

Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií

Věra Uhl Skřivanová

Anotace:

Obsahem výzkumné práce je komparace soudobých vzdělávacích cílů v ČR a Německu se zaměřením na komparaci českého a bavorského programu uměleckého vzdělávání pro gymnázia. Porovnání odlišně pojatých kurikulárních dokumentů se uskutečnilo na základě operacionalizace sledovaných kategorií se zřetelem k vystižení jejich vzdělávacích obsahů.

Možnosti naplňování cílových kategorií vzdělávání byly ověřovány v terénním výzkumu a ilustrovány na základě dat a autentických výtvarných produktů žáků.

Předpokladem realizace uvedeného výzkumu byla deskripce systému uměleckého vzdělávání v Německu a překladatelská práce v oblasti pedagogiky umění v 2. pol. 20. stol. a 21. stol.

Konzeption der Bildungsziele in der Tschechischen Republik und in Deutschland

Die kunstpädagogische Interpretation der Curriculardokumente der tschechischen und bayerischen Gymnasien

Inhalt und Schwerpunkt der Forschungsarbeit liegt in der Komparation der Lernziele der Kunstbildung, die in dem Rahmenbildungsprogramm für Grundbildung und Gymnasiale Bildung der Tschechischen Republik und in den bayerischen Lehrplänen für achtjährige Gymnasien festgelegt sind. Der Vergleich von differenten Curriculardokumenten wurde basierend auf der Operationalisation von Lernzielen durchgeführt.

Die Möglichkeiten der Realisation von Lernzielen wurden im Rahmen einer Feldforschung evaluiert und illustriert anhand gewonnener Daten und authentischer Kunstarbeiten der Schüler.

Die Grundlage der Forschungsrealisation ist eine Deskription des Systems der Kunstbildung in Deutschland und eine Übersetzungsarbeit der Autorin zur Kunsttheorie und ihrer pädagogischen Reflexion in der 2. Hälfte des 20. und 21. Jahrhunderts.

The Conception of Educational Goals in The Czech Republic and Germany

Art-Pedagogical Curriculum Document Interpretation at Czech and Bavarian Gymnasiums (Grammar Schools Br.)

The contents and the gravity point of research work is the comparison of art educational goals, anchored in the Frame Educational Program of art educational goals, anchored in the Frame Educational Program for Elementary Education and Gymnasiums in the Czech Republic and in the Educational Syllabus for Eight Year's Gymnasiums in Bavaria. Comparing the different curricular document was realized on the basis of operationalizing observed categories of educational goals in field competencies.

The possibilities of realizing anticipated educational goals were consequently verified by field research and illustrated on the basis of gained data and authentic student's art works.

The indispensable prerequisite how to realize the mentioned research was the description of art educational system in Germany, the original translation work in the field of art theory and its pedagogical reflection in the 2nd half of the 20th and 21st century.

Tato výzkumná práce byla realizována v rámci dizertační práce r. 2010 na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Poděkování za vedení výzkumné práce patří PaedDr. Heleně Hazukové, CSc. a za konzultace doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc. Stejně tak mé poděkování směřuje k Prof. Dr. Constanze Kirchner, která mě přijala jako hostující doktorandku na Univerzitu v Augsburgu a podpořila výzkum žádostí o povolení ke vstupu na bavorská gymnázia adresovanou Ministerstvu školství a kultu v Bavorsku. Radou a poskytnutím orientace v německém prostředí realizaci výzkumu také podpořil Prof. Dr. Johannes Kirschenmann z Akademie umění v Mnichově, proto i jemu patří můj dík. Dále bych ráda poděkovala také Věře Payerové za jazykové korektury textu a Alexanderu Hájkovi za překlady do angličtiny. Především však děkuji svému muži Stefanu Uhlovi, který mi poskytoval po celou dobu výzkumu svou podporu a možnost konzultace.

V neposlední řadě je třeba poděkovat Česko-německému fondu budoucnosti, který svým finančním příspěvkem dopomohl k vydání této monografie. Podpořil tak a ocenil význam této výzkumné práce v oblasti česko-německé výměny, spolupráce a porozumění.

Diese Forschungsarbeit wurde im Rahmen einer Doktorarbeit (2010) am Lehrstuhl der Kunstpädagogik, Pädagogische Fakultät der Karlsuniversität in Prag realisiert. Ich möchte mich für die Betreuung der Forschungsarbeit durch PaedDr. Helena Hazuková, CSc. und die Konsultationen mit doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. bedanken. Darüber hinaus möchte mich auch bei Prof. Dr. Constanze Kirchner bedanken, die mich als Gastdoktorandin an die Universität Augsburg aufgenommen hat und mir durch ein Schreiben an das Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus ermöglicht hat, an bayerischen Gymnasien zu forschen. Einen besonderen Dank gebührt auch Prof. Dr. Johannes Kirschenmann, Akademie der Bildenden Künste in München, der mich bei meiner Realisierung der Forschungsarbeit durch Einblicke Orientierung in dem deutschen Schulsystem ermöglichte. Für die Korrekturen des Textes bedanke ich mich bei Věra Payerová und für die Übersetzungen ins Englische bedanke ich mich bei Alexander Hájek. Ich danke auch meinem Mann Stefan Uhl, der mich bei meiner Arbeit unterstützte.

Nicht zuletzt möchte ich mich noch bei dem Deutsch-tschechischen Zukunftsfond bedanken, der mit seiner finanziellen Unterstützung zur Realisierung dieser Monografie beigetragen hat. Durch diese Unterstützung hat der Fond auch seine Wertschätzung für diese Forschungsarbeit im Rahmen des tschechisch-deutschen Austausches und Zusammenarbeit gezeigt.

Obsah:

Úvod

Část I

Srovnávací česko-německá pedagogika umění

1. Současná situace v oblasti srovnávací pedagogiky
 1. 1 Soudobé pojetí srovnávací pedagogiky
 1. 2 ČR a Bavorsko jako historicky spjaté kulturní centrum Evropy
 1. 3 Srovnávací pedagogika umění v ČR a Německu
2. Nové pojetí vzdělávacích cílů
 2. 1 Aktuální tendence v evropském pojetí vzdělávání
aneb pojem „kompetence“ jako společný nástroj srovnání
 2. 2 Obsahová přesycenost a neostrost pojmu „kompetence“
 2. 3 Učitelovo pojetí výuky a jeho vliv na volbu vzdělávacích obsahů a cílů
3. Znalost kontextu jako podmínka pro tvorbu komparace aneb proměny umělecko-pedagogických konceptů v Německu
 3. 1 Hledání návazností v oblasti česko-německých překladů pedagogiky umění
 3. 2 Německá pedagogika umění od 50. let po 80. léta 20. stol.
 3. 3 Současné koncepty německé pedagogiky umění v kontextu pluralitního pojetí oboru
 3. 4 Významné vlivy v rámci současných konceptů německé pedagogiky umění

Část II

Nové pojetí vzdělávacích cílů oboru Výtvarná výchova/Umění v ČR a Německu aneb komparace vzdělávacích obsahů českých a bavorských gymnázií

Etap (A)

Vstup do problematiky německých kurikulárních dokumentů v kontextu soudobých vzdělávacích tendencí

4. Deskripce a komparace různých vzdělávacích systémů Německa
 4. 1 Suverenita a svrchovanost jednotlivých spolkových zemí Německa v oblasti školství
 4. 1. 1 Základní struktura vzdělávacích systémů
 4. 1. 2 Oblast uměleckého vzdělávání
 4. 2 Základní tendence a pojmy evropských kurikulárních dokumentů
 4. 2. 1 Pojem „klíčové kompetence“ jako cílové kategorie všeobecného vzdělávání
 4. 2. 2 Schválené celoněmecké vzdělávací standardy pro vybrané předměty
 4. 2. 3 Návrhy vzdělávacího standardu předmětu Umění
 4. 3 Deskripce a komparace učebních plánů pro předmět Umění na osmiletých gymnáziích
 4. 3. 1 Spolková země Berlín
 4. 3. 2 Spolková země Sasko
 4. 3. 3 Spolková země Bavorsko
 4. 4 Komparace základních rysů učebních plánů pro umělecké předměty
 4. 4. 1 Komparace cílových kategorií vzdělávání
 4. 4. 2 Možnosti a meze posuzování dosažených kompetencí
 4. 4. 3 Odlišnosti v použité terminologii a významové pole její interpretace

Etapu (B)

Komparace kurikulárních dokumentů a cílových kategorií vzdělávání pro gymnázia v České republice a v Bavorsku

5. Deskripce a komparace kurikulárních dokumentů
 5. 1 Celistvé studium dokumentů jako podmínka komparace
 5. 1. 1 Odlišnost pojetí kurikulárních dokumentů různých zemí a obtíže s tím spojené
 5. 1. 2 Volba kategorií komparace
 5. 1. 3 Srovnávací tabulka kurikulárních dokumentů gymnázií
 5. 2 Komparace obsahů v podobě očekávaných výstupů oborového vzdělávání
 5. 2. 1 Směřování oborového vzdělávání k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků
 5. 2. 2 Deskripce a utřídění očekávaných výstupů ČR a Bavorska
 5. 2. 3 Způsoby operacionalizace očekávaných výstupů
 5. 3 Návrh transformace obsahu očekávaných výstupů v dílčí oborové kompetence
 5. 3. 1 Analýza očekávaných výstupů

- 5. 3. 2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání České republiky, obor Výtvarná výchova
- 5. 3. 3 Učební plány osmiletého gymnázia v Bavorsku, obor Umění
- 5. 3. 4 Analýza, vymezení a systém dílčích oborových kompetencí
- 5. 3. 5 Dílčí závěry - shody a rozdíly v oblasti dílčích oborových kompetencí dokumentů

Etapas (C)

Umělecko-pedagogická interpretace cílů oborového vzdělávání v praxi gymnázií v České republice a v Bavorsku

- 6. Možnosti naplňování očekávaných výstupů v průběhu vyučovacího procesu
 - 6. 1 Předvýzkum na bavorských gymnáziích aneb možnosti naplňování dílčích kvalit „obrazové kompetence“ ve vyučování umění
 - 6. 1. 1 Charakteristika předvýzkumu
 - 6. 1. 2 „Obrazová kompetence“ a její dílčí kvality
 - 6. 1. 3 Dílčí závěry – ilustrace naplňování kvalit „obrazové kompetence“
- 7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích
 - 7. 1 Kvalitativní analýza obsahu P. Mayringa
 - 7. 2 Charakteristika nasbíraného materiálu
 - 7. 2. 1 Odůvodnění výběru výzkumného vzorku
 - 7. 2. 2 Selekce materiálu a deskripce zkoumaného vzorku
 - 7. 3 Deskripce podmínek výzkumu a výchozí situace
 - 7. 4 Směr analýzy
 - 7. 4. 1 Konkretizovaný a rozšířený model směru analýzy pro potřeby výzkumu
 - 7. 4. 2 Všeobecný model průběhu kvalitativní obsahové analýzy
 - 7. 5 Teoretická diferenciací výzkumných otázek
 - 7. 6 Konkrétní průběh analýzy a její techniky
 - 7. 6. 1 Definice jednotek analýzy
 - 7. 6. 2 Speciální kvalitativní techniky – formy interpretace textu
 - 7. 7 Kvalitativní analýza obsahu textů hospitačních protokolů
 - 7. 8 Identifikovatelné vzdělávací obsahy realizovaných hodin jako jádro kvalitativní analýzy
 - 7. 8. 1 Komparace výzkumných nálezů

7. 8. 2 Dílčí závěry - interpretace komparovaných výsledků analýzy

8. Usouvztažněné vyhodnocení realizovaných výstupů vyučování českých a bavorských gymnázií a dalších podpůrných dat terénního výzkumu

8. 1 Rozdíly ve vysokoškolské přípravě bavorských gymnaziálních učitelů předmětu Umění aneb činitele formující jejich postoje k výchově a vzdělávání

8. 2 Umělecké inklinace a pojetí vyučování českých a bavorských učitelů

8. 2. 1 Koncepce vyučování zvolených pedagogů umění

8. 2. 2 Dotazníkové šetření - učitelova umělecká inklinace

8. 2. 3 Dílčí závěry – umělecké inklinace českých a bavorských pedagogů

8. 3 Typologie výtvarných úkolů - ilustrace vzdělávacích cílů

8. 3. 1 Výtvarný produkt jako jeden ze zdrojů informací o realizovaných dílčích oborových kompetencích

8. 3. 2 Dílčí závěry - interpretace výsledných výtvarných prací na základě fotografií

8. 4 Triangulace výzkumných metod

8. 4. 1 Terminologie a systém dílčích oborových kompetencí jako společný jazyk komparace

8. 4. 2 Dílčí závěry – souhrn a interpretace realizovaných výstupů vyučovacích jednotek v souvztažnosti s podpůrnými daty

Etapu (D)

Výzkumné závěry – komparace a interpretace výstupů vyučování

9. Souvztažnost vzorků realizovaných výstupů vyučování a očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů pro gymnázia České republiky a Bavorska

9. 1 Závěry výzkumu a jejich interpretace

9. 1. 1 Kategorie kompetencí recepce a reflexe

9. 1. 2 Kategorie kompetencí tvůrčí produkce

9. 2 Nástroje komparace vzdělávacích obsahů a cílů odlišných školských dokumentů

9. 3 Česko-bavorská báze spolupráce a porozumění: přínosy výzkumné práce

9. 4 Diskuze a další možnosti zkoumání

10. Kompetenzorientierung im tschechischen und deutschen Kunstunterricht

10. 1 Komparation der Bildungsinhalte

10. 2 Kompetenzzuwachs im Bildungsgang: das Fach Kunst an den bayerischen Gymnasien durch die Augen einer tschechischen Kunstpädagogin

Resumé v českém jazyce

Resumé v německém jazyce

Resumé v anglickém jazyce

Česko-německý slovníček pojmů

Literatura

Příloha I: Obrazová příloha

Příloha II: Příloha kopií oficiálních dokladů

Seznam tabulek

Tab. 1/4 Základní charakteristika Rámcového vzdělávacího plánu pro sekundární stupeň I, spolkové země Berlín, předmět Výtvarné umění

Tab. 2/4 Základní charakteristika Učebního plánu pro osmileté gymnázium Saska, předmět Umění

Tab. 3/4 Vzdělávací obsahy předmětu Umění v Bavorsku

Tab. 4/4 Základní charakteristika Učebního plánu osmiletého gymnázia Bavorska, předmět Umění

Tab. 5/4 Dílčí oborové kompetence

Tab. 6/5 Deskripce a utřídění základních dat českých a bavorských kurikulárních dokumentů

Tab. 7/5 Deskripce a utřídění očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů ČR a Bavorska

Tab. 8/5 Operacionalizace očekávaných výstupů RVP ZV, obor Výtvarná výchova

Tab. 9/5 Operacionalizace očekávaných výstupů Učebního plánu pro osmiletá gymnázia Bavorska, obor Umění

Tab. 10/5 Návrh systému dílčích oborových kompetencí pro předmět Výtvarná výchova/Umění

Tab. 11/7 Seznam vybraných gymnázií

Tab. 12/7 Obsahové jádro realizovaných výstupů pedagoga A

Tab. 13/7 Identifikovatelné vzdělávací obsahy na českých gymnáziích

Tab. 14/7 Komparace výzkumných nálezů

Tab. 15/9 Návrh podílu dílčích oborových kompetencí na tvorbě kompetencí klíčových

Seznam obrázků

Obr. 1/2 Titulní strany publikací autora W. Nowey k tematice „Bavorsko-českých perspektiv otevřených hranic a vzdělávání v regionu“

Obr. 2/4 Základní struktura vzdělávacích systémů v Německu. Překlad a tvorba tabulky podle zdrojového dokumentu KMK 2009, V. Uhl Skřivanová (pozn. pracovní materiál)

Obr. 3/4 Didaktický model získávání žákovských kompetencí

Obr. 4/4 Schéma vztahů mezi základními pojmy uměleckého vzdělávání: „produkci, recepci a reflexi“

Obr. 5/5 Graf z RVP ZV – Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků

Obr. 6/6 Studijní kresba v glyptotéce

Obr. 7/6 Analýza obrazu

Obr. 8/6 Práce se dřevem ve školní dílně

Obr. 9/6 „Svítící objekt“ (práce z volitelného semináře)

Obr. 10/6 „Hamburgery“

Obr. 11/6 „Tajné písmo - hieroglyfy“

Obr. 12/6 Vlastní znakový systém

Obr. 13/6 Studentské divadelní představení

Obr. 14/6 „Frída“

Obr. 15/6 „Já za padesát let“

Obr. 16/6 Výuka na seminárním gymnáziu – praxe budoucích učitelů

Obr. 17/6 Výklad pravidel perspektivy

Obr. 18/6 Výuka dějin umění

Obr. 19/6 „Nákupní košík různých stylů“

Obr. 20/6 „Vlastní portrét“ (počítačem manipulovaná fotografie slouží jako předloha)

Obr. 21/6 „Graffiti na imaginární zdi“

Obr. 22/6 „Starověký Egypt“

Obr. 23/6 „Koláž odlišných kultur“

Obr. 24/7 Směr obsahové analýzy

Obr. 25/7 Směr obsahové analýzy konkrétního výzkumu

Obr. 26/7 Všeobecný model průběhu kvalitativní analýzy obsahu podle P. Mayringa

Obr. 27/8 „Děšť“, akční malba

Obr. 28/9 „Červená Karkulka“, kresba tuší

Obr. 29/8 „Účes“, koláž

Obr. 30/8 „Frotáž přírodnin“
Obr. 31/8 „Tisk z papírové koláže na volné téma“
Obr. 32/8 „Konstruování z papíru“, volné téma
Obr. 33/8 „Vítr“, objekty z papíru
Obr. 34/8 „Hvězdná znamení“, muchláž
Obr. 35/8 „Obdarování“, kolorovaná kresba
Obr. 36/8 „Strom“, tavení plastů
Obr. 37/8 „Skelet“, kombinace technik
Obr. 38/8 „Můj den“, ilustrované leporelo
Obr. 39/8 „Akční malba“
Obr. 40/8 „Anděl“, malba – asambláž
Obr. 41/8 „Zvířátka“ - kašírování
Obr. 42/8 „Příroda volá o pomoc“
Obr. 43/8 „Pocity“
Obr. 44/8 „Dada a slovní metafory předmětů“
Obr. 45/8 „Nácvik perspektivy“
Obr. 46/8 „Autoportrét“
Obr. 47/8 „Animace z plastelíny“
Obr. 48/8 „Antické sloupy“
Obr. 49/8 „Rozeta“
Obr. 50/8 „Portrét s indiánskou čelenkou“
Obr. 51/8 „Falšování bankovek“, studijní kresba
Obr. 52/8 „Ekologický plakát“
Obr. 53/8 „Volné téma“, monotyp
Obr. 54/8 „Kresba pohlednic“
Obr. 55/8 „Gesta“
Obr. 56/8 „Studijní kresba přírody“
Obr. 57/8 „Já a má nálada“
Obr. 58/8 „Kubus jako stavební materiál“
Obr. 59/8 „Portrét v různých stylech“
Obr. 60/8 „Perspektiva“
Obr. 61/8 „Domečky v korunách stromů“
Obr. 62/8 „Volná tvorba“, lept

Obr. 63/10 Příklad využití dílčích oborových kompetencí ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů

Obr. 64/8 „Mé pocity“, Gymnázium Špitálská, Praha

Obr. 65/8 „Zvuky deště“, Gymnázium Kladno

Obr. 66/8 „Dada - každodennost“, Gymnázium Špitálská, Praha

Obr. 67/8 „Zvířátka z odpadových materiálů“, Gymnázium J. Pekaře v Mladé Boleslavi

