citovaný dialog připomíná některé tradiční teoretické spory vedené v estetice nebo teorii umění. Konkrétně tím máme na mysli (1) spor s *estetickým formalismem*, (2) polemiku s tzv. *naivním expresivismem*.

Prvně zmíněný spor je veden kvůli předpokladu, že „nevinné oko“ vnímá pouze smyslové formy, jakoby bez dalších vlivů a souvislostí. To je pozice krajního estetického formalismu, ze které je odmítána jakákoliv sémantická interpretace, která by „znečistila“ nevinnou bezprostřednost vnímání. Protože však interpretace sémantických souvislostí je podmínkou pro symbolickou existenci samotného díla, má-li být vůbec rozpoznáno jako dílo umělecké, odmítli bychom tím i dílo samo (srov. Kulka, 2004, s. 41–46). Žáci tedy v diskusi oprávněně poukazují na tematickou a expresivní stránku impresionistického díla, přestože obě tyto stylotvorné složky jsou v programu impresionismu záměrně potlačeny.

Kritická připomínka se týká též zkreslujícího pojetí expresivity. Ztotožnění expresivity díla s neartikulovaným zprostředkováním emocí lze dohledat v Tolstého koncepci naivního expresivismu, kterou kritizuje G. Graham (2000, s. 38). Takový přístup k expresivitě nerozlišuje mezi *bezděčnou evokací* (vyvoláním, vybavením) nějakého citového projevu a *záměrnou expresí* citově nasyceného obsahu (srov. Goodman, Elgin, 1988, s. 43). Tím jsou opomíjeny momenty podstatné pro kulturní hodnotu expresivní tvorby: *obsažnost imaginace* a její *objevná – inovativní – povaha*. V expresi přece nejde o „výron citu“, ale o výstižné a inovativní zachycení citově závažného obsahu. Jak k tomu přesvědčivě napsal Raymond Ruyer (1994, s. 205), „... objev ... tvoří látku expresivního vyjádření. Ten, kdo se vyjadřuje, ... vyjadřuje to, co viděl, co ho uchvátilo a pohnulo. Jeho expresivní jazyk je 'artikulovaný' právě proto, že chce druhým sdělit ne své pohnutí, nýbrž to, co ho vyvolalo. Trpí, když dokáže jen vykřiknout a nedovede se vyjádřit...“.

Z těchto důvodů je jen obtížně myslitelné, že by bylo možné ztotožnit impresionistický přístup k tvorbě výlučně se snahou o zprostředkování formálních smyslových kvalit obrazu, postimpresionistický přístup Gauguina a Gogha jenom s přenosem emočních kvalit a Cézannovský modularismus pouze s chladným kalkulem. Navíc, i kdyby tyto přístupy byly skutečně vyjádřením intencí autorů v jejich tvorbě, z pohledu současného diváka se nelze ubránit komplexní interpretaci impresionistického obrazu. Proto není od věci žakovská námitka: „No, ale jestliže tedy ten impresionismus není expresivní, když má tady třeba ten západ slunce, tak proto to působí nějak, že jo. Vyjadřuje to nějaký city.“