Obr. 68/8 „Červená Karkulka“, Gymnázium Kladno

Obr. 69/8 „Můj den“, Gymnázium Palackého v Mladé Boleslavi

Obr. 70/8 „Měsíce“, Gymnázium Mnichovo Hradiště

Obr. 71/8 „Obdarování“, Gymnázium Mnichovo Hradiště

Obr. 72/8 „Gotické okno“, Gymnázium Palackého v Mladé Boleslavi

Obr. 73/8 „Zrození Venuše“, Gymnázium J. Pekaře v Mladé Boleslavi

Obr. 74/8 „Časy rytířů“, Gymnázium Palackého v Ml. Boleslavi

Obr. 75/8 „Žákovský sešit dějin umění“, Gymnázium v Mnichově Hradišti

Obr. 76/8 „Příroda volá o pomoc“, Gymnázium Špitálská, Praha

Obr. 77/8 „Lastura - studijní kresba“, Gymnázium Bernarda Bolzana, Praha

Obr. 78/8 „Návrh zahrady“, Gymnázium Palackého v Mladé Boleslavi

Obr. 79/8 „Anděl“, Gymnázium J. Pekaře v Mladé Boleslavi

Obr. 80/8 „Kresba v Glyptotéce“, Gymnasium Neubiberg

Obr. 81/8 „Umění pro každého“, Holbein Gymnasium, Augsburg

Obr. 82/8 „Perspektiva“, Holbein Gymnasium, Augsburg

Obr. 83/8 „Domky ve stromoví“, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg

Obr. 84/8 „Studium organické přírody“, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg

Obr. 85/8 „Fantazijní stvoření“, Holbein Gymnasium, Augsburg

Obr. 86/8 „Autoportrét“, Ignaz Kögler Gymnasium, Landsberg am Lech

Obr. 87/8 „Ruce“, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg

Obr. 88/8 „Igelitka“, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg

Obr. 89/8 „Cukrárna“, Michaeli-Gymnasium, München

Obr. 90/8 „Falšování bankovek“, Holbein Gymnasium, Augsburg

Obr. 91/8 „Graffiti“, Ignaz Kögler Gymnasium, Landsberg am Lech

Obr. 92/8 „Textilní návrhářství“, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg

Obr. 93/8 „Původní textilní vzory“, Holbein Gymnasium, Augsburg

Obr. 94/8 „Plachetnice“, lept, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg

Obr. 95/8 „Linie života“, výstava žákovských prací na radnici v Augsburgu

Obr. 96 Povolení z Bavorského státního ministerstva pro vyučování a kultus za účelem realizace výzkumu v praxi bavorských gymnázií

Obr. 97 Oficiální pozvání k působení jako hostující doktorandka na Katedře pedagogiky umění Univerzity v Augsburgu (Německo)

Obr. 98-104 Potvrzení bavorských gymnázií o realizaci terénního výzkumu ve školní praxi

Úvod

Jaká východiska umožní realizaci přeshraniční spolupráce ve školství mezi ČR a Německem v rámci Evropské unie? Jakou společnou bázi budoucí výměny nalezneme v oblasti uměleckého vzdělávání? Jak vlastně provádět komparaci vzdělávacích obsahů a cílů v rámci dvou zcela odlišných školských systémů? Tyto a další otázky nám přichází na mysl, než-li se pokusíme o vytvoření jakéhokoliv přeshraničního pedagogického projektu. Ačkoliv bývá hlavním cílem každé výměny budování vzájemného porozumění a obohacení obou zúčastněných stran o nové poznatky, zůstává navázaná spolupráce mnohdy pouze na povrchu. Ke skutečné funkční výměně informací, ať již charakteru vědního, teoretického či praktického, nebo navázání dlouhodobé spolupráce nemůže dojít, protože aktéři se často neseznámí s kontextem odlišného vzdělávacího systému, oborového myšlení a teorie, stejně tak jako se nezabývají nalezením ekvivalentních kategorií výměny. Informace vytrhávané z kontextu a začleňované do kontextu nového nesou deformované významy, tímto způsobem se však jen těžko tvoří funkční báze vzájemné spolupráce. Navíc česká srovnávací pedagogika, která by měla být zdrojem vstupních informací realizovaných přeshraničních projektů v oblasti školství, se v porovnání se zahraničím rozvíjí jen pomalu (viz kap. 1).

Tato publikace, jejímž základem je obhájená disertační práce na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy (2010), přináší velké množství nových komparativně pedagogických poznatků o stavu české a bavorské výtvarné výchovy právě s podněty pro vzdělávací a kulturní přeshraniční spolupráci v rámci EU. Přispívá k propracování odborné pojmové základny české výtvarné výchovy s oporou v komparativním výzkumu kurikulárních dokumentů a způsobů realizace kurikula. V souvislosti s tím přináší podněty k posílení důrazu na precizaci oborové terminologie a na možnosti překladu české a německé terminologie. Mezi další přínosy výzkumné práce patří příprava a počáteční ověření metodických nástrojů pro komparativní studie a otevření oborově didaktických otázek k pojetí výtvarné výchovy na gymnáziích v ČR, které vyplývají z komparace se zahraničním pojetím (Slavík 2010).

Publikaci je možné rozdělit do dvou základních částí. První část je deskripcí současné situace v oblasti česko-německé srovnávací pedagogiky umění. Vymezuje soudobý rámec pojetí srovnávací pedagogiky, věnuje se širším historicko-kulturním vazbám mezi ČR a Bavorskem jako základně soudobých přeshraničních projektů, zabývá se aktuálním pojetím vzdělávacích

cílů, pojmu “kompetence“ jako důležité kategorii realizovaného terénního výzkumu. Stejně tak se věnuje vývoji a proměnám umělecko-pedagogických konceptů v Německu. Důvodem je snaha poznat a pochopit široký kontext pedagogiky umění v Německu, který je u nás dosud málo známý.

Druhá část publikace obsahuje konkrétní výzkumný projekt, realizovaný v českém a německém prostředí. Samotný projekt je členěn do čtyř etap. Etapa A je koncipována jako určitý vstup do problematiky německých kurikulárních dokumentů v kontextu soudobých vzdělávacích tendencí. Jedná se o deskripci a komparaci vzdělávacích systémů vybraných spolkových zemí Německa.

Etapa B obsahuje komparaci kurikulárních dokumentů a cílových kategorií vzdělávání pro gymnázia v ČR a v Bavorsku. V prvním kroku je provedena deskripce daných dokumentů, dále pak operacionalizace jejich očekávaných výstupů vzdělávání v dílčí oborové kompetence. Po vymezení kategorií komparace, jsou analyzovány konkrétní shody a rozdíly v oblasti vzdělávacích cílů obou dokumentů.

Etapa C obsahuje umělecko-pedagogickou interpretaci cílů oborového vzdělávání v praxi gymnázií v České republice a Bavorsku. Tato etapa zahrnuje předvýzkum a terénní výzkum na bavorských gymnáziích. Předvýzkum sloužil k hlubšímu poznání pojetí realizace vzdělávacích cílů na bavorských gymnáziích. Konkrétně byla v jeho rámci ověřována možnost naplňování dílčích kvalit jedné ze základních oborových kompetencí, definovaných v bavorských učebních plánech, kompetence obraznosti. Na předvýzkum navázal terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích. Na základě hospitačních poznámek z vyučování šesti českých a šesti bavorských pedagogů, fotografií výtvarných produktů žáků a učitelských dotazníků byly zjišťovány pozorovatelné skutečně realizované výstupy – vzdělávací obsahy gymnaziální praxe. Výzkumné nálezy byly následně porovnány. Identifikovatelné vzdělávací obsahy hodin usouvztažněny s dalšími podpůrnými daty (tedy záznamem učitelova pojetí výuky na sledovaném vzorku českých a bavorských gymnázií, uměleckou inklinací těchto pedagogů a analýzou fotografické dokumentace výtvarných úkolů) za účelem ilustrace potenciálních realizovaných výstupů. Tímto byla provedena triangulace uvedených výzkumných dat a jejich následná komparace.

Etapa D přináší shrnutí hlavních získaných dat výzkumné práce. Data jsou interpretována za pomoci zavedené terminologie a systému dílčích oborových kompetencí. V rámci této etapy dochází k usouvztažnění veškerých výzkumných nálezů, tedy ke komparaci vzdělávacích cílů českého i bavorského kurikulárního dokumentu spolu s komparaci vzdělávacích obsahů (dílčích oborových kompetencí) realizovaného vyučování. Tato závěrečná etapa je zároveň shrnutím hlavních přínosů výzkumné práce pro oblast komparativní pedagogiky umění. Pozornost je upřena na aplikovatelnost výsledků výzkumu při tvorbě báze česko-německé spolupráce v oblasti pedagogiky umění. Stejně tak je naznačen význam nalezených nástrojů komparace uměleckého vzdělávání dvou odlišných vzdělávacích systémů, a to jak pro oblast komparace různých kurikulárních dokumentů, praktického naplňování oborových vzdělávacích cílů ve vyučování, ale také přínos definování těchto nástrojů – dílčích oborových kompetencí z hlediska jejich podílu na naplňování kompetencí klíčových. Vymezení dílčích oborových kompetencí předmětu Výtvarná výchova (ČR)/Umění (Německo) by tak mohlo přispět k posílení významu oboru v rámci všeobecného vzdělávání.

Část I

Srovnávací česko-německá pedagogika umění

1. Současná situace v oblasti srovnávací pedagogiky

Od r. 1989 lze u nás zaznamenat zvýšený zájem o mezinárodní pedagogické srovnávací výzkumy. Význam srovnávací pedagogiky v současné době neustále roste právě v období transformace našeho školského systému a v období hledání společných evropských cest a pojetí, přesto ke konstituování této disciplíny u nás zatím nedošlo (Ped. slovník 2003, s. 226). „Na rozdíl od české situace, kde je **srovnávací pedagogika spíše v útlumu**, v zahraničí se tato součást vědy rozvíjí velmi intenzivně“ (Průcha 2006, s. 19). Na Univerzitě umění v Berlíně věnují dokonce konkrétní pozornost srovnávací pedagogice umění, v jejímž rámci vychází již od roku 1982 edice „Zprávy o pedagogice umění různých zemí“.

1. 1 Soudobé pojetí srovnávací pedagogiky

Charakteristika pojmu „srovnávací pedagogika“ jako východisko pro definování rámce výzkumného šetření

Dle Pedagogického slovníku (2003, s. 226) termín srovnávací (komparativní) pedagogika označuje: 1. výzkumnou metodu (srovnávací analýzu), 2. vědní disciplínu zabývající se srovnáváním vzdělávacích systémů nebo jejich částí ve dvou nebo více zemích, 3. oblast výzkumných aktivit zaměřených na shromažďování poznatků o vzdělávání v různých zemích.

„Srovnávací pedagogika jako srovnávací analýza je výzkumná metoda založená na srovnávání vzdělávacích jevů a systémů. Přímé srovnání vyžaduje konstantní významy, shodnost srovnávaných jevů, které je možno zkoumat pomocí společných proměnných. Komplexnost a složitost vzdělávacích jevů však neumožňuje vždy jejich vyjádření ve zcela identických jednotkách, a proto jsou jako základ srovnávání hledány jevy ekvivalentní. Významy označované jako mezinárodně srovnávací často přímé srovnání nevyjadřují. V pedagogice se uplatňují následující typy mezinárodních srovnávacích analýz: 1. studie o

jednotlivých zemích; 2. soubory studií o více zemích neobsahující společná kritéria srovnávání; 3. průřezové studie založené na společných kritériích; 4. mezinárodní studie založené na předem vymezených společných kategoriích; 5. nadnárodní studie, které chápou národní rozdíly jako varianty jevů obecných, globálních“ (tamtéž, s. 226).

Pro definování rámce výzkumného šetření budeme vycházet ze soudobého profilu srovnávací pedagogiky, který v českém prostředí vymezil **J. Průcha**. Současná srovnávací (komparativní) pedagogika označuje jak teorie, tak výzkumné aktivity, které se zabývají zkoumáním charakteristik a fungováním vzdělávacích systémů různých zemí, jejich popisem, srovnáváním a hodnocením (Průcha 2006, s. 19). V posledních 20ti letech dochází k dvěma významným posunům v teorii a metodologii této disciplíny:

1) Srovnávací pedagogikou se rozumí nejen skutečné komparace vzdělávacích systémů, ale také popisy, dokumentace a analýzy zprostředkující poznatky o vzdělávacím systému určité země do jiné země (jiných zemí). Samotná **deskripce** zahraničních vzdělávacích systémů se považuje za užitečnou pro určité aplikační účely (tamtéž, s. 36-37). V této souvislosti je uváděna např. definice srovnávací pedagogiky podle Theisena a Adamse (1990, s. 286), kdy je srovnávací pedagogika chápána jako dokument různých národních vzdělávacích systémů, se zaměřením na jejich organizační struktury, cíle edukace a edukační procesy.

2) Další posun je shledáván v uplatňování interkulturního nazírání na jevy edukační reality. Vzdělávací systémy byly v tradičním pojetí chápány jako svébytné soustavy, jejichž odlišnost mezi jednotlivými zeměmi byla sice uznávána, avšak nebyla adekvátně vysvětlována z hlediska determinujících příčin (Průcha 2006, s. 36-37). Z hlediska vlivu národní kultury, viz definice srovnávací pedagogiky podle Schaub a Zenkeho (2000), kteří říkají, že srovnávací pedagogika (vergleichende Erziehungswissenschaft) je založena na teoretických a metodologických přístupech sociálních věd (etnologie, sociologie, psychologie). Popisuje a analyzuje edukační procesy v rodině, ve škole, v profesním vzdělávání aj., probíhající v podmínkách určité kultury. Podstatnou složkou práce ve srovnávací pedagogice je systematické shromažďování dat a dokumentů o specifických kulturních vzorcích a koncepcích týkajících se dětí, rodičů, učitelů, školy atd., které ovlivňují různé typy formálního a neformálního vzdělávání (Průcha 2006, s. 36-37).

V současné době je snaha o to, aby se výzkum vzdělávacích systémů zaměřoval na produkování takových poznatků, které nemají jen teoretickou povahu, ale vysvětlují konkrétní praktické záležitosti. A toho nelze dosáhnout bez **empirických dat**. Má-li být srovnávací pedagogika exaktní vědou, musí pracovat s empirickým přístupem sociálních věd. Podle metodiky sociálních věd musí vybírat a analyzovat data a na jejich základě vysvětlovat příčiny rozdílů mezi vzdělávacími systémy. Empirická data o vzdělávacích systémech nemají tak roli pouhé dokumentace, ale mají schopnost podporovat nebo vyvracet pedagogické teorie, samozřejmě v závislosti na věrohodnosti dat (tamtéž, s. 37).

Mezi základní principy metodologie srovnávací pedagogiky dle J. Průchy patří:

1) Srovnávací pedagogika jako multidisciplinární oblast vědy, která pracuje s **metodami komparace** a vyvíjí teoretický výklad o srovnávaných jevech edukační reality. Za hlavní cíl lze považovat objasňování obecných problémů fungování a tendencí vývoje vzdělávacích systémů v mezinárodním kontextu.

2) **Empirická deskripce**, tj. dokumentace konkrétních vlastností vzdělávacích systémů, které poskytují materiál pro srovnávací analýzy.

3) V empirické komparaci vzdělávacích systémů se aplikují jak **kvantitativní procedury**, tak **kvalitativní metody**, jež jsou běžné v sociálních vědách.

Takže dnešní pojetí srovnávací pedagogiky je velmi široké a pokrývá jak vlastní komparativní analýzy a příslušné teoretické explanace, tak deskripce vzdělávacích systémů, jejich determinant a kontextů (tamtéž, s. 38-39).

Etnografický přístup v komparativní pedagogice umění

V rámci této výzkumné srovnávací práce, založené na terénním výzkumu v praxi českých a bavorských gymnázií, máme možnost vycházet i v rámci komparativní pedagogiky především z metodologických postupů **etnografie**. Možnosti a přínos etnografického výzkumu v současnosti vymezuje J. Hendl (2005, s. 117-118) na základě citátu (Goetz, LeCompte 1984): „Na rozdíl od tradiční etnografie se kvalitativní výzkumník nezabývá nějakým kmenem na odlehlém místě, ale skupinami přímo ve vlastní společnosti. Důraz se klade na

dokumentování každodennosti jedinců tím, že je pozorujeme a vedeme s nimi rozhovory. Výzkumník často nezačíná výzkum se zcela jasně definovanými hypotézami. Snaží se porozumět dění ve skupině a sledovat jednotlivé aktivity jejích členů.“ V okamžiku, kdy vstupujeme do vyučování na školách v zahraničí, setkáme se s mnoha neznámými skutečnostmi. Teprve po důkladném zmapování terénu je možné hlouběji porozumět pozorovaným jevům a formulovat výzkumné otázky. **Etnografický přístup totiž ponechává výzkumníkovi prostor pro jeho hledání a umožňuje práci s konkrétními daty vztahující se ke konkrétní situaci** a právě takový přístup vyhovoval záměrům předkládaného výzkumu.

V českém prostředí je tak možné se v oblasti etnografie předem seznámit především se školní etnografií Pražského etnografického kroužku, konkrétně pak s prací **M. Kučery** (1992). Tyto výzkumy se však liší od našeho výzkumného záměru především délkou pobytu výzkumníka ve školní praxi. Školní etnografové, provádějící zúčastněná pozorování, pobývají v dané škole řadu měsíců, „zapadnou“ do života školy a nejsou pocíťováni jako cizí rušivý živel.

Prostředí německé pedagogiky umění však je pro českého výzkumníka zcela nové, v našem případě nebyly k dispozici dosud téměř žádné vstupní informace (popř. již získané postoje) o uměleckém vzdělávání Německa. Přímě v německém prostředí je možné se seznámit s výzkumy v rámci pedagogiky umění, které jsou založené na etnografickém přístupu, např. výzkum **A. Brenneho**. Ten realizoval ve spolupráci s Akademií umění v Münsteru výtvarný projekt nazvaný „Průvod monster“, jehož cílem byla estetická recepce a výtvarná produkce na námět regionálních a nadregionálních masopustních zvyků. V rámci akčního výzkumu vlastního vyučování badatel zkoumal, zda jsou žáci schopni vyzkoušené umělecké strategie využít k řešení dalších estetických situací.

1. 2 ČR a Bavorsko jako historicky spjaté kulturní centrum Evropy

Snažíme-li se najít v databázi knihoven odkaz na česko-bavorské komparativní studie, které by se mohly stát základem současné výměny a spolupráce v oblasti kultury, neobjevíme bohužel mnoho prací. K ojedinělým počínům na toto téma patří publikace **Waldemara Noweye**. Jedná se o autora, který patří ke generaci vysídlených sudetských českých Němců z oblasti v okolí Chebu. Po celý život se věnoval výzkumu v oblasti bavorského vzdělávání, přičemž vycházel ze svých zkušeností z chebských německých škol. Ve svém soukromém

díle se pak již zcela programově zaobírá otázkou česko-německých vztahů v průběhu historie, hodnotí a dokládá příčiny události 20. století a proměny česko-německých vztahů. Ve svých reminiscencích, které jsou často zachyceny básnickou formou, se vrací do událostí svého mládí, poznamenaného násilným odsunem z vlasti.

Vzpomeňte na mrtvé, kteří zůstávají –
v hrobech, zostuzeni „kolektivní nenávistí“,
Němec z Čech a Moravy byl vyhnán:
a já přitom stále nezapomněl na vlast...

...

Mysli na oběti, umučené, zemřelé –
v odsunech a transportech, zoufalé v nouzi:
v Lidicích, v Ústí... „kolektivní vraždy“:
přinesly Čechům a Němcům smrt!

...

Váleční mrtví a mrtví odsunů...
upomínají na mír a žádají
při „pravdě hrobů“ o prominutí
otevřená srdce v „domě Evropy“.

...

V Kristu smíření, kéž se nám podaří,
že z lítosti odsunutých vyrostе láska
spasení všem navzdory vinám nabízí bůh -
mír ve věčné vlasti.

V centru pozornosti W. Noweye jsou však i přes veškeré nepříjemné zážitky z minulosti především současnost a budoucnost česko-německého soužití a vztahy mezi jednotlivými státy v rámci Evropské unie. Své přání pojmenovává básnickým obratem jako „**otevřená srdce v domě Evropy**“. Dále pak připomíná, že současné „vzdělávací mosty mezi Bavorskem a Čechami vedou po zlaté stezce původu a budoucnosti. Na té se mohou dnes německá a česká mládež jako mládež evropská svobodně a v míru setkávat“ (1992a, s. 4).

Pro tuto komparativní práci je velice zajímavé autorovo myšlenkové východisko tzv. „realizovatelných utopií“ v česko-německé budoucnosti. Waldemar Nowey vnímá Čechy a Bavorsko jako historicky spjaté a zároveň současné kulturní centrum Evropy.

Obr. 1/ 2 Titulní strany publikací autora W. Noweye k tematice „Bavorsko-českých perspektiv otevřených hranic a vzdělávání v regionu“

Největší význam přikládá autor možnostem v oblasti vzdělávání. Svými příspěvky proto obohacuje různorodá setkání spolků a sdružení, která si za hlavní cíl své práce kladou právě rozvoj přeshraniční spolupráce mezi Českou republikou a Bavorskem. Ať již se jedná např. o Euregio Egrensis, Česko-německý fond budoucnosti nebo spolupráci v rámci partnerských měst či univerzit.

1. 3 Srovnávací pedagogika umění v Čechách a v Německu

Z oblasti srovnávací česko-německé pedagogiky umění neexistuje doposud mnoho publikovaných informací, natož přímé srovnání českého a německého pojetí pedagogiky umění. Česká pedagogika umění se orientuje častěji na literaturu anglicky mluvících zemí než spolupráci se sousedícími německy mluvícími státy. Do 80. let 20. stol. seznamoval české publikum s děním v rámci umělecké výchovy **Jaromír Uždil** (viz kap. 3.1), od 80. let 20. stol. dodneška však vznikla v této oblasti velká informační mezera.

Ojedinělou současnou komparativní prací v oblasti uměleckého vzdělávání je publikace **J. Koblera a O. Scholzeho**, která má za cíl přiblížit německému čtenáři situaci v českém výtvarném oboru. Kniha „Ästhetische Erziehung in der Tschechischen Republik“ (J. Kobler, O. Scholze, 2004) je devátým svazkem edice „Zprávy o výtvarné výchově různých zemí“. Autoři se snaží ve své publikaci informovat o transformaci v oblasti výtvarné výchovy po roce 1989 u nás. Všímají si jak historických kontextů těchto proměn, tak vlivů různých tendencí a pojetí, projevujících se ve výtvarné výchově na konci 20. a počátku 21. století. Zároveň neopomínají zařadit situaci oboru do širších souvislostí transformace celého vzdělávacího systému. Hlavní tendence a strategie proměny vzdělávací politiky přibližují na základě textů Jiřího Kotáska v Bílé knize (2001). Autoři zařadili do publikace odborné

příspěvky některých významných českých výtvarných pedagogů, jejichž úkolem bylo charakterizovat situaci oboru v době transformace vzdělávání a oborovou situaci – soudobé vlivy, proudy, pojetí. Pro další oborové komparativní práce má tato publikace také význam z hlediska odborných překladů české terminologie do německé. Překlady J. Koblera se tak staly východiskem práce překladatelské i v rámci předkládané publikace.

Soudobé německé pedagogice umění se věnuje v rámci své práce **H. Babyrádová**. Na základě článku O „obrazech podle obrazů“ (2001, s. 19) informuje české čtenáře o svých zkušenostech ze setkání s norimberskými kolegy z „Fakulty vědy o výchově“, kde měla možnost sledovat pojetí výtvarné výchovy, odkazující se na tradici Bauhausu, založené na bezprostředním propojení světa umění se světem dětského vnímání. Konkrétně se jednalo o tvorbu sluchově postižených dětí volně inspirovanou uměleckými díly, která má svůj základ v napodobení – mimézis. Autorka neuvažuje však o zhlédnutém pojetí výtvarné „nápodoby“ v souvislostech bezmyšlenkovitého kopírování uměleckého díla, vnímá německé pojetí práce s uměleckým dílem v rámci pedagogiky umění jako využití mimézis jako „průniku archetypu a fenoménu“. Mimézis chápe jako příležitost pracovat v intencích „interpretace jako tvůrčí akt“..., dle Babyrádové jde ve skutečné, hlubinně zakotvené mimézis vždy nikoli o vnějškovou podobnost, ale o „transformaci zážitků, událostí, dojmů, vjemů, o to, co duše, bytost, přirozenost či svět strpěl, vytrpěl, zakusil, utrpěl, krátce řečeno bytostně prožil“ (tamtéž, s. 18). Dítě „napodobující předlohu“ má zvláštní schopnosti objevit v této předloze podstatné (skryté tajemství) a transponovat toto „podstatné“ do vlastního díla svébytnými výrazovými prostředky (tamtéž, s. 19).

Od roku 2004 se taktéž snažím na základě svých publikací informovat o dění v rámci německé pedagogiky umění, ať již se jedná o informace z jednání na významných umělecko-pedagogických kongresech nebo o v českém kontextu chybějící informace o vývoji německé pedagogiky umění na konci 20. stol. a ve 21. stol. (viz literatura).

2. Nové pojetí vzdělávacích cílů

Soudobým evropským trendem v oblasti všeobecného i oborového vzdělávání se v posledních letech stalo nové definování vzdělávacích cílů ve formě tzv. „**kompetencí**“. V českém Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a v Rámcovém vzdělávacím

programu pro gymnázia nalezneme vymezené kategorie „**klíčových kompetencí**“ všeobecného vzdělávání, v německých vzdělávacích programech pak kromě „kompetencí klíčových“ bývají často vymezeny také „**kompetence oborové**“.

2. 1 Aktuální tendence v evropském pojetí vzdělávání aneb pojem „kompetence“ jako společný nástroj srovnání

Se snahou nalézt jednotné evropské pojetí definice termínu „kompetence“ a také výběr konkrétních klíčových kompetencí, jež by si měli osvojit všichni žáci, přichází **Eurydice**, Informační síť o vzdělávání v Evropě. Evropské oddělení Eurydice vytvořilo dotazník a v březnu 2002 ho rozeslalo všem národním oddělením v zemích EU. Při zpracování příspěvků spolupracovala národní oddělení s odborníky, kteří působí na ministerstvech školství, i s dalšími experty v jednotlivých zemích. Informace byly předány Evropskému oddělení Eurydice, které po jejich analýze dospělo k počátečním výsledkům (Eurydice 2002, s.3).

Sestavená publikace obsahuje různé přístupy a pojetí pojmu kompetence v různých zemích EU. Zachycuje také vývoj pojetí této problematiky od pojmu „znalost“ k pojmu „kompetence“. Na sympóziu Rady Evropy o klíčových kompetencích navrhl J. Coolahan (Rada Evropy 1996, s. 26), aby se na způsobilost a kompetence pohlíželo jako na „**obecnou schopnost založenou na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, již jedinec rozvinul během své činné účasti na vzdělání.**“

Pokud se jedná o kompetence klíčové, pak přes rozdílné pojetí a interpretaci daného termínu se zdá, že se většina odborníků shoduje na tom, má-li kompetence nést atribut „klíčová“, „základní“ či „podstatná“, musí být pro každého jedince i celou společnost nezbytná a prospěšná. Musí jedinci umožnit, aby se úspěšně začlenil do společenské sítě, ale zachoval si přitom i svou nezávislost a byl schopen efektivně fungovat ve známém prostředí stejně jako v nových a nepředvídatelných situacích. Protože všechna prostředí a situace podléhají změnám, musí lidem rovněž umožnit, aby své znalosti a dovednosti neustále aktualizovali, a udrželi tak krok s nejnovějším vývojem (Eurydice 2002, s. 13).

Smyslem průzkumu Eurydice bylo poskytnout příslušným aktérům v jednotlivých zemích i na evropské úrovni aktuální informace o tom, jak členské státy EU definují klíčové kompetence

a které způsobilosti za ně pokládají (tamtéž 2002, s. 27). Pro účely této komparativní česko-bavorské práce jsou pro nás podstatné především výsledky průzkumu provedeného na území Německa (viz kap. 5. 2).

2. 2 Obsahová přesycenost a neostrost pojmu „kompetence“

Profesní kompetence učitele ve vztahu k žákovským kompetencím

T. Janík se ve své knize „Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání“ (2005) věnuje, kromě tematiky učitelského vzdělávání a výzkumu v oblasti pedagogických znalostí učitelů, také pojmu „kompetence“. Ačkoliv se zaměřuje především na pojem „učitelské kompetence“, mají jeho zjištění **obecnější platnost**, a proto jsou zajímavá i jako teoretická východiska pro tento výzkum, zaměřený na sledování kompetencí žákovských.

H. Hazuková (2005, s. 6) dokládá analogii soudobých cílů rámcových vzdělávacích programů – žákovských kompetencí (obecných, dílčích, klíčových) k profesním kompetencím učitelů. Je tedy možné konstatovat, že kategorie profesních kompetencí učitele a žákovských kompetencí, stejně tak jako kategorie vzdělávacích cílů a obsahů jsou vzájemně úzce provázány.

Pojem kompetence v současné praxi aneb nutnost „obratu k realitě“

Pro současnou diskuzi o profesi a vzdělávání učitelů je příznačná **nadužívanost pojmu kompetence**. Dokladem toho je existence nepřehledného množství různých kompetencí a jejich konceptualizací, které ve svém souhrnu kladou na profesi učitele různé reálné a někdy snad až nereálné požadavky. Co do rozsahu je vymezení pojmu kompetence nepřesné, jak již název této kapitoly napovídá, podle T. Janíka (2005) je pojem „kompetence“ často obsahově přesycený a neostrý. Kompetence je chápána jako širší pojem, který může zahrnovat určité podřazené pojmy ve vzájemných vztazích. Ke konsensu o tom, které složky kompetenci učitele utvářejí, zatím nedošlo. Ve snaze postihnout strukturu kompetence se uvažuje o

znalostech, dovednostech, zkušenostech, někdy se přidávají postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky, dispozice (tamtéž, s. 14).

V dalších oddílech se autor zabývá tzv. aditivním přístupem ke kompetencím, tedy užívání určitého výčtu různých kvalit - kompetencí s cílem charakterizovat např. dobrého učitele. Poukazuje na problém, který tímto přístupem vzniká: tedy vytváření dlouhých seznamů kompetencí bez vědomí jejich vzájemných významových vztahů. Tyto výčty pak mají malou výpovědní hodnotu.

Z tohoto důvodu doporučuje raději hledat určité jádro učitelských kompetencí, tzn. vymezit klíčové kompetence učitele. Autor dokonce uvádí příklad z oblasti vzdělávání v Německu (srov. Terhart 2000), kde požadované kompetence musí mít vztah k reálné situaci. T. Janík doporučuje, že i u nás je zapotřebí učinit „**obrat k realitě**“ a při vytváření seznamu učitelských kompetencí více respektovat reálné podmínky a možnosti učitelů ve školách (Janík 2005, s. 15).

Ve vztahu k našemu výzkumu se jeví důležitou jak nedůvěra autora k pojmu „kompetence“, tak jeho varování a zároveň doporučení. Termínu „kompetence“ využijeme jako **společného nástroje komparace vzdělávacích obsahů a cílů** odlišných kurikulárních dokumentů a realizace kurikula ve vyučovací praxi. Pro účel výzkumu však **vymezíme obsah této kategorie a vytvoříme strukturovaný systém dílčích oborových kompetencí**, stejně tak jako se budeme **opírat o reálná data z praxe českých a bavorských gymnázií**.

2. 3 Učitelovo pojetí výuky a jeho vliv na volbu vzdělávacích obsahů a cílů

Učitelovu pojetí výuky se v rámci české pedagogiky věnovali autoři: Mareš (1986, 1990); Kulič (1992), Slavík, Čapková (1994), Švec (1995) aj. V rámci tohoto výzkumného šetření je třeba zabývat se také touto kategorií, protože **významně ovlivňuje volbu a přípravu výtvárných žakovských úkolů pro vyučovací praxi, nebo-li frekvenci výběru určitých vzdělávacích obsahů a cílů**. Učitelovo pojetí výuky ve vztahu ke kurikulu není tedy pouze způsobem jeho realizace, jak by se mohlo předpokládat. Ve školní praxi má tato kategorie často také zásadnější vliv – učitel na základě svého pojetí výuky (personální, umělecké a pedagogické inklinace) akcentuje určité složky učiva a vzdělávacích cílů.

J. Mareš charakterizuje učitelovo pojetí výuky jako komplex, množství dílčích složek:

- pojetí cílů;
- pojetí učiva;
- pojetí organizačních forem;
- pojetí vyučovacích metod, podmínek a prostředků;
- pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje;
- pojetí skupiny žáků a školní třídy;
- pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele;
- pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu (Mareš, 1987, 1990).

Jedná se o kategorii, kterou autor považuje v rozumné míře za obecnou i zjistitelnou, aby ji bylo možno zařadit mezi klíčové kategorie pedagogiky. Ve snaze přiblížit se více této kategorii, snaží se autor vymezit například její vlastnosti a funkce (Mareš 1996, s. 12). Jindy sleduje učitelovo pojetí výuky z hlediska **míry jeho vyhraněnosti** (od pojetí velmi mlhavých, nevyhraněných, až po pojetí, která se opírají o veřejně proklamované zásady, jimiž se daný učitel často až tvrdohlavě řídí (tamtéž, s. 17). Krajní póly škály lze odlišit i terminologicky: Z. Helus (1982) mluví o škále prostírající se od učitelových představ (vágní názory) až po vyhraněné učitelovo pojetí (někdy až v podobě „učitelových zásad“ doložených učitelovou argumentací). Další možné rozlišení učitelova pojetí výuky je z hlediska **míry jeho originálnosti** nebo **původnosti**, vlastního učitelova hledání a zkoušení. „Nalezneme učitele, kteří tvořivě zkoušejí, ověřují takové pojetí výuky, které by odpovídalo jednak jejich naturelu, jednak podmínkám v nichž pracují, jednak poznatkům pedagogiky a psychologie, jednak zkušenostem pedagogické praxe. Takoví učitelé se zajímají o rozdílné názory, studují výhody a nevýhody, ověřují si v každodenním životě nosnost určitých myšlenek atd. Vyměňují si zkušenosti, pokoušejí precizovat své názory a argumentovaně je uspořádat“. Dále pak v praxi dle autora potkáváme učitele, kteří se přihlásí k práci jedné pedagogické autority nebo učitele, jejichž pojetí je eklektické, složené z nesourodých částí, nemající jednotící hledisko, učitele postrádající stabilní názor, měnící svůj přístup podle momentálního zájmu svého či nadřizovaných, popř. módy (tamtéž, s. 18).

J. Slavík (1996, s. 28-29) se zabývá pojetím vyučování učitele výtvarné výchovy. Toto vnímá jako skladbu složek – **pojetí pedagogického a uměleckého díla**. Jeho hledisko lze nazvat sémioididaktickým. Vychází z představy, že vyučující hodina je sémantickým polem,

kdy jednání učitele a žáků nabývá významů a hodnot. Jednotka vyučování výtvarné výchovy je svého druhu dílem, které má parametry díla uměleckého (vnitřní strukturu, obsahovost, je popsateľná, hodnotiteľná stejnými prostředky jako umělecké dílo - tzn. při reflexi lze uplatnit metody typické pro sémiotickou analýzu uměleckých projevů, která umožňuje sledovat hodnotu pedagogické činnosti učitele i v dimenzích pro tradiční pedagogickou interpretaci nedostupných, např. nejenom významové, ale také hodnotové a prožitkové parametry učitelova působení).

Pojem „dílo“ autor chápe nejen jako výsledek, ale také proces a způsob profesního dění. Zároveň si všímá také konotací ukrytých v pojmu dílo k dílu uměleckému a účinu pedagogického díla. Z hlediska vymezení pedagogického díla je možné říci, že vyučovací jednotka je pedagogicky funkční časoprostorový celek, k němuž s vztahuje určitý (výchovný, kulturní) úkol a s ním související psychodidaktické prostředky. Prostřednictvím úkolu nabývá pedagogické dílo svůj výchovný smysl, užitím prostředků se uskutečňuje. Časoprostorový horizont pedagogického díla je taktéž určující pro výběr vhodných výchovných cílů, metod a forem, přičemž učitel vnímá své pedagogické dílo v širším časoprostorovém a obsahovém horizontu než jeho žáci (tamtéž, s. 30).

Analogie pedagogického a uměleckého díla spočívá podle autora v jejich: 1) časoprostorovém vymezení – formátu díla, v jeho 2) kompozici a v 3) kráse díla (tamtéž, s. 32). Dále se autor ve svém pojednání o pedagogickém a uměleckém díle věnuje tzv. „dobrému tvaru pedagogického díla“. Hodnotu pedagogického díla vymezuje z hlediska učitele na základě dvou hlavních složek: v rámci učitelova pojetí výuky (jako modelu pedagogického díla) a v rámci dovedností učitele realizovat toto pojetí výuky (vytvořit dobrý tvar díla). Jedním z dalších podstatných momentů v rámci realizace pedagogického díla je dle autora možnost porozumění pedagogickému dílu, tedy vliv na žáky a změna kvalit v jejich vnitřním světě. To předpokládá zjednodušení složitosti světa do míry, která je přístupná kapacitám žáků. Jednou z forem vyjádření této redukce do lidského měřítka je pojem situace (tamtéž, s. 39). Vypovídá dle autora o hranicích času a prostoru i o zjednodušení obsahu – tedy situační redukci. Taktéž dobrý tvar pedagogického díla můžeme vnímat jako druh situace. Tato situace je obdařena významem, je tematizována, připravena pro komunikaci a reflektování. Identifikace těchto významů probíhá na základě prvního rozpoznání tzv. vyzývacích komponentů, tedy interpretačních dominant situace. Jejich účinek záleží kromě 1) interpretačního kontextu na 2) umístění dominanty ve formátu situace a na 3) kompozičním charakteru situace (tamtéž, s.

42). Situace, jichž jsme se účastnili, si zpravidla pamatujeme jako příběhy, ale prožíváme je jako (spolu)tvorbu. Návratům k situacím vnímaným jako příběhy můžeme říkat následně strukturovaná reflexe (tamtéž, s. 44).

K. Brücknerová (2010, s. 163-172) v rámci svého kvalitativního výzkumu estetické výchovy navrhuje po dlouhé odmlce, kdy učitelovu osobnímu pojetí výtvarné výchovy nebyla v rámci výzkumu věnována dostatečná pozornost, čtyři základní koncepce výuky výtvarné výchovy:

- Výtvarná výchova jako manufaktura: za pečlivostí a jistotou,
- Výtvarná výchova jako škola: za dovednostmi a výtvarnem,
- Výtvarná výchova jako hřiště: za hrou a spontánností,
- Výtvarná výchova jako ateliér: za výrazem a uměním.

Tyto koncepce a jejich vztahy, prostupy nám umožní ukotvení charakteristik pojetí vyučování konkrétních pedagogů, vytvořených v rámci našeho výzkumu (viz kap. 8. 2).

3. Znalost kontextu jako podmínka pro tvorbu komparace aneb proměny umělecko-pedagogických konceptů v Německu

Za účelem tvorby každé komparace je třeba proniknout do širšího kontextu zkoumané problematiky, a to z důvodu správného pochopení sledovaných jevů. Jestliže nám není znám celý kulturní a společenský kontext, tradice i současnost celé školské soustavy, podmínky, v nichž pracují učitelé a žáci, další okolnosti a specifičnosti, můžeme jen stěží provést objektivní srovnání (Walterová 1992, s. 7). Předpoklad seznámení se s kontextem dané školské soustavy, oborové teorie, tradice a myšlení platí stejně tak při realizaci kvalitativního výzkumu jako kvantitativního. Proto je také mezinárodní průzkum vždy náročný jak z hlediska časového, tak z hlediska finančního.

V rámci této komparativní práce bylo nutné ještě před začátkem celého výzkumného šetření proniknout do kontextu tradice a vývoje německé pedagogiky umění, stejně tak jako pochopit soudobou situaci pedagogiky umění v Německu, což je předmětem této kapitoly. Dále pak se seznámit se specifikami uměleckého vzdělávání v Bavorsku (viz kap. 5. 1. 2), s pojetím předmětu a učebních plánů některých dalších spolkových zemí Německa (viz kap. 5.3)

v souvislosti s úvahami o společném celospolkovém standardu pro předmět Umění v Německu (viz kap. 5.2.3) a z důvodu zájmu o specifické pojmy těchto učebních plánů, kterými jsou dílčí oborové kompetence předmětu Umění (viz kap. 5.4), s kontextem srovnávací pedagogiky umění v Německu (viz kap. 1.3) a s kulturním kontextem česko-německých vztahů (viz kap. 1.2).

Zároveň je třeba zodpovědně přistoupit k překladatelské práci a studovat překlady těch osobností české výtvarné pedagogiky, které se již v minulosti zabývaly pojetím německé pedagogiky umění, a byly nuceny se vyrovnávat s obdobnými názvoslovnými problémy teorie výtvarné výchovy. Bohužel není v českém kontextu mnoho takových překladatelů z němčiny. A tak je možné navazovat a v rámci překladů se orientovat především na práci J. Uždila, který zavedl do našeho kontextu základní terminologii a ekvivalenty německého výtvarného oboru. Viz ukázka jeho výkladu pojmu „bildnerisch“ - tzn. vždy víc obrazivé (nebo zobrazivé) než výtvarné. Podle toho, jak se u nás už označení ustálilo, užíváme tu „obrazivé“ a „výtvarné“ promíšeně (Uždil 1988, s. 156).

3. 1 Hledání návazností v oblasti česko-německých překladů pedagogiky umění

Jak již je na první pohled při otevření kterékoliv publikace J. Uždila zřejmé, čerpal a nové poznatky hojně překládal také z německé odborné literatury, např. seznam použité literatury v jeho knize Mezi uměním a výchovou (1988), Britsch, G.: Theorie der bildenden Kunst (München 1926), Otto, G.: Kunst als Prozess im Unterricht (G. Westermann 1964), Klee, P.: Das bildnerische Denken (Basel 1956). Jindy četl dokonce anglickou odbornou literaturu v německém překladu, např. Read, H.: Das bildnerische Denken (Köln 1961).

Českého čtenáře seznamoval s děním v oboru na mezinárodní úrovni. Kromě německy psané literatury nalezneme však v seznamu jeho použité literatury především literaturu francouzskou a v neposlední řadě i anglickou. J. Uždil byl bezesporu jednou z našich největších osobností pedagogiky umění v mezinárodním kontextu. V roce 1966 organizačně připravil a pak řídil v Praze dosud největší světový kongres výtvarných pedagogů (INSEA), předtím organizoval v r. 1964 světovou výstavu výtvarného projevu dětí „Dítě a svět“. Jako dvouletý viceprezident INSEA se činně účastnil kongresů a konferencí v řadě zemí celého světa (1988, s. 435).

A právě v rámci jeho díla nalezneme také informace o německém pojetí estetické výchovy do 80. let 20. století. Jaromír Uždil se věnoval dílu, v Německu dnes již klasika pedagogiky umění, G. Otta, objasňoval v českém prostředí německou koncepci obrazovědy, seznamoval s poznatky z oblasti psychologie výtvarného projevu, jak na základě originální německé literatury, tak např. německých překladů anglického originálu R. Arnheima, hodnotil dodnes v německém prostředí citovaný vliv Bauhausu na pedagogiku umění. Jako příklad je možné uvést autorovo pojednání k tematice tvořivého zacházení s výtvarnými prvky. „V Bauhausu se nepracovalo se školní mládeží, cíle vzdělání tam byly jiné. Byla tu ovšem i výtvarná „předškola“, velmi zajímavý pokus, na němž se podílel P. Klee, V. Kandinskij, J. Itten a jiní. „Vorkurs“ Bauhausu měl čelit nivelizujícím záměrům rozvíjející se masové výroby tím, že by učil její návrháře volnému, tvořivému zacházení s elementy, které jinak ovšem byly vzaty z repertoáru architektonického funkcionalismu a konstruktivismu. U Kandinského se setkáváme v jeho povinných přednáškách s pojednáním „Od bodu a linie k ploše“. V dnešní kritice se tomuto postupu vytýká příliš logizující, restriktivní, dogmatizující a direktivní přístup, který jako by měl vést k novému „stylu“. Čistým (geometrickým) formám se přiznávala absolutní schopnost tvarové výpovědi. Ať je to tak nebo onak, lze říci, že to, co se ve své době hodilo v boji proti úpadku průmyslové tvorby i architektury, nemohlo být mechanicky přenášeno do „dílny lidskosti“, do obecně vzdělávací školy“ (tamtéž, s. 391).

3. 2 Německá pedagogika umění od 50. let po 80. léta 20. stol.

Jak již bylo v předchozích odstavcích řečeno, nebylo v rámci odborné oborové české literatury možné získat souhrnné informace o vývoji současných koncepcí německé pedagogiky umění, proto bylo třeba tyto informace přeložit (Uhl Skřivanová 2011, s. 25-31). Jako zdrojový dokument k tomuto účelu posloužila publikace „Einführung in die Kunstpädagogik“ (Peez 2005, s. 23 – 90).

Múzické vzdělávání (Musische Bildung)

Zatímco ve východním Německu bylo po válce zahájeno politizování vzdělávacího systému, v západním Německu se rozvíjí tzv. múzické vzdělávání, orientované na prohlubování

citlivosti a vkusu. Začíná postupné a úmyslně od politiky oproštěné zpracovávání válečných zkušeností, uzdravování a hledání identity člověka. Pedagogika umění se obrací pro inspiraci do oblasti lidového umění. Dalším znakem múzického vzdělávání je snaha o vytvoření dostatku prostoru pro subjektivní, spontánní a emocionální výraz dětí. Vyučování umění má v této době především kompenzační charakter – dětem jsou představovány různé tvůrčí postupy, které jim mají umožnit jejich osobitou tvorbu.

Znovuoživení vyučovacích postupů Bauhausu a tzv. formální vyučování umění (Formaler Kunstunterricht)

S přílivem nových výrazových forem v umění 50. a 60. let – informelem, akčním uměním, minimálním uměním, je zřejmé, že múzické vzdělávání nezprostředkovává tyto soudobé formy žákům. S pomocí prostředků a postupů Bauhausu dochází tedy k pokusům převést především abstraktní formy vyjadřování do vyučování umění.

V roce 1959 vydává Reinhard Pfennig v oblasti didaktiky umění významnou knihu „Současnost výtvarného umění“ a dále pak spolu s Gunterem Ottou v roce 1964 pojednání „Umění jako proces ve vyučování“. Na základě různých cvičení např. „Rostliny na mořském dně“ žáci trénují vystižení a diferenciaci různých odstínů a tónů zelené barvy. Bohužel se toto děje bez ohledu na individualitu žáka. Tato fáze vyučování umění se ve zpětném ohledu nazývá tzv. formálním vyučováním.

Umělecká výchova v bývalém NDR (Kunsterziehung in der DDR)

Kromě zobrazování angažovaných motivů, kterého jsme byli sami v ČSSR účastni, se dají mnohé formální principy umělecké výchovy v bývalém NDR připodobnit principům múzického vzdělávání. V průběhu „budování socialismu“ je možné vysledovat různé pokusy obracet pozornost ke klasické moderně 20. let 20. století, která se stává dlouhá léta v rámci oficiální umělecké výchovy nežádoucí. Bohužel v atmosféře studené války jsou v r. 1968 např. umělecko-pedagogické knihy se státně neakceptovatelnými obsahy na podnět strany spáleny. Výstižný je v této souvislosti citát ministryně Margot Honecker, který znevažuje

veškeré „nesmysly a bláznivosti, jež v rámci uměleckých oborů prý vycházejí z moderních koncepcí a nemají pro výchovu mládeže žádný smysluplný účinek.“

Bohužel kapitola o umělecké výchově v bývalém NDR zatím není v Německu vyčerpávajícím ani objektivním způsobem zpracována. Pojednání, které jsem měla možnost číst, na mě činilo dojem prozatímní skici vážící se k tomuto období.

Vizuální komunikace (Visuelle Kommunikation)/estetická výchova (Ästhetische Erziehung)

Koncem 60. let se mladé pedagožky a pedagogové umění odvracejí od pouze „technicky“ orientovaného formálního vyučování a pokoušejí se dosáhnout určité rovnováhy mezi složkou formální a výrazovou. Gunter Otto, obhajující principy, na kterých bylo založeno formální vyučování, vystupuje v reakci na soudobé dění také s novými myšlenkami, které včlenil např. do svých publikací „Umění jako sociální proces“ (1970). Vyzdvihuje experimentální složku výtvarné tvorby žáků, pomocí níž je možné se přiblížit soudobému umění. A zároveň vydává ve stejném období i novou knihu „Didaktika estetické výchovy“ (pozn. nově pojatý předmět se od této chvíle nazývá již Estetická výchova nebo Vizuální komunikace).

Jako hlavní cíle nové koncepce předmětu platí: předávání schopnosti kritického konzumu médií a emancipovaného zacházení s médii. Soudobé umění, ale i vizuální kultura každodennosti se stává předmětem vyučování na školách. Tématem hodin vizuální komunikace/estetické výchovy 70. let jsou již také: komiks, televizní vysílání, filmy, využití videokamery ve vyučování, reklama, fotografie, oblečení i každodennost žáků.

Estetická výchova 80. let 20. století (Ästhetische Erziehung)

Jako reakce na formální principy vyučování a zvěcnění estetické výchovy postupy Bauhausu a vizuální komunikace je možné sledovat v rámci vyučování 80. let obrat směrem k subjektivnější tvorbě žáků. Důležitými složkami výuky se stává zážitek z tvorby, chuť, emocionalita a expresivita dětí, autenticita, smyslovost (např. kniha „Učení za pomoci všech smyslů, Staudte 1984). Vedle obdivu k možnostem vizuálních médií se opět stává aktuálním

příklon k přírodě a zvýšená senzibilita, nacházení vlastní identity, fantazie, kreativní a terapeutické účinky estetické výchovy.

3. 3 Současné koncepty německé pedagogiky umění v kontextu pluralitního pojetí oboru

Estetická výchova (Ästhetische Erziehung) – Gunter Otto a jeho didaktický koncept vyučování umění

Jednou z nejvýznamnějších osobností německé pedagogiky umění je bezesporu **Gunter Otto**, jehož dílo po 50 let určovalo směr vývoje oboru. Právě on se zasadil o legitimování výtvarného umění jako školního předmětu na německých školách, o inovativní přístup a rozvinutí vyučování umění.

Od roku 1968 vydává časopis „Umění + vyučování“, spolu s Maria Otto pak v roce 1987 zásadní dílo „Výklad“, ve kterém se zabývá estetickou výchovou jako tzv. praxí výkladů „obrazů a v obrazech“, tedy obrazně. Estetickou výchovu, jako školní předmět je dle autorů možno vyučovat prostřednictvím pozorování, rozhovorů, sbírání, vytváření a porozumění obrazům. Pojem „obraz“ je chápán jako výraz obrazotvornosti dětí, vyjádření jejich zkušeností, stejně tak jako interpretovatelné výtvarné dílo. Autoři přitom vycházejí z rozšířeného chápání pojmu obraz, může se totiž jednat také o třidimenzionální objekt, plastiku, architekturu, design, performance atd.

Ottovo pojetí se stává předmětem kritiky především ve dvou ohledech. Jednak jsou prostorová výtvarná díla a soudobé umění v jeho knize tematizovány jen okrajově, dále pak je mu vyčítáno, že začleňuje umění do vyučovacích procesů bez snahy přiznat mu jeho autonomii.

Estetické vzdělávání (Ästhetische Bildung) – Gert Selle a jeho estetické projekty blízké umění

Zásadním oponentem G. Otta v umělecko-pedagogickém diskurzu 90. let 20. století byl **Gert Selle**. Jejich názorový spor o podstatu vyučování umění vrcholí v roce 1995, kdy G. Selle kritizuje didaktický výklad G. Otta, který prý nemíří do samého centra výtvarného projevu. Tvrdí, že současné umění nelze často vykládat didaktickými postupy navrženými Ottem. Selle vznáší požadavek zůstat i v rámci procesu vyučování blíže umění. Jako příklad uvádí akci Josepha Beuyse „Jak člověk vysvětlí mrtvému zájící obrazy“, kterou považuje za určitý přístup, jak se lze přiblížit umění za pomoci uměleckých postupů.

Dle Selleho obsahuje pedagogika umění ve své podstatě jak elementy umění, tak pedagogiky, ovšem orientace předmětu má směřovat především do sféry umění. Roli učitele vnímá jako roli umělce-didaktika (přičemž didaktika je chápána jako analog umění). Svůj přístup označuje estetickým vzděláváním - tedy procesem edukace s aktivní účastí studenta. Rozdíl k estetické výchově G. Otta vymezuje jako individuální vzdělávání studenta oproti jeho ovlivňování v rámci výchovy s předem očekávaným výsledkem. Selle však pracuje především s vysokoškolskými studenty. Studenti učitelství umění získávají své kompetence v rámci vlastní umělecké práce, vlastní umělecko-pedagogické praxe, prostřednictvím výtvarného experimentu a reflexivních záznamů vlastního konání. Jedná se tak o určitou subjektivní umělecko-pedagogickou autodidaktiku. O tomto svém přístupu informuje Selle v knize „Potřeba smyslů“ (1988).

Orientace obraznosti (Bildorientierung) aneb pojetí vizuální gramotnosti, popř. pojetí uměleckého vzdělávání (Künstlerische Bildung)

Na počátku 21. století se stává hlavní umělecko-pedagogickou otázkou, zda je třeba, aby se pedagogika umění orientovala především na umění, nebo všeobecně na veškeré obrazy, tedy prvky vizuálně obrazné komunikace (Billmayer 2003). Odpovědí je nutnost porozumění vizuální komunikaci dneška, tedy potřeba tzv. vizuální gramotnosti, kompetence porozumění obrazům, které nás obklopují v současné společnosti a médiích na každém kroku.

Současné pojetí estetické výchovy navazující na Guntera Otta, které je často označováno jako orientace obraznosti, si klade právě tyto cíle. Takto rozvinutá estetická výchova přispívá totiž k etablování role pedagogiky umění jako vyučovacího předmětu na školách, protože přináší jeden z hlavních argumentů pro nutnost existence tohoto oboru – tedy zprostředkovávání

kompetence obraznosti žákům, zprostředkovávání porozumění vizuálním znakům, kterými jsou současný svět a média doslova přeplněny.

Mezi nejdůležitější zástupce současného pojetí orientace obraznosti (tedy vizuální gramotnosti) je Spolek německých pedagogů umění spjatý s časopisem Umění a vyučování (Kunst + Unterricht). Jednou z hlavních tezí tohoto hnutí je, že všeobecné vzdělávání se v současné době neobejde bez porozumění obrazu. S tímto mottem se také v roce 2004 na Univerzitě v Augsburgu konal kongres uměleckých pedagogů „Bildung ohne Bilder bildet nicht“ (Kirschenmann/Wenrich/Zacharias 2004, s. 448). Rezoluce, která vzešla z tohoto kongresu, zároveň potvrzuje rostoucí potřebu obrazu v mediální společnosti a získání tzv. kompetence obraznosti, tedy vizuální gramotnosti jako součásti základního vzdělání vedle čtení, psaní a počítání (Skřivanová 2004, s.17-18). Je jisté, že Ottovo pojetí pojmu obraz „Bild“ je nutno v současnosti rozšířit o pojmy: obrazová a vyjadřovací-zobrazovací kompetence „Bild- und Darstellungskompetenz“, které zahrnují v sobě procesy produkce, recepce, kontemplace i tvůrčí aktivity. Do zorného úhlu vyučovacího předmětu Pedagogika umění vstupují nejen umělecká díla, avšak také veškerá vizuální komunikace. Platí tak věta: „Je mnoho obrazů, avšak jen minimální část z nich jsou umělecká díla.“ (Billmayer 2003, s. 2).

Oproti pojetí orientace obraznosti ve smyslu vizuální gramotnosti se konstitovalo v Německu na počátku 21. století také pojetí uměleckého vzdělávání (Buschkühle 2003). Jejich cílem je orientovat pedagogiku umění ve větší míře směrem k umění, především však k umění v rozšířeném slova smyslu dle J. Beuyse na „umění žít“. Vystupují proti snížení role samotného umění v rámci oblasti vizuální kultury, odklánějí se od hlavního proudu orientace obraznosti v Německu. Již G. Selle, na kterého pojetí uměleckého vzdělávání navazuje, doporučoval vyvozovat didaktiku umění přímo z umění, začlenit umělecké formy myšlení a jednání do procesů umělecko-didaktických. Dle pojetí uměleckého vzdělávání má umění zůstat centrální role, etablovat svou teorii a praxi do procesu vzdělávání, což byl také leitmotiv J. Beuyse „didaktika umění jako analog uměleckých procesů“. Cílem se tak stává umění života (Lebenskunst) – tedy přechod z umění do života. Ve své podstatě se jedná o humanistickou perspektivu akcentující rozvoj osobnosti člověka nejen po stránce kognitivní inteligence, avšak také po stránce eticko-morální a estetické. Učitel v tomto pojetí je především umělcem, který sám na sobě zažívá umělecké procesy a obdobným způsobem je zprostředkovává dál.

Jako určité propojující východisko obou popsaných pozic současné německé pedagogiky umění je možné spatřovat výrok **J. Kirschenmanna**, který konstatuje, že jeden pól pedagogiky umění je zakotven v jistotě uměleckých prostředků, systematických postupů a myšlení či metod obrazové analýzy – tento pól se primárně vztahuje k tvorbě kompetence obraznosti (Bildkompetenz), naproti tomu druhý pól umělecké pedagogiky přináší stále nové podněty, nové poznání, pohled, umělecký proces.

Estetický výzkum (Ästhetische Forschung) a biografická orientace (Biografie-Orientierung)

Jedná se o soudobé pojetí vyučování umění ve smyslu sebetvorby, sebeutváření subjektu prostřednictvím estetických procesů. Hlavní představitelkou této myšlenky je v Německu **Helga Kämpf-Jansen**.

Podstatou popisované umělecko-pedagogické koncepce antropologické orientace je umožnění a zprostředkování estetických zkušeností (nejen uměleckých) žákům, a to za pomoci uměleckých strategií a soudobého umění. Pojetí estetického výzkumu propojuje dva odlišné póly v předchozích odstavcích popsaných soudobých pojetí pedagogiky umění tím, že využívá především jejich inovativních potenciálů: Gertem Sellem rozvinuté estetické projekty blízké umění, na straně druhé klade si taktéž za cíl vysvětlení, výklad v rámci vyučování pedagogiky umění, o které se snažil již Gunter Otto (tento svůj požadavek manifestuje již ve svém názvu pomocí pojmu „výzkum“).

Výtvarné úkoly nežadává s předem daným cílem v pojetí H. Kämpf-Jansen učitel, nýbrž každá žákyně a žák hledá a nachází své zadání úkolu jako východisko vlastního estetického výzkumu. Vyučovací metody jsou většinou metody projektové a práce v ateliéru či dílně. Žákyně a žáci se učí porozumět vlastním nabytým zkušenostem.

3. 4 Významné vlivy v rámci současných konceptů německé pedagogiky umění

Esteticko-tvůrčí praxe a její kompenzační a terapeutický význam

Jedním z podstatných přínosů pedagogiky umění je její kompenzační a terapeutické působení. Tohoto argumentu bylo využito již v průběhu 50. a 60. let v Německu k legitimování a etablování oboru v rámci školních předmětů. Pojetí umělecké výchovy bylo tak začleněno do muzického vzdělávání jako protiváha k technicky a kognitivně zaměřeným předmětům.

V současné době je třeba se nově věnovat právě této kvalitě pedagogiky umění. Georg Peez zkoumá možnosti využití kompenzačního a terapeutického významu pedagogiky umění v rámci tří oblastí, které vymezuje jako: zkušenosti s materiálem, procesy vnímání a vyjadřování sebe sama a světa, výtvarné umění.

Vliv umělkyní a umělců na současnou pedagogiku umění

Umělkyně a umělci vyjadřují svou tvorbou současnost, přinášejí novou inspiraci, podněty pro práci pedagogů umění. Součástí profesionální kompetence pedagogů umění je nacházet a odůvodňovat hranici mezi uměním a pedagogikou umění. Umělkyně a umělci mohou vystupovat kategoricky a nekompromisně, pedagog umění však musí jejich podnětů využít s ohledem ke svým adresátům.

Aspekty a postupy performance v rámci pedagogiky umění

Výrazová média jsou v současnosti stále častěji kombinována, hranice umění rozšiřovány a umění samotné se prokazuje jako flexibilní a využitelné na různé způsoby. Performance nabízí využití výrazu celé situace, objektů i subjektů v rámci umělecko-pedagogických procesů. Pojetí performance vychází ze dvou zdrojů – z umění akce jako intermediální umělecké výrazové formy a ze všeobecného principu blízkého běžnému životu.

Performance je umělecká forma, která právě díky svému celostnímu pojetí situace, je velmi dobře využitelná v rámci pedagogiky umění. Hrozí však nebezpečí vyprázdnění uměleckých obsahů z důvodu její inflace častým a povrchním využíváním.

Pedagogika umění a gender

Přes 80% studentů pedagogiky umění je ženského pohlaví. Je tedy nutné mluvit spíše o studentkách oboru - pedagogika umění má ženský rod. Přesto jsou šance na úspěšnou kariéru např. v muzeích pro ženy nižší, a proto již v roce 1988 založily ženy – pedagožky umění vlastní sdružení, které si klade za cíl obhajobu práv žen.

Členky sdružení vymezují fáze etablování ženy v roli umělkyně v průběhu dějin umění:

V 70. letech 20. století došlo k znovuobjevení umělekyní a přiznání jejich role v průběhu dějin umění např. Frida Kahlo. Do té doby byl symbolem umělce pouze „bílý heterosexuální muž“. Od tohoto období je ve školách a muzeích vyučováno také o ženách umělkyních.

1980 je role – pojem „umělkyně“ využíván jako trivializovaná figura identifikace. Popis biografie a soukromý život žen dominuje nad zájmem o jejich umělecký význam.

V zorném úhlu současného pohledu se nachází pojmy: umělkyně a performance, multimediální prostředky, namísto biografie se rozvíjí kritická analýza díla, dochází k tematizování diferencí pohlaví.

Pedagogika umění ve znamení digitálních médií

Digitální média nejsou jen prostředkem nebo nástrojem komunikace, avšak otevírají přímo nové komunikační, tvůrčí a vědní formy. Dnes se nelze již nezajímat o tyto nové možnosti. Pro oblast pedagogiky umění skýtají média velmi široké a v současnosti již nezastupitelné využití. Jejich hojné využití můžeme sledovat právě v oblasti soudobého umění (ve spojení s vědou např. ars electronica, Linz), na internetu, v rámci vyučování na školách.

Část II

Nové pojetí vzdělávacích cílů oboru Výtvarná výchova/Umění v ČR a Německu aneb komparace vzdělávacích obsahů českých a bavorských gymnázií

Etapu (A)

Vstup do problematiky německých kurikulárních dokumentů v kontextu soudobých vzdělávacích tendencí

4. Deskripce a komparace různých vzdělávacích systémů Německa

Než se začneme zabývat kurikulárními dokumenty spolkové země Bavorsko z hlediska uměleckého vzdělávání, je podstatné uvědomit si vymezení tohoto vzdělávacího systému v rámci celého Německa. V této kapitole se pokusíme o deskripci situace v německém školství, seznámíme se s pokusem o standardizování vzdělávacích výsledků jednotlivých školských systémů spolkových zemí, s učebními plány předmětu Umění vybraných spolkových zemí, a především s jejich cílovými kategoriemi vzdělávání ve formě dílčích oborových kompetencí. Tyto kategorie a způsob jejich vymezení se pak stanou základem při našem dalším hledání nástrojů komparace českých a bavorských programů uměleckého vzdělávání.

4. 1 Suverenita a svrchovanost jednotlivých spolkových zemí Německa v oblasti školství

Není možné zabývat se školstvím ani školskými dokumenty Německa jako celku, protože **spolkové země Německa rozhodují samy o podobě struktury i systému školství na svém území a určují vzdělávací obsahy a cíle, učební plány v rámci svého školství.** Ve školství jednotlivých německých spolkových zemí jsou velké rozdíly, protože v ústavě je zakotvena kulturní suverenita a svrchovanost spolkových zemí.

- Každá spolková země řídí své školství sama.
- Každá spolková země má vlastní učební osnovy, učebnice, termíny prázdnin, zčásti dokonce formy školských zařízení. V některých spolkových zemích existují obecné školy, nikoli však např. v Sasku a Bavorsku.

- V některých spolkových zemích existují po celé zemi jednotné, ministerstvem kultury centrálně stanovené závěrečné zkoušky (např. Bavorsko, Sasko), v jiných jsou zkoušky pořádány decentralizovaně (Euregio Egrensis 2006, s. 28).

Přesto přiměly v r. 2000 negativní výsledky mezinárodních PISA průzkumů (Mezinárodní program hodnocení žáků v oblasti čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti) spolkové země k hledání **společného vzdělávacího standardu**. Tento kurikulární dokument byl následně vytvořen a zaveden na základě jednání Stálé konference ministrů – orgánu společného veškerým spolkovým zemím v oblasti kultury a školství (Kultusminister Konferenz, zkr. KMK). Již vešel v platnost standard pro předměty: biologie, chemie, němčina, angličtina, francouzština, matematika a fyzika, a to jako nástroj vymezení a přezkoušení očekávaných výsledků, který je spolkovým zemím společný.

Povinná školní docházka začíná ve všech spolkových zemích nejpozději v šesti letech života, přičemž je zřejmá tendence směřující k dřívějšímu začátku povinné školní docházky. Doba povinné školní docházky je 9 let, ve čtyřech spolkových zemích 10 let, na ni navazující doba přípravy na budoucí povolání 3 roky.

Předmětem kritiky německých systémů školství se stává na základě empirických výzkumů míra sociální selektivnosti, se kterou je započato již velmi brzy, a to po ukončení základní školy. Možnost přestupu na obdobnou školu v rámci celého Německa je však zaručena (tamtéž, s. 28).

4. 1. 1 Základní struktura vzdělávacích systémů

Na základě nově vytvořeného grafu podle zdrojového dokumentu Stálé konference ministrů Německa (KMK 2009) si přiblížíme strukturu školských systémů Německa. Překlad terminologie do češtiny přitom vychází z materiálů Euregio Egrensis (2006).¹

¹ Pozn. k překladu:

Gesamtschule – obecná škola, souhrnná škola (založená na myšlence integrace látky gymnázia, hlavní i reálné školy a umožnění prostupnosti mezi školami);

Berufsschule und Betrieb – tzv. duální systém vzdělávání (integrace praktické výuky ve firmě a výuky na SOU, přičemž hlavní důraz je kladen na praktické vyučování v podniku);

Berufsfachschule – SOU (učiliště bez praxe v podniku);

Jednotlivé články školských systémů v Německu (KMK 2009)

Mateřská škola je v Německu nepovinná. Diskutuje se však především v souvislosti s dětmi cizinců, jejichž počet v mnohých městech Německa přesahuje i 20%, o zavedení určité povinné jazykové přípravy před započatím povinné školní docházky, a to například v rámci výuky německému jazyku v mateřské škole.

V některých spolkových zemích existují zvláštní formy možného přechodu ze školy mateřské do základní, jedná se o tzv. předškoly, školní školky. **Primární stupeň** zahrnuje v Německu základní školy a zvláštní základní školy. Tento stupeň škol je čtyřletý. V Berlíně a Brandebursku čítá základní škola šest let. Typické je pro německý primární stupeň škol dopolední vyučování a ústní hodnocení v 1. a 2. třídě základní školy. Bývá pravidlem, že v průběhu posledního roku primárního stupně obdrží žákyně a žáci doporučení pro volbu další formy školní docházky.

Sekundární stupeň I zahrnuje veškeré formy škol až do 10. třídy. Tradičně se jedná o školu hlavní, reálnou, gymnázium. V současné době do tohoto stupně náleží také tzv. obecné školy (ty nabízí v některých spolkových zemích učivo gymnázia, hlavní školy i reálné školy), hlavní-reálné školy, regionální školy atd. 5. a 6. ročník je v některých spolkových zemích označován jako fáze zvláštní přípravy, pozorování a orientace na volbu další formy vzdělávání, kterou lze ještě změnit. Sekundární stupeň I je možné zakončit po 9. třídě hlavní školy a 10. třídě různými způsoby. Tato různá zakončení opravňují k započatí dalšího konkrétního studia na SOU nebo umožňují postup do sekundárního stupně II gymnázia či obecné školy.

Sekundární stupeň II zahrnuje tradičně ročníky 11 – 13 (např. vyšší stupeň gymnázia). Délka gymnaziální docházky v některých spolkových zemích byla i 9 let. Tato doba je však většinou zkracována na 8 let s cílem zkrátit délku již tak velmi dlouhého procesu vzdělávání

Fachoberschule – odborná vyšší škola, SOU s odbornou maturitou (umožňuje další studium např. na Fachhochschule, tedy odborné vysoké škole);
Berufsoberschule – střední odborná škola, SOŠ (umožňuje např. další studium na odborné vysoké škole nebo technické univerzitě, technické vysoké škole).

v Německu. Příkladem k tomuto počínu se staly jak např. některé spolkové země bývalého východního Německa, tak porovnání mezinárodní.

Do sekundárního stupně II spadají také SOU a SOŠ. Absolvování SOU bez maturity umožňuje pokračování na SOŠ s maturitou a z té případně dále do **terciálního stupně** na odbornou vysokou školu nebo technickou univerzitu (v případě znalosti alespoň jednoho cizího jazyka). Absolvování SOU s maturitou umožňuje taktéž postup na odbornou vysokou školu. Do terciálního stupně, který zahrnuje pestrou škálu různých typů vysokých škol různého zaměření a univerzity, je možné nastoupit na základě všeobecné maturity nebo maturity odborné. Pro výběr konkrétní vysoké školy je však také podstatná znalost i dvou světových jazyků kromě mateřského.

4. 1. 2 Oblast uměleckého vzdělávání

Umělecké vzdělávání je realizováno na primárním stupni i sekundárním stupni I. a s ohledem na zvolený obor také na sekundárním stupni II. popsaných typů německých škol. Vyučování umění probíhá tedy na všech typech škol a stupních vzdělávání v oblasti všeobecného vzdělávání, kde jsou tyto obory zastoupeny jako povinné nebo volitelné.

Obor Umění **není přitom vázán zatím na jednotný celoněmecký vzdělávací standard**, ačkoliv tyto snahy existují. Stálá konference ministrů zatím shromažďuje o situaci v oboru zprávy z jednotlivých zemí, přičemž výsledky srovnání z 90. let 20. stol. již zveřejnila na svých webových stránkách.

Z dokumentů, které se týkají oboru Umění a jsou k dispozici na webových stránkách Stálé konference ministrů, je třeba si povšimnout například „Doporučení Stálé konference ministrů ve věci vzdělávání dětí a mládeže v oblasti kultury“ (KMK 2007). Cílem tohoto dokumentu je tvorba společné agendy veškerých spolkových zemí v oblasti kultury a vzdělávání.

Dále pak udává Stálá konference ministrů (KMK 2005) pro obor Výtvarné umění jednotné požadavky na maturitní zkoušku, které obsahují: preambuli oboru; obsah oboru – schopnost produkce „obrazů“ (tvůrčí praxe) a recepce „obrazů“ (analýza, interpretace, hodnocení); předpoklady absolvování zkoušky; požadavky v rámci základního a pokročilého kurzu; typy úkolů – teoretické, praktické; písemnou část, ústní zkoušku; hodnocení zkoušky; souvztažnost

s vyučováním. Dále pak Stálá konference ministrů taktéž vymezuje profil absolventa učitelství oboru Umění (KMK 2010).

Na základě výzkumu ve školní praxi bavorských gymnázií je možné říci, že výuka umění byla velmi intenzivní. Žáci se věnovali umění, jak po stránce praktické, tak i teoretické s cílem složit z umění také státní maturitní zkoušku. V průběhu posledního ročníku si do pololetí připravili cyklus vlastních prací, které prezentovali na výstavě v rámci školy nebo v jiném veřejném prostoru, na konci roku pak skládali písemnou maturitní zkoušku. Bohužel se však mnozí gymnaziální učitelé obávali úbytku časové dotace, a tedy snížení úrovně předmětu Umění v souvislosti s přechodem z devítiletých gymnázií na gymnázia osmiletá.

Vysokou úroveň umělecké přípravy bylo možné zaznamenat také v rámci vyučování na tzv. Fachoberschule, u nás lze tento druh školy připodobnit k SOU s maturitou. Bylo zde možno si zvolit ke studiu přímo obor Výtvarná tvorba. Umění se však věnovali také žáci se zaměřením např. sociálním.

4. 2 Základní tendence a pojmy evropských kurikulárních dokumentů

Dříve než-li se pokusíme o deskripci učebních plánů pro předmět Umění vybraných spolkových zemí a komparaci jejich vzdělávacích cílů, je třeba věnovat pozornost také vymezení soudobých evropských cílů edukace – tedy **dosahování žákovských kompetencí** a vymezení tzv. klíčových kompetencí vzdělávání. V případě Německa je dále podstatné ozřejmit důležitý pojem, kterým je „**vzdělávací standard**“, tedy jednotné měřítko pro veškeré spolkové země.

4. 2. 1 Pojem „klíčové kompetence“ jako cílové kategorie všeobecného vzdělávání

Eurydice (Information on Education Systems and Policies in Europe, tedy Informační síť o vzdělávání v Evropě) na podnět Evropské komise zahájila v roce 2001 průzkum všeobecného povinného vzdělávání, který si kladl za cíl nalézt společné evropské pojetí definice pojmu „klíčová kompetence“ a také výběr souboru těchto kompetencí, které uznávají veškeré země EU. Od původního významu termínu ve francouzštině „compétence“, kdy tento pojem

označoval způsobilost vykonávat určitý úkon v kontextu odborné přípravy (M. Romainville 1996) se význam termínu rozšířil v posledních desetiletích průnikem do všeobecného vzdělávání na určitou **schopnost účinně jednat v daném kontextu, situaci**. Analýzy OECD poukazují na to, že se termín „kompetence“ ve všech oborech „interpretuje jako **ne zcela specializovaný systém schopností, znalostí či dovedností, jež jsou nezbytné nebo dostačující pro dosažení určitého cíle**“ (F. E. Weinert, 2001). Přestože se o definici pojmu „klíčová kompetence“ pokusilo velké množství odborníků z oblasti sociologie, pedagogiky, filosofie, psychologie a ekonomie, neexistuje žádná univerzálně platná definice tohoto pojmu. Všeobecné či průřezové kompetence jsou navíc podle zjištění Eurydice nazývány v diskuzích odborníků nedůsledně – kompetence základní, klíčové, metakompetence až po metakognitivní kompetence. Ačkoliv mohou být tyto termíny používány jako synonyma, mohou nabývat také odlišného významu (Eurydice 2002, s. 62).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání České republiky vychází z této nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě (RVP ZV 2004, s. 2). Za klíčové kompetence jsou v RVP ZV považovány: **kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní**. V rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí je dále stanoveno cílové zaměření oblasti, tzn. jakým způsobem daná vzdělávací oblast přispívá k utváření a rozvíjení definovaných klíčových kompetencí. Kompetencí jako souhrnu vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (RVP ZV 2004, s. 6).

V Německu jsou součástí kurikula i **standards, které se vztahují k vědomostem a kompetencím získaným v jednotlivých předmětech** za určité období, **standards všeobecných kompetencí, ale nebyly stanoveny** (Eurydice 2002, s. 62). Co se užívání termínu „klíčové kompetence“ týče, zjistil F. E. Weinert (2001), že „německé publikace se zmiňují o více než 650 všeobecných klíčových kvalifikacích či klíčových kompetencích. Jejich počet roste tak rychle i proto, že je nutné zaměřit učení stále více na ty proměnné hodnoty, jež se dají uplatnit v maximálním množství různých zařízení při plnění maximálního počtu odlišných úkolů v prostředí a situacích, které se nepřetržitě mění“.

4. 2. 2 Schválené celoněmecké vzdělávací standardy pro vybrané předměty

Pojetí žákovských kompetencí ve vzdělávacích standardech Německa (KMK 2004)

Pojem „kompetence“ je chápán jako dispozice, schopnost dosahovat určitých požadavků.

V centru pozornosti standardů stojí takové **kompetence, které je možné v rámci jednotlivých oborů přezkoušet**. V žádném případě se nejedná o pokus zahrnout do vzdělávacího standardu veškeré kompetence, které žák získává v rámci vzdělávání a výchovy. Jak vzdělávací standard uvádí, mnohé žákovské kompetence zatím nejsou dostatečně prokazatelně zachytitelné. Standardy se soustředí „pouze“ na kompetence **jednoznačně vymezené**, jež lze prověřovat pomocí testu, protože jsou **usouvztažněné k jednotlivým učebním obsahům**.

Takto formulované vzdělávání přináší zcela jiný pohled na školní výsledky žáků. Nemělo by se jednat o úzce pojaté vyučování často nepotřebné látky. Důraz je kladen na schopnosti a dovednosti, které žák dokáže v určité situaci využít. Žák získal odborné kompetence, pokud dokáže volit různá řešení, porozuměl-li souvislostem v daném oboru, pokud zvládne propojovat veškeré své znalosti a zkušenosti a poznatky využít ke správnému řešení.

Charakteristika vzdělávacího standardu Stálé konference ministrů Německa (KMK 2004)

- Popisuje základní principy vyučovacích předmětů.
- Uvádí žákovské kompetence, které jsou usouvztažněny k jednotlivým předmětům.
- Uvádí očekávané výstupy žáků, výsledky, kterých mají žáci dosáhnout na konci daného období.
- Podporuje systematické vyučování, mezipředmětovou spolupráci a dosahování kompetencí.
- Vztahuje se přímo k jádru, centrální oblasti soudobých předmětů. Ponechává vyučujícím tvůrčí prostor pro jejich pedagogickou práci.
- Pro srozumitelnost uvádí modelové příklady úkolů.

Cílem připravovaného standardu se stala:

- podpora spolkových zemí při dosahování vyšší kvality vyučování na školách;
- zajištění lepší prostupnosti a srovnatelnosti mezi jednotlivými spolkovými zeměmi;
- dosahování srovnatelných výkonů s jinými státy.

Obsahem vzdělávacího standardu KMK je:

- popis základních principů vyučovacích předmětů;
- žákovské kompetence, usouvztažněné k jednotlivým předmětům;
- popis očekávaných výsledků (standard určuje výsledky, kterých mají žáci dosáhnout);
- podpora systematického vyučování, mezipředmětové spolupráce a dosahování kompetencí;
- vazba přímo na jádro, centrální oblast soudobých předmětů;
- prostor pro tvůrčí pedagogickou práci učitelů;
- srozumitelné modelové příklady úkolů.

Standardy školních předmětů: němčina, matematika, první cizí jazyk pro ukončení školní docházky tzv. středního stupně (po 10. třídu) již vstoupily v platnost od školního roku 2004/2005. Vzdělávací standard pro primární školství a pro přírodovědné předměty vstoupil v platnost ve školním roce 2005/2006. Tímto bylo poprvé vytvořeno společné měřítko pro rozvoj kvality, nástroj externí a interní evaluace škol všech spolkových zemí Německa.

Dodržování vzdělávacího standardu má být zároveň kontrolováno a prověřováno. Pro tento účel jsou na půdě Institutu pro rozvoj kvality ve školství (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, zkr. IQB) vytvářeny testy. V současné době (2010) probíhá v praxi první prověřování ve vztahu k zavedenému vzdělávacímu standardu pro předměty: němčina, matematika a cizí jazyk. Testy jsou označovány jako Vera-3 a Vera-8.

4. 2. 3 Návrhy vzdělávacího standardu předmětu Umění

Situace v oboru Umění je jiná. V průběhu zasedání Stálé konference ministrů se zpočátku ani neuvažovalo o vytvoření vzdělávacího standardu pro školní předmět Umění, posléze však

byla předána tato zodpovědnost jednotlivým spolkovým zemím, aby se pokusily o vytvoření vlastního standardu. Vzdělávací standard pro předmět „Umění“ se podařilo vytvořit například spolkové zemi Bádensko-Württembersko a společné kurikulum mají spolkové země: Berlín, Braniborsko, Sasko-Anhaltsko. V Bavorsku však požadované kompetence nevymezovali zvláště v rámcových programech, ale včlenili je do souvislého textu nových učebních plánů. Alespoň formou tak připomínaly učitelům učební plány původní a ti si pomalu zvykají na novou orientaci předmětu Umění.

Jak je zřejmé, je situace v Německu názorově nejednotná. Vzdělávací standard, který by byl platný pro předmět Umění pro veškeré spolkové země, ještě asi nějaký čas nevznikne. Problémová se jeví v rámci tohoto předmětu otázka prověřování nabytých žákovských kompetencí. Nebude dosahování kompetencí opět sledováno pouze na základě testů zaměřených na znalosti z dějin umění? Nebo snad půjde o prověřování výtvarných dovedností? Je možné standardizovat vyučovací předmět, jehož umělecká podstata spočívá v jedinečnosti? Tyto a jiné otázky jsou předmětem živé oborové diskuse, která v Německu probíhá. Přesto však již teď lze sledovat i v rámci oboru, jakou školskou politiku ta která země zastává, které tendence a pojmy jsou v konkrétních učebních plánech zásadní.

4. 3 Deskripce a komparace učebních plánů pro předmět Umění na osmiletých gymnáziích

Nejprve se pokusíme o **deskripci a výtah základních pojmů**, obsahového jádra vybraných učebních plánů. Jedná se o učební plány spolkových zemí: **Berlín, Bavorsko a Sasko**. Za účelem zachování původních charakteristických rysů a odlišností se nebudeme snažit sjednotit terminologii ani formu jednotlivých učebních plánů různých spolkových zemí. Následně však se pokusíme o nalezení určitého **ekvivalentního hlediska**, které by nám umožnilo přehledné sledování dat a jejich komparaci. Sestavíme tak přehledové tabulky ve stejné formě pro každou spolkovou zemi zvlášť. Budeme sledovat společné kategorie: **vzdělávacích cílů, obsahů, metod, organizačních forem i způsobů hodnocení žáků** (Šupšáková 2009). Již tato deskripce na základě zvolených shodných kategorií nám umožní následnou komparaci.

4. 3. 1 Spolková země Berlín

Rámcový vzdělávací plán sekundárního stupně I spolkové země Berlín pro předmět Výtvarné umění na škole hlavní, reálné, obecné a gymnáziu (2006)

(Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Berlin, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium - Bildende Kunst, Klasse 7 bis 10)²

Výtah a překlad základních charakteristik

Vyučování je pojato jako dynamický model rozvoje kompetencí. Výtvarné umění je chápáno jako **specifický komunikační prostředek**, který umožňuje pochopení sebe sama, druhých a zároveň vytváří předpoklad být pochopen. Okolní svět je vnímán jako skladba konceptů: reality + virtuální reality + smíšené reality.

Centrální kompetence pro obor Výtvarné umění sekundárního stupně I. je „**esteticko-umělecká kompetence**“.

Základní ustanovení rámcového vzdělávacího plánu jsou:

- příprava pro budoucí život, návaznost na předchozí znalosti a zkušenosti;
- rozvoj tolerance a zodpovědnosti, sociálních a interkulturních žákovských kompetencí;
- cíl vzdělávání - získávání a rozvoj žákovských kompetencí;
- využívání médií a nových technologií;
- orientace vyučování na vzdělávací standard;
- systematická návaznost tematických okruhů a vzdělávacích obsahů;
- prostor pro tvorbu školního kurikula.

Ustanovení zaznamenaná v oddíle „Učení a vyučování“:

- aktivní podíl žákyň a žáků na výuce;
- učení jako systém vyučovacích etap;
- rovnoprávný přístup k oběma pohlavím, zohledňování jejich rozdílů;

² Pozn. Osmiletá gymnázia v Německu se člení na sekundární stupeň I. (5.-10. třída) a sekundární stupeň II. (11.-12. třída). Sekundární stupeň I. je absolvován tzv. ukončením středního stupně vzdělání a sekundární stupeň II. je také nazýván jako tzv. vyšší stupeň gymnázia – Gymnasiale Oberstufe.

- zapojení učebních obsahů a tematických okruhů do širšího vzdělávacího kontextu;
- zohledňování mezioborových vztahů v rámci vyučování;
- možnost propojování vzdělávacích oblastí v rámci školního kurikula;
- zapojování cizího jazyka do odborné výuky oboru, prezentace v cizím jazyce;
- tvorba projektů a využití mimoškolních zkušeností v rámci výuky.

V oddíle „**Hodnocení a výkon**“ je důraz položen na rozvoj schopnosti sebehodnocení a hodnocení žákyň a žáků. Konkretizovaná ustanovení jsou přesunuta do oblasti školního kurikula. Hlavním cílem školních úkolů je získání určitých žákovských kompetencí a plnění vzdělávacího standardu. Výkony jsou hodnoceny na základě tradičních forem – ústní, písemné, praktické, ale také dalších forem – portfolio, doprovodných sešitů, PC prezentace.

Obr. 3/4 Didaktický model získávání žákovských kompetencí (převzato z Rámcového vzdělávacího plánu sek. st. I spolkové země Berlín pro předmět Výtvarné umění n škole hlavní, reálné, obecné a gymnázium, 2006)

Popis didaktického modelu získávání žákovských kompetencí

Vzdělávání je v rámci předmětu Výtvarné umění realizováno prostřednictvím sebezpoznávání a poznávání světa na základě uměleckých prostředků a tvorby.

Uprostřed didaktického modelu, který nalezneme v Rámcovém vzdělávacím plánu sekundárního stupně I spolkové země Berlín pro předmět Výtvarné umění, stojí učící se a jednající **subjekty – žákyně, žák**, kteří jsou obklopeni **uměním** coby specifickým médiem poznání, výrazu a komunikace, prezentující se prostřednictvím **obsahů, metod a materiálu**. Vně kruhu pak nalezneme **svět v jeho mnohotvárnosti**, poznatelný prostřednictvím smyslů, vlastní **já** a také **společnost**.

Na základě vlastní tvorby a předchozích zkušeností poznávají žákyně a žáci sami či ve skupině:

- jak vznikají umění, řád a tvorba;

- které strategie jsou s nimi spojené;
- které výtvarné postupy;
- co se může stát výchozím materiálem výtvarné tvorby.

Produkce, recepce a reflexe jako oblasti esteticko-umělecké kompetence

Obr. 4/4 Schéma vztahů mezi základními pojmy uměleckého vzdělávání: „produkci, recepci a reflexi“

Rámcový vzdělávací plán vyššího stupně gymnázia spolkové země Berlín pro předmět Výtvarné umění pro gymnázia, obecné školy s vyšším stupněm gymnázia, odborná gymnázia, kolleg, večerní gymnázia (2006)

(Rahmenlehrplan für gymnasiale Oberstufe, Berlin, Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien - Bildende Kunst)

Výtah a překlad základních charakteristik

Úkoly a cíle vyučování předmětu Výtvarné umění

Gymnázium má za úkol zprostředkovávat znalosti a dovednosti, které žákyním a žákům umožní orientovat se ve světě „obrazů“ – „obrazy“ vytvářet a chápat. V kritickém dialogu s uměním, kulturou všedního dne a vizuálními fenomény médií získávají žákyně a žáci podíl na kulturním dědictví společnosti a kulturní identitu.

Předmět „Výtvarné umění“ nabízí žactvu takový druh zážitků, kterých se v současné společnosti nedostává – autentické vnímání, smyslové zkušenosti. Přispívá k vytváření a nacházení vlastní identity. Výtvarné umění poskytuje žákyním a žákům jiný druh komunikačního prostředku.

Vzdělávací standard a získávání kompetencí

Centrální kompetencí v oboru Výtvarné umění je „**obrazová kompetence**“ (Bildkompetenz), neboli „**kompetence vizuální komunikace**“ (pozn. přičemž pojem obraz zahrnuje jak procesy, tak výsledky výtvarné tvorby dvou- i třírozměrné, jde např. o objekty, procesy, situace, tradiční kresbu, digitálně zpracovaný obraz nových médií, plastiky, stavby atd.). Získat obrazovou kompetenci znamená získat schopnosti a dovednosti produkovat vlastní „obrazy“, vnímat „obrazy“ a reflektovat je, prezentovat se jimi, jedinečným způsobem dokázat realitu pozměňovat, vytvářet ji. V rámci „obrazové kompetence“ získávají žákyně a žáci dílčí kompetence: **věcné, metodické, sociální, personální**.

Věcné kompetence

Jedná se o **získané znalosti a schopnosti** porozumět umělecko-estetickým fenoménům a využít je v běžném životě, zaujímat názory k obrazům a individuálně, situaci přiměřeně jednat. Žákyně a žáci získávají tyto kvality:

- schopnosti samostatně své představy, nápady a fantazie ztvárňovat, znalosti o tvůrčích prostředcích a pravidlech tvorby;
- znalosti o technikách a tvůrčích možnostech;
- schopnost užívat odbornou terminologii;
- znalosti z dějin výtvarného umění, kultury, historických stylů;
- znalosti o prezentaci výtvarného umění;
- znalosti o analogických a digitálních médiích a jejich technických možnostech;
- schopnosti posuzovat výtvarná díla cizí i vlastní;
- znalosti o aktuálních příkladech z oblasti umění, architektury, designu a médií a jejich vývoji do dnešní podoby;
- exemplární vědomosti o mimoevropském umění a kultuře.

Metodické kompetence

Jedná se o **schopnosti samostatně se vyjadřovat pomocí výtvarného umění**, o schopnosti racionálně zvažovat, intuitivně tvořit, plánovat pracovní kroky. Žákyně a žáci získávají v rámci metodické kompetence tyto kvality:

- schopnost vnímat;
- znalosti, jak používat techniku, alternativní řešení;
- schopnost samostatně objevovat umělecké postupy, vyjadřovat různé kontexty;
- schopnost používat různé metody;
- schopnost zacházet s estetickými fenomény;
- schopnost zkušenosti zprostředkovat, výtvarně i slovně popsat výtvarný proces;
- schopnost pozorovat výtvarná díla pomocí metod: popisu, analýzy, hledání významů, argumentace, činění závěrů, hodnocení;
- schopnost získávat informace o výstavách aj. z různých zdrojů a médií;
- schopnost prezentovat umělecké procesy a produkty.

Sociální kompetence

Obor „Výtvarné umění“ podporuje **rozvoj osobnosti žáka v dialogu s ostatními žáky**.

Žákyně a žáci získávají v rámci sociální kompetence tyto dovednosti:

- přicházejí do kontaktu s pracemi a projevy ostatních žáků a rozvíjejí tak schopnosti empatie a kritiky;
- učí se vnímat kritiku ostatních;
- komunikovat s ostatními ve skupině při společném úkolu;
společně vytvářet a plánovat, volit pracovní strategie v průběhu výtvarného úkolu;
- reflektovat společnou práci;
- reflektovat odlišné mužské a ženské názory a interpretace;
- vnímat různé kulturní výrazy, etnické skupiny.

Personální kompetence

Žákyně a žáci hledají své názory v dialogu s ostatními. V průběhu života je výtvarné umění dalším způsobem komunikace, který může přispět k **upevnění vlastní osobnosti**. V rámci personální kompetence získávají žákyně a žáci tyto kvality:

- rozpomínají se a rekonstruuji obrazy z vlastních zkušeností, rozvíjí tak subjektivní prožívání esteticko-uměleckých procesů;
- rozvíjí svou pozornost a také individuální a sociální senzibilitu;
- inspirují se dějinami umění a obohacují vlastní prožívání;
- rozpoznávají stereotypy, hledají vlastní způsob vyjádření;
- rozpoznávají osobní hranice vnímání a učí se hodnotit sebekriticky vlastní rozhodnutí;
- využívají vlastní nadání a zájmy pro svou tvorbu;
- v uměleckém procesu rozvíjí výdrž a trpělivost;
- rozvíjí svou kvalitu zážitků, schopnost prožívání;
- vědomě se prostřednictvím vlastní tvorby konfrontují s realitou.

Tab. 1/4 Základní charakteristika Rámcového vzdělávacího plánu pro sekundární stupeň I, spolkové země Berlín, předmět Výtvarné umění (Uhl Skřivanová 2009)

Hledisko	Rámcový vzdělávací plán pro sek. stupeň I spolkové republiky Berlín pro školu hlavní, reálnou, obecnou a gymnázium, předmět Výtvarné umění, třídy 7 až 10 (Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Berlin, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium Bildende Kunst, Klasse 7 bis 10)
Úkoly a cíle oboru (Aufgaben und Ziele des Faches)	Cíle jsou definovány ve smyslu získávání žákovských kompetencí: - Žákyně a žáci se učí zpracovat vlastní zkušenosti na esteticko-uměleckém základu. Hledají odpovídající výrazové možnosti, strategie, postupy a techniky. Rozvíjí schopnosti estetického úsudku. Zkoumají přístup k esteticko-uměleckým procesům a výtvarným dílům, tvoří si vlastní názor. - Žákyně a žáci zpracovávají svému věku blízká témata. Objevují přístup k umění na základě otázek, rešerší,

	diskuze, výtvarného experimentu atd. - Žákyně a žáci získávají znalosti o mnohotvárnosti vztahů ve světě. Nachází vlastní východiska, která nově v procesu tvorby zpracovávají. - Multikulturní skladba žactva ve třídě přispívá k poznávání různých kulturních a uměleckých výrazů. - Žákyně a žáci se seznamují s digitálními, ale i s analogovými médii (např. kreslí perem, ale také pomocí grafického programu na PC). - Žákyně a žáci využívají vlastních zkušeností při tvorbě. Poznávají tvorbu jako výraz vlastní existence a existence druhých. - Žákyně a žáci volí z mnoha technik a materiálů. Učí se ovlivňovat a prožívat proces tvorby, který je ve školním prostředí chápán jako důležitější než výsledek tvorby. - Reflexe a sebereflexe mají důležité místo ve vyučování (doporučeno je využívat deníkových záznamů, sérii fotografií, video, učební protokol, portfolio atd.) - Přiblížení umění a tvorby vyžaduje také poznání souvislostí, ve kterých díla vznikala (znalosti z oblasti náboženství, dějin, techniky, kultury, biografie). Cíle ve významu výsledků vzdělávání jsou blíže popsány v části dokumentu, která pojednává o cílech hodnocení.
Obsah školního vzdělávání – témata a obsahy (Themen und Inhalte)	Jako dimenze plánování a tvorby esteticko-uměleckých učebních procesů je využito obsahů: - vstupní zkušenosti mládeže (např. já, pocity a tělo, sociální vztahy, identita, zkušenosti s pozměněnou realitou); - umělecké strategie (tvořit, vyjadřovat, formovat, stavět, sbírat, inscenovat atd.);

Jsou dány vzdělávacím standardem, rámcovým vzdělávacím plánem a školním kurikulem.	- materiál (papír, lepenka, obaly, textil, fólie, nářadí, barvy atd.); - postupy a techniky (malba, kresba, tisk, modelování, konstruování, performance, fotografování, PC zpracování atd.); - umělkyně a umělci a jejich díla z rozdílných dob a kultur. Obsahy jsou vyvozovány a vzájemně usouvztažněny z pěti výše uvedených dimenzí, přičemž za velmi důležitou je považována „předchozí zkušenost žáka se světem“. Pokročilí učitelé mohou sami rozhodnout o kombinaci výše uvedených dimenzí.
Standardy udávající cílové kompetence ve smyslu výstupů, výsledků vzdělávání (Standards)	Vzdělávací standard, který je integrován do Rámcového vzdělávacího programu sek. st. I Berlína, udává kompetence, jež mají žákyně a žáci získat do konce 10. třídy (tyto jsou však dále tříděny do tří kategorií podle náročnosti ukončení a možností návaznosti). Z důvodu velkého rozsahu uvádíme pouze jako příklad kompetence tzv. zakončení po 8. ročníku, rozšířené ukončení hlavní školy z oblasti: - tvůrčí produkce (žákyně a žáci využívají tvůrčích možností s cílem sebevyjádření a zprostředkování svých zkušeností, sledují na základě podnětu k práci určité umělecké strategie, využívají určitých uměleckých postupů a prostředků a technik, využívají digitálních médií v případě potřeby, v daném čase objevují možnosti materiálu a nástrojů, plánují a realizují individuálně či ve skupině určitý krátký tvůrčí záměr, vytvářejí svůj návrh, využívají ke svému záměru daných informací); - recepce (žákyně a žáci získávají podněty k vlastní práci z oblastí umění, porozumí a užívají odbornou

Zjišťování a hodnocení výkonů (Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung)	terminologii a formulují svou výpověď o tvůrčím procesu a jevech, prezentují výsledky své práce a srovnávají je s původním záměrem, dokumentují tvůrčí proces); - reflexe (všímají si výtvarných prací ostatních jako jejich osobního výrazu světa, vybírají si mezi uměleckými díly ta, která je osobně oslovují, dokáží odůvodnit svůj výběr, přistupují k dílům ostatních spolužáků a uměleckým dílům prostřednictvím otázek a usouvztažnění s vlastními zkušenostmi, poznávají estetické fenomény každodennosti). Hodnocení výkonů žáků vychází z kritérií daných rámcovým vzdělávacím programem a konkretizovaných v rámci školního kurikula. Cíle jsou usouvztažněny se získáváním žákovských kompetencí a plněním vzdělávacího standardu. Hodnocení má ústní i písemnou formu, hodnotí se výkony žáků, stejně tak jako produkty a procesy esteticko-umělecké tvorby. Narůstající význam mají tzv. komplexní výkonové situace (Leistungssituationen) – individuální i skupinové prezentace, tvůrčí dokument. RVP však také udává, že podstatou umění samotného je nemožnost zachycení veškerých jeho dimenzí.
Vyučovací metody, postup, cesta, způsob vyučování	Rámcový vzdělávací program je přesně nespecifikuje. Zdůrazňuje však využívání soudobých vyučovacích metod – důraz na projektové vyučování, skupinovou i individuální práci, využívání soudobých médií ve výuce, příprava samostatných žákovských prezentací, využití cizího jazyka v průběhu výuky odborného předmětu.
Organizační formy výuky	Vyučovací jednotkou je vyučovací hodina.

Časová dotace (Wochenstunden)	Rámcový vyučovací plán blíže nespecifikuje.
--	---

4. 3. 2 Spolková země Sasko

Učební plán pro předmět Umění na gymnáziích v Sasku (2004)

(Lehrplan für Gymnasien in Sachsen, Kunst)

Výtah a překlad základních charakteristik

Cíle a úkoly předmětu Umění

Hlavní význam předmětu tkví v rozvíjení „**obrazové kompetence**“ (viz kap. 4. 3. 1) a „**komunikační a mediální kompetence**“. „Obrazová kompetence“ (kompetence vizuální komunikace) umožňuje žákům používat „obraz“ v jeho jednotě obsahu a formy jako médium komunikace. Takovýto druh komunikace v sobě zahrnuje komponenty smyslové, emocionální i racionální. Zároveň předmět přispívá k hodnotové orientaci žáků.

Centrální složka „obrazové kompetence“ je porozumění „obrazům“ (viz kap. 4. 3. 1). V rámci předmětu Umění je intenzívně rozvíjena diferencovaná schopnost vnímání prostřednictvím všech smyslů. Podporována a požadována je: kreativita, tvořivost a rozvoj asociací, představivosti, prožívání. Umění podporuje rozvoj osobnosti žáků, v rámci předmětu je vytvořen prostor pro hledání vlastní identity a názoru.

Předmět Umění přispívá k tvorbě image školy ve veřejném prostředí. V rámci tradic i současnosti se žáci seznamují s vlastní i cizí kulturou a také s mezinárodním uměním, národními a náboženskými kulturními památkami, umělci a jejich díly.

Všeobecné cíle předmětu jsou:

- zprostředkovat receptivní i produktivní přístup k umění;
- zprostředkovat „obrazovou kompetenci“;
- „metodickou kompetenci“ – zacházení s médii, technikami a tvůrčími procesy;
- rozvíjet schopnost tvorby vlastního názoru, schopnost hodnocení umění i estetiky každodennosti.

Charakteristika předmětu

Předmět Umění je realizován na základě **umělecké produkce, reflexe a recepce**. Přičemž produkce a recepce jsou chápány jako procesy řešení problémů. Předmět má řemeslný charakter a je orientován na uměleckou praxi – v centru pozornosti stojí projektové, aktivní, otevřené vyučování, smyslové vnímání.

Své místo ve vyučování má tvůrčí experimentování, které podporuje radost z tvorby, hledání nových alternativních řešení, verbální komunikace. Problémově orientované vyučování rozvíjí divergentní myšlení žáků. Vyučování by mělo navazovat na předchozí zkušenosti žáků.

Žáci využívají různé informační systémy. Setkávají se s originály výtvarných děl. Vedou si umělecký deník, ve kterém zaznamenávají své zážitky, zkušenosti, představy. Sbírají další informace, fixují ideje, návrhy a asociace a dále je rozvíjejí. Tak dokumentují žáci svůj vlastní umělecký rozvoj.

Tab. 2/4 Základní charakteristika Učebního plánu pro osmileté gymnázium Saska, předmět Umění (Uhl Skřivanová 2009)

Hledisko	Učební plán pro osmileté gymnázium Saska, předmět Umění (Lehrplan für Gymnasien in Sachsen, Kunst)
Úkoly a cíle oboru (Aufgaben und Ziele des Faches)	Rozvoj obrazové kompetence, komunikační a mediální kompetence, tzn. využití „obrazu“ jako média komunikace, které ve své podstatě zahrnuje komponenty smyslové (vnímání prostřednictvím všech smyslů), emocionální i racionální. Předmět přispívá k hodnotové orientaci žáků,

	rozvíjí jejich osobnost, názor, upevňuje jejich identitu. Podporována a požadována je: kreativita, tvořivost a rozvoj asociací, představivosti, prožívání. V dialogu s tradicí i modernou se žáci seznamují s vlastní i cizí kulturou a také s mezinárodním uměním, národními a náboženskými kulturními památkami, umělci a jejich díly.
Obsah školního vzdělávání – témata a obsahy (Themen und Inhalte)	Učební plán je strukturován do oddílů: - plocha, - tělo/prostor, - proces. Všeobecné cíle oboru se realizují v těchto pracovních polích: - umělecko-estetická praxe jako produkce a recepce, - teorie umění, - dějiny umění a kultury. V jednotlivých ročnících jsou probírána následně tato témata: Ročník 5: „Příroda a umění“ Ročník 6: „Světy barev“ Ročník 7: „Bohatství světla a tmy“ Ročník 8: „Fascinace prostorem“ Ročník 9: „Výzva materiálu a techniky“ Ročník 10: „Obraz – pohyb – proces“ Ročník 11/12: „Obrazy světa – svět obrazů“

Standardy udávající cílové kompetence (Standards)	Učební plány předmětu Umění neodkazují na vzdělávací standard.
Zjišťování a hodnocení výkonů (Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung)	Otázka prověřování a hodnocení výkonů není zahrnuta v rámci ustanovení, které určují učební plány pro předmět Umění.
Vyučovací metody, postup, cesta, způsob vyučování	Učební plán udává cíle a obsahy, které je nutné dodržet ve vymezeném počtu vyučovacích hodin, umělecko-pedagogická koncepce vyučování je však individuální záležitostí pedagoga.
Organizační formy výuky	Vyučovací jednotkou je vyučovací hodina.
Časová dotace (Wochenstunden)	Učební plány udávají konkrétní časovou dotaci pro jednotlivé tematické okruhy učiva v rámci daných ročníků.

4. 3. 3 Spolková země Bavorsko

Učební plán osmiletého gymnázia Bavorska pro předmět Umění (2004)

(Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums in Bayern, Kunst)

Výtah a překlad základních charakteristik

V Bavorsku učitelé pracují přímo s učebními plány: Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums in Bayern.

Vymezení a charakteristika předmětu

V průběhu vyučování se žáci učí pracovat s „obrazy“ (viz kap. 4. 3. 1), samostatně obrazy vytvářet, zorientovat se ve světě obrazů. V jednotě **recepce, reflexe a tvůrčí produkce** získávají žáci schopnost realitu prožívat prostřednictvím smyslů, porozumět jí a aktivně se podílet na jejím vytváření. Jedním z hlavních cílů je rozvoj osobnosti žáka. Žák se učí diferencovaně vnímat, rozvíjet své tvůrčí schopnosti. Svou tvořivost zakládá na fantazii a představivosti.

Vyučování je orientované na jednání, výtvarné činnosti, vnímání prostřednictvím smyslů. Výtvary žáků jsou pravidelně prezentovány v budově školy, ale i ve veřejném prostoru, což posiluje sebevědomí žáků a jejich pocit sounáležitosti se školou. Žáci se učí vnímat společensko-historický kontext. Veřejné výstavy, oslavy, hudební a divadelní představení navíc pozitivně přispívají k renomé a prezentaci celé školy.

Tab. 3/4 Vzdělávací obsahy předmětu Umění v Bavorsku

	Člověk a svět	Komunikace a média	Architektura a design	Dějiny umění
5	Fantazie a svět zážitků	Písmo a prezentace	Okolí domova a školy	Pravěk a Egypt
6	Pozorování a objevování	Písmo a informace	Utopické a fantastické hry s formou	Antika
7	Vyprávění	Zpráva	Životní prostory	Od románského umění po baroko
8	Sebeutváření	Reklama a informace	Vnitřní architektura	Od klasicismu po pozdní
9	Oblečení a působení na okolí	Reklama a fotografie	Sociální chování a vytvářené prostředí	impresionismus
10	Kultura mládeže	Design a corporate	Městská výstavba a	Klasická moderna (secese až rok 1945)
				Vyhraněné pozice

	identity	tvorba ve veřejném prostoru	umění po roce 1945
--	----------	-----------------------------	--------------------

Tab. 4/4 Základní charakteristika Učebního plánu osmiletého gymnázia Bavorska, předmět Umění (Uhl Skřivanová 2009)

Hledisko	Učební plán osmiletého gymnázia Bavorska, předmět Umění (Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums in Bayern, Kunst)
Úkoly a cíle oboru (Aufgaben und Ziele des Faches)	Umění je hlavním předmětem, který zprostředkovává ve škole estetické vzdělání. Jedná se o určitý způsob vnímání a „vizuálního myšlení“, jehož prostřednictvím je realita interpretována a strukturována. V oblasti vnímání a tvorby tkví hlavní přínos předmětu v dosažení kompetencí, které obohacují celistvý rozvoj osobnosti žáka. Předmět přispívá značnou měrou k utváření osobnosti žáka (tvůrčí proces totiž vyžaduje od žáka flexibilitu, zodpovědnost, sebedůvěru), žák tak získává „kompetenci sebetvorby“. Kreativita, schopnost asociací, představivost a schopnost prožívat jsou základní kvalifikace předmětu Umění. Žáci se učí hledat rozličná řešení, alternativy tvorby, tak rozvíjejí své divergentní myšlení. Dále jsou připomínány „sociální kompetence, schopnost vizuální komunikace, čtení a vytváření obrazů jako klíčová kompetence, mediální kompetence – kompetence metody“ (užívání médií, porozumění a mediální tvorba), kompetence úsudku“.

	Umění poskytuje možnost mezioborové spolupráce (vizuální prezentace projektů, divadelní představení, multimediální produkce). Prostřednictvím umění je možné také komunikovat s mimoškolními partnery.
Obsah školního vzdělávání – témata a obsahy (Themen und Inhalte)	Od 5. do 10. třídy probírají žáci tyto učební oblasti: „Život a svět, Komunikace a média, Design a architektura, Dějiny umění“. Žáci se učí prakticky a tvořivě – kreslí, malují, tisknou, formují, staví a řemeslně opracovávají, píší, fotografují, filmují nebo pracují s digitálními médii. Na základě vnímání získávají specifické věcné obsahy, které pozorují, popisují, analyzují, interpretují a reflektují. Na počátku každého ročníku jsou stanoveny očekávané výstupy, kterých má být zároveň s kompetencemi při ukončení ročníku dosaženo. Třídy 11 a 12 zpracovávají témata: „Grafika, Prostor, Malba, Média“. Žáci těchto vyšších ročníků gymnázia mají možnost volit si ještě další prohlubující semináře. Samostatně řeší úkoly, realizují vlastní nápady a vystavují své výsledky, vytvářejí společné projekty. Prohlubují své znalosti z dějin umění interpretacemi výtvarných děl, získávají vhled do aktuální situace v umění.
Standardy udávající cílové kompetence ve smyslu výstupů, výsledků vzdělávání (Standards)	V rámci učebních plánů jsou integrovány celoněmecké vzdělávací standardy Stálé konference ministrů pro vybrané předměty. Pro předmět Umění zatím není k dispozici celoněmecký standard, proto také nenajdeme žádný odkaz v textu učebních plánů předmětu Umění.

Zjišťování a hodnocení výkonů (Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung)	Otázka prověřování a hodnocení výkonů není zahrnuta v rámci ustanovení, které určují učební plány.
Vyučovací metody, postup, cesta, způsob vyučování	Umělecko-pedagogická koncepce, vyučovací metody jsou individuální záležitostí pedagoga.
Organizační formy výuky	Vyučovací jednotkou je vyučovací hodina.
Časová dotace (Wochenstunden)	Pro předmět Umění jsou vymezeny ve většině ročnících 2 hodiny týdně. Učební plány neudávají časovou dotaci pro jednotlivé tematické okruhy učiva v rámci daných ročníků.

4. 4 Komparace základních rysů učebních plánů pro umělecké předměty

Komparace učebních plánů jednotlivých spolkových zemí Německa je obtížná, protože užívají odlišných kategorií, kterými popisují vzdělávací cíle a prostředky, a odlišné terminologie.

Již na první pohled je Rámcový učební plán pro sekundární stupeň I Berlína formálně i obsahově rozsáhlejší a zcela odlišný svým pojetím od učebních plánů Bavorska nebo Saska. Rámcový plán pro sekundární stupeň I. zahrnuje nejen gymnázium, ale také reálnou školu, hlavní školu a obecnou školu. V Rámcovém vzdělávacím programu **Berlína** jsou jednoznačně patrné **soudobé progresivní tendence**, týkající se **nového vymezení edukačních cílů**.

Vzdělávání je pojato jako dynamický systém rozvíjející žákovské kompetence. Výtvarné umění je v Rámcových vzdělávacích plánech Berlína definováno jako prostředek

komunikace, který umožňuje nejen získávání dílčích oborových kompetencí, ale také kompetencí průřezových, klíčových. Jednotlivé kompetence jsou v berlínských plánech přesně definovány a vymezeny. Na rozdíl od bavorských a saských učebních plánů, užívají berlínské dokumenty zásadně nejnovější pedagogickou a oborovou terminologii, stejně tak je v rámci dokumentu patrný vliv genderových studií (např. v každé souvislosti je hovořeno o „žákyních a žácích“).

V **saských či bavorských** učebních plánech není tolik místa věnováno obhajobě, vymezení a vysvětlení přínosu předmětu Umění pro oblast všeobecného vzdělávání. V tradičním Bavorsku je dosud zřejmý velký vliv uměleckých akademií na vymezení úlohy předmětu Umění na gymnáziích. Budoucí učitelé studují na Akademii výtvarných umění v Mnichově či Norimberku tzv. duální obor, tedy Umění a Pedagogiku umění. Předmět Umění má podle absolventů akademií zůstat v porovnání s ostatními vyučovacími předměty něčím odlišným právě ze své těžko uchopitelné umělecké podstaty, která v sobě skrývá pouze výtvarným způsobem vyjádřitelné bohatství. Gymnaziální učitelé nejsou nakloněni jakýmkoliv změnám. Veškeré změny (např. nová orientace vyučování na získávání kompetencí) jsou do učebních plánů implantovány jen postupně. V Sasku je zaměření učebních plánů orientované směrem k získávání žákovských kompetencí zřetelněji, avšak přesto jsou berlínské vzdělávací programy progresivnější. Důležitým pojmem pro saské pojetí výtvarné výchovy byl vždy pojem „tvořivost“.

Myslím, že je na první pohled zřejmé, jak obtížné by bylo, vytvořit jednotný standard výuky umění pro celé Německo. S touto problematikou souvisí navíc také obtížnost měření, přezkoušení takového standardu, ale také nového pojetí vzdělávacích cílů. Pro jakékoliv umělecké činnosti neodpovídají totiž běžné nástroje měření. Formu i obsah lze kvantifikovat, ale dimenze výrazu bude obtížně uchopitelná. Ačkoliv nejsou ještě tyto problémy zdaleka dořešeny, nalezneme již těžko ověřitelné oborové kompetence v učebních plánech spolkových zemí, i když někdy jen v rámci souvislého textu.

4. 4. 1 Komparace cílových kategorií vzdělávání

V rámci následující tabulky se pokusím zaznamenat a komparovat vzdělávací cíle - dílčí oborové kompetence³, které najdeme v učebních plánech osmiletých gymnázií pro předmět „Umění a Výtvarné umění“ spolkových zemí: Berlín, Bavorsko, Sasko.

Tab. 5/4 Dílčí oborové kompetence

	Berlín	Bavorsko	Sasko
Žákovské kompetence shodně pojmenované se shodným obsahem	kompetence obrazová (vizuální komunikace) kompetence kognitivní kompetence kreativity kompetence empirie kompetence prezentace kompetence identifikační kompetence sociální kompetence pracovní kompetence metodická	kompetence obrazová (vizuální komunikace) kompetence kognitivní kompetence kreativity kompetence tvůrčí aktivity kompetence prezentace kompetence identifikační kompetence sociální kompetence pracovní kompetence metodická	kompetence obrazová (vizuální komunikace.) kompetence kognitivní kompetence kreativity kompetence tvůrčí aktivity kompetence empirie kompetence prezentace
Žákovské kompetence odlišně vyjádřené se shodným obsahem	kompetence recepce kompetence reflexe a sebereflexe kompetence senzibility kompetence komunikace kompetence mediální kompetence vizuální i verbální kompetence dialogu kompetence hledání alternativ kompetence intuitivního a racionálního řešení problémů kompetence kritiky a úsudku kompetence divergentního myšlení	kompetence sebeuvědomění kompetence recepce, reflexe a tvůrčí produkce kompetence smyslového vnímání kompetence diferencovaného vnímání kompetence vizuální komunikace mediální kompetence kompetence rozvíjení alternativ kompetence prožitku kompetence asociace kom. fantazie a představivosti kompetence orientační	kompetence vlastní identity kompetence recepce, reflexe a umělecké produkce kom. otevřeného vnímání kom. diferencované recepce kompetence tvůrčí produkce a řešení problémů komunikační a mediální kom. kompetence informační kompetence verbální kom. hledání nových řešení kom. tvůrčího experimentování kom. smysl. a emocionálního prožitku kom. rozvoje asociací, představivosti a prožívání kompetence kritická kom. divergentního myšlení a tvorby kom. hodnotové orientace
Žákovské kompetence specifické pro spolkovou zemi	kompetence esteticko-umělecká kompetence kulturní kompetence edukační kompetence autokorektury	kompetence flexibility kom. mezioborové spolupráce kompetence strukturální kompetence interpretační	kom. tolerance k cizím kulturám, umění, národům a náboženstvím kompetence technická kompetence řemeslná

³ Pozn. Uvedené dílčí kompetence nalezneme v rámci učebních plánů definovány a pojmenovány v různém rozsahu a konkrétnosti. Některé jsou jednoznačně vymezeny, u jiných je jen částečně naznačen jejich obsah.

	kompetence výrazu kompetence věcné kompetence personální	kompetence zodpovědnosti	kompetence dokumentární
--	--	--------------------------	-------------------------

Z vytvořené tabulky je patrné, že jednotlivé učební plány různých spolkových zemí Německa se liší ve vymezování obsahů uměleckého vzdělávání. Také pojetí vyučovacích cílů není shodné. Myslím, že je na první pohled zřejmé, jak je obtížné, bude vytvořit jednotný vzdělávací standard předmětu Umění pro celé Německo.

S problémy vymezení vzdělávacích obsahů a jejich jazykového uchopení souvisí také obtížnost měření, přezkoušení tohoto oborového standardu. Navíc pro jakékoliv umělecké činnosti neodpovídají běžné nástroje měření. Formu i obsah lze totiž kvantifikovat, ale dimenze výrazu bude obtížně uchopitelná.

Ačkoliv nejsou ještě tyto problémy zdaleka dořešeny, nalezneme již zmiňované kompetence v učebních plánech spolkových zemí (někdy uvedeny spíše mezi řádky). Předpokládá se, že učitelé dokážou dát různorodým termínům obsah a jsou schopni číst mezi řádky. Německo v tomto smyslu není žádnou výjimkou.

4. 4. 2 Možnosti a meze posuzování dosažených kompetencí

Na jednu stranu tvrdí odborníci z oboru výtvarná výchova, že tento předmět má ve škole nezastupitelné místo, protože mezi veškerými vyučovacími předměty ponechává dětem nejvíce prostoru pro rozvoj vlastní kreativity a osobnosti. Přispívá prý nezastupitelnou měrou k rozvoji harmonické osobnosti žáka. Na straně druhé široká opozice (ať již v ČR nebo Německu) téměř nevidí význam tohoto předmětu na školách a žádá předložení nezvratných důkazů o významu výtvarné výchovy. Důkazy v podobě kvalitativních výzkumů však jsou opozici často nesrozumitelné.

V této souvislosti bych ráda odcitovala ukázkou z projevu W. Edelsteina (2006), který při předávání ceny v každoročně vyhlašované soutěži Kulturní nadace spolkových zemí Německa „Děti k Olympu“ dává příklad, jak je možné význam předmětu Umění veřejně zaštit'ovat: „V souvislosti se zavedením celodenní školy probíhají diskuze o významu a přínosu estetické výchovy pro celodenní vyučování. Na základě vědeckých výzkumů a meziškolních soutěží je

prokazováno, jaký význam mají esteticko-výchovné projekty pro rozvoj žákovských kompetencí. Pokusme se na chvíli zapomenout na výsledky PISA a podívejme se na výsledky této soutěže. Uvidíme pravý opak. Tyto projekty ukazují bohatství invence žáků, prezentují kreativitu, skvělé objevy a pozoruhodné výsledky, kterých jsou školy schopny. Viditelně, splnitelně, otevřeně zprostředkovávají projekty žákům aktivní, pracovní, kooperativní, strategicky plánované, intenzivní zkušenosti a expresivní zkušenosti - tedy kognitivní, strategické a estetické kompetence: schopnost kognitivně a komunikativně a esteticky sebevědomě, cílevědomě jednat. A to je velmi důležité, vždyť přeci OECD (2003) nás povolala, abychom ve školách odstranili memorování a raději školní výuku zaměřili na dosahování kompetencí... Školní projekty nabízejí nové cesty, jak ve škole naplňovat soudobé cíle vyučování.“

Význam této argumentace tkví ve schopnosti analyzovat, najít, pojmenovat cíle všeobecného vzdělávání, na jejichž tvorbě se podílí obor Umění.

4. 4. 3 Odlišnosti v použité terminologii a významové pole její interpretace

V ČR nazývaný předmět Výtvarná výchova má v Německu v současnosti různá pojmenování: **Kunst** (Umění), **Bildende Kunst** (Výtvarné umění), **Kunsterziehung** (Umělecká výchova). Název školního předmětu Kunsterziehung používaly dříve mnohé spolkové země, tento název však časem změnily. V současné době velmi často užívaný název předmětu Umění je však také předmětem kritiky, protože je zavádějící. Nelze totiž z názvu poznat, zda se jedná o výtvarné či hudební, popř. literární umění.

Pojem „**Bild**“, tedy obraz zahrnuje v odborném uměleckém jazyce v některých případech také procesy i výsledky výtvarné tvorby, jde např. o objekty, procesy, situace, tradiční kresbu, tak digitálně zpracovaný obraz nových médií, plastiky, stavby atd.

Stěžejní termín učebních plánů různých spolkových zemí, který se týká rozvoje schopností žáků aktivně pracovat s vizuálně obraznými znakovými systémy, je termín tzv. „**obrazové kompetence**“ (Bildkompetenz), kterou můžeme v českém prostředí vnímat také jako kompetenci vizuální komunikace.

Etap (B)

Komparace kurikulárních dokumentů a cílových kategorií vzdělávání pro osmiletá gymnázia v České republice a v Bavorsku

5. Deskripce a komparace kurikulárních dokumentů

Deskripce a následná komparace kurikulárních dokumentů obou zemí je obtížná, protože nejen že systém školství v ČR a Bavorsku je značně odlišný, také oficiální školské dokumenty mají **různou úroveň obecnosti**.

V České republice jsou pro gymnázia závazné dva rámcové vzdělávací programy, a to Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (zkr. RVP ZV), II. stupeň a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (zkr. RVP G). Jedná se o dokumenty s vysokou úrovní obecnosti, které ustanovují novou orientaci v rámci českého školství – dosahování tzv. klíčových kompetencí. Dokumenty udávají závazně jako vzdělávací obsah oboru tzv. očekávané výstupy, které si jednotlivé školy zpracovávají ve vlastních školních vzdělávacích programech do konkrétních ročníků. Tématům tzv. průřezovým je věnována zvláštní pozornost. V současné době probíhají diskuze o potřebě revidovat RVP ZV, protože se objevuje množství podnětů, které by bylo třeba do vzdělávacího programu zapracovat, stejně tak jako usouvztažnit soudobé RVP se vznikajícími evaluačními standardy.

V Bavorsku začíná gymnaziální vzdělávání o rok dříve, tedy již v 5. ročníku. Jednotlivé školy pracují s konkrétně pojatým oficiálním školským dokumentem - Učebním plánem pro osmiletá gymnázia v Bavorsku.

5. 1 Celistvé studium dokumentů jako podmínka komparace

Dříve než přistoupíme k porovnání českých rámcových vzdělávacích programů a bavorských učebních plánů z hlediska jejich cílových kategorií edukace v oboru, tedy očekávaných výstupů na konci daného období, je třeba předem charakterizovat a porovnat celkové pojetí obou dokumentů. Komplexní studium daných dokumentů nám umožní hlubší pochopení

pojetí oboru v rámci vzdělávání konkrétní země, a tedy i pojetí očekávaných výstupů vzdělávání. Na základě takto rozšířeného komparatistického pohledu je teprve možné pokusit se o nalezení ekvivalentních nástrojů komparace vzdělávacích obsahů a cílů.

5. 1. 1 Odlišnost pojetí kurikulárních dokumentů různých zemí a obtíže s tím spojené

České a bavorské kurikulární dokumenty je sice možné i přes odlišnou úroveň jejich obecnosti na základě **zvolených kategorií porovnat z hlediska jejich formy a funkce**, kterou zastávají v rámci systému svého školství, **problematicky se však jeví komparace jejich obsahů**. Cílové zaměření všeobecného vzdělávání, oborového vzdělávání, rozpracování obsahů v rámci učiva je vymezeno v českých školských dokumentech oproti bavorským obecněji, tak aby jednotlivé školy měly možnost volnější práce s dokumentem a vytvoření si vlastního školního profilu, následně zakotveného ve školním vzdělávacím programu. V Bavorsku však učitelé pracují přímo s konkrétním učivem, které je dáno v rámci učebních plánů. Taktéž užitá terminologie obou dokumentů je jiná, ačkoliv se často obsahově překrývá. Z těchto důvodů je nutné věnovat značnou pozornost nalezení a stanovení ekvivalentních kategorií komparace, s jejichž pomocí je nejen možné porovnat formální znaky, ale také **transformovat a usouvztažnit obsahy a termíny obou dokumentů**.

5. 1. 2 Volba kategorií komparace

Zvolené kategorie pro komparaci českých a bavorských kurikulárních dokumentů osmiletých gymnázií:

Kategorie, umožňující komparaci **základních údajů a stručných charakteristik**

Název, rok vydání, charakteristika dokumentu:

- vymezení a funkce vzdělávacího dokumentu v systému kurikulárních dokumentů dané země;
- platnost dokumentu;
- rozdíl, či shoda oproti původní formě dokumentu;
- rozsah;
- míra obecnosti;

- závaznost.

Kategorie, umožňující komparaci **formální stránky a jazyka**

Členění dokumentu:

- vyznačení mezipředmětových vztahů v rámci dokumentu;
- orientace v dokumentu;
- provázanost a celistvost.

Jazyk dokumentu:

- odborná terminologie;
- lexikální a syntaktické hledisko;
- dokument z pohledu pragmatiky: profesní kompetence učitelů jako předpoklad porozumění obsahu.

Kategorie, umožňující **deskripci, třídění a komparaci vzdělávacích obsahů a cílů⁴**

Vzdělávací obsah a cíle:

- cíle vzdělávání;
- začlenění cílů edukace;
- cíle všeobecného vzdělávání;
- klíčové kompetence;
- cílové zaměření oboru (vzdělávací oblasti) a jeho přínos k utváření klíčových kompetencí;
- vzdělávací obsah oboru;
- očekávané výstupy;
- učivo.

Kategorie, umožňující **komparaci z hlediska didaktického:**

- poměr výtvarné a didaktické dimenze;
- vztah výtvarné výchovy a výtvarného umění;
- didaktické postupy a metody;
- zjišťování a hodnocení očekávaných výstupů.

⁴ Pozn. Volba kategorií vychází především z terminologie současných českých kurikulárních dokumentů z důvodu srozumitelnosti v českém kontextu. Odlišná míra obecnosti obsahů a cílů je zachycena v první fázi deskripce a komparace v nezměněné podobě (viz tab. 6/5), teprve v rámci kap. 5. 3 transformujeme očekávané výstupy obou dokumentů za účelem komparace významů vzdělávacích obsahů a cílů.

5. 1. 3 Srovnávací tabulka kurikulárních dokumentů gymnázií

Na základě následující srovnávací tabulky se pokusím o deskripci a utřídění základních dat českých a bavorských kurikulárních dokumentů pro gymnázia ekvivalentních ročníků.

Tab. 6/5 Deskripce a utřídění základních dat českých a bavorských kurikulárních dokumentů

Základní údaje o dokumentu	Česká republika	Bavorsko
a jeho charakteristika		
Název	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, II. stupeň (6. – 9. ročník) pro gymnázia	Učební plán osmiletého gymnázia (Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums, 5. – 12. ročník)
Rok vydání dokumentu	2004	(Lehrplan G8) 2004
Vymezení a funkce vzdělávacího dokumentu v systému kurikulárních dokumentů dané země	Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání (NPV) a rámcové vzdělávací programy (RVP). NPV vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy: předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Učitelé pak v praxi zpracovávají konkrétní učivo do tematických plánů.	Pro některé obory vzdělávání vydala tzv. Stálá konference ministrů (KMK) vzdělávací standardy (Bildungsstandards) jako celoněmecký nástroj k vymezení a přezkoušení očekávaných výsledků. Tyto závěry KMK jsou zpracovány do učebních plánů jednotlivých spolkových zemí. Učební plán osmiletého gymnázia Bavorska vymezuje závazně obsahy i cíle gym. vzdělávání v této spolkové zemi. Ve školní praxi pak navazují na tento dokument tematické plány jednotlivých učitelů.
Platnost dokumentu	R. 2004 byl vydán RVP ZV, r. 2007 pak RVP G, který některá gymnázia realizují již od šk. r. 2009/2010. RVP ZV zahrnuje nejen vzdělávání na škole základní, ale také v odpovídajících ročnících víceletých středních škol. Žáci maturují po 13ti letech docházky.	Učební plán G8 byl vydán také r. 2004 a v platnost vstoupil pro ročníky 5-7 od šk. r. 2005/2006 v souvislosti transformací gymnázia devítiletého v osmileté. Učební plán G8 je přímo a pouze určen osmiletému gymnáziu v Bavorsku. Žáci maturují po 12ti letech docházky.
Rozdíl, či shoda oproti původní formě dokumentu	Forma dokumentu je zcela odlišná od původního pojetí.	Forma dokumentu dodržuje formu původní, ačkoliv jsou integrovány nové obsahy a orientace vzdělávání.
Rozsah dokumentu	Průměrně 5 stran A4 je věnováno výtvarnému oboru.	Průměrně 26 stran je věnováno umění.

Míra obecnosti dokumentu	Velká míra abstrakce.	Dokument se odvíjí od pojmů obecných po velmi konkrétní.
Závaznost dokumentu	RVP stanovuje obecný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání, je závazný pro tvorbu ŠVP.	Celý učební plán je závazný, volitelné možnosti jsou vyznačeny.
Členění dokumentu	Vymezení RVP pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů Systém kurikulárních dokumentů Principy RVP pro základní vzdělávání Tendence ve vzdělávání navozované a podporované RVP po ZV Charakteristika oboru vzdělávání Povinnost školní docházky Organizace základního vzdělávání Hodnocení výsledků vzdělávání Získání stupně vzdělání a ukončení ZV Pojetí a cíle základního vzdělávání Pojetí základního vzdělávání Cíle základního vzdělávání Klíčové kompetence Vzdělávací oblasti např. 5. 7 Umění a kultura Charakteristika vzdělávací oblasti Cílové zaměření vzdělávací oblasti Hudební výchova Výtvarná výchova Vzdělávací obsah oboru např. 2. stupeň Očekávané výstupy Učivo: Rozvíjení smyslové citlivosti Uplatňování subjektivity Ověřování komunikačních účinků Průřezová témata Osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova. Rámcový učební plán: poznámky Vzdělávání žáků se spec. vzdělávacími potřebami: zdravotním postižením sociálním znevýhodněním Vzdělávání mimořádně nadaných žáků Podmínky pro uskutečňování RVP ZV Zásady pro zpracování ŠVP Slovníček použitých výrazů	Předmluva a úvodní poznámky: Závaznost, časová dotace, výstavba uč. plánů v jednotlivých ročnících, mezipředmětové vztahy, "prohlubovací" vyučovací hodiny, vzdělávací standard, zkratky předmětů. Gymnázium v Bavorsku Profil a studijní požadavky, vztah vyučování k životu, mezioborové žakovské kompetence, školní společenství, rozvoj kvality vzdělávání, vlastní učební plány dle ročníků a oborů. Učební plány předmětu Umění Charakteristika oboru Přínos oboru ke všeobecnému vzdělání Mezioborová spolupráce Cíle a obsahy oboru Přidaná hodnota oboru Osnovy v jednotlivých ročnících: Charakteristika psych. vývoje žáků v daném věku v souvislosti s možností zprostředkování umění Očekávané výstupy Učivo, rozdělené do tematických celků: Světy kolem nás Komunikace a média Architektura a design Výtvarné umění

Orientace v dokumentu	Dokument je přehledný, předpokládá však aktivní přístup učitele, který musí prostudovat celý RVP, jelikož je jeho úkolem sestavit ŠVP.	Snadná orientace na internetu, rychlý vstup do daného oboru a ročníku, tematické oblasti srozumitelné bez nutnosti studia celého dokumentu.
Provázanost a celistvost dokumentu	Dokument je koherentní. Provázanost jednotlivých oborů, jak v rámci začlenění do shodné vzdělávací oblasti, tak využíváním mezipředmětových vztahů a průřezových témat, je stěžejní myšlenkou RVP.	Dokument je koherentní. Je vystavěn od kategorií obecných po konkrétní závazné učivo.
Vyznačení mezipředmětových vztahů v rámci dokumentu	Kompozice dokumentu podporuje mezipředmětové vztahy, konkrétně se vyznačují ve ŠVP.	Odkazy na mezipředmětové vztahy jsou umístěny v rámci konkrétního učiva v hranatých závorkách.
Jazyk dokumentu Odborná terminologie	Dokument hojně využívá soudobé terminologie z oblasti kurikulárních studií, stejně tak jako teorie výtvarné výchovy, pedagogiky, psychologie aj.	V rámci učebních plánů předmětu Umění se často objevuje terminologie historie a teorie umění. Učební plány nepomíjí ani terminologii z oblasti pedagogiky, psychologie a oborové didaktiky.
Lexikální a syntaktické hledisko	RVP využívá často výčtu jednotlivých pojmů řazených pod určité kategorie (např. učivo, očekávané výstupy). Charakteristiky jsou však formulovány souvislým textem.	Učební plány jsou sestaveny jako souvislý text, členěný do kapitol a odstavců. Převažují středně dlouhé věty. Očekávané výstupy jsou formulovány taktéž v bodech, stejně jako učivo.
Dokument z pohledu pragmatiky profesní kompetence učitelů jako předpoklad porozumění obsahu	Předpokladem práce s RVP je ze strany učitelů jejich profesní kompetence a aktivní přístup. Je třeba, aby porozuměli odborné terminologii teorie výtvarné výchovy a dokázali naplňovat pojmy s vysokou mírou abstrakce konkrétními obsahy. Forma dokumentu je odlišná od původní, stejně tak jako je nové pojetí vzdělávacích cílů a edukace.	Předpokladem práce s učebními plány je odborná kompetence učitele v oblasti umění a kultury, porozumění soudobému pojetí vyučovacích cílů. Dokument je snadno učitelům srozumitelný. Část Umění je určena absolventům výtvarných akademií a od toho se také odvíjí pojetí i terminologie dokumentu. Ačkoliv jsou do dokumentu vloženy nové cíle edukace, forma zůstává podobná původní.
Vzdělávací obsah a cíle Cíle vzdělávání Začlenění cílů edukace	V rámci tzv. cílů základního vzdělávání, klíčových kompetencí a očekávaných výstupů daného	V rámci charakteristiky profilu bavorského gymnázia a studijních požadavcích, mezioborových kompetencích a v rámci

	vzdělávacího oboru a stupně vzdělávání.	tzv. základních vědomostí (Grundwissen, očekávaných výstupech) daného oboru a ročníku gymnázia.
Cíle všeobecného vzdělávání	RVP ZV Rozvíjet klíčové kompetence, všeobecné vzdělávání orientované na situace blízké životu a na praktické jednání: - osvojení strategií učení a motivace k celoživotnímu učení; - podnětění k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů; - vedení žáků k všestranné, účinné a otevřené komunikaci; - rozvoj schopnosti spolupráce, respektu práce a úspěchů vlastních i druhých; - příprava žáků jako svěbytných, svobodných a zodpovědných osobností, které plní svá práva a povinnosti; - utváření potřeby projevu citů a prožívání v životních situacích, rozvoj vnímavosti a citlivosti k lidem, prostředí i k přírodě; - ochrana fyzického, duševního a sociálního zdraví a zodpovědnost za ně; - vedení žáků k toleranci a ohleduplnosti k lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám; učit je žít společně s ostatními lidmi; - pomoc žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci. RVP G Vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií usiluje o naplnění těchto cílů: - vybavit žáky klíčovými kompetencemi na úrovni, kterou předpokládá RVP G; - vybavit žáky širokým vzdělanostním základem na úrovni RVP G; - připravit žáky k celoživotnímu učení, profesnímu a občanskému uplatnění.	Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums vychází z Ústavy Bavorska, která jako cíle gymnaziálního vzdělávání udává: "Žákům nemají být zprostředkovány pouze vědomosti a dovednosti, ale také oduševnělost a charakter, vysoké cíle jako je úcta k Bohu, k religiozité a cti jiných lidí, sebeovládání, zodpovědnost, připravenost pomoci, otevřenost pro vše dobré, správné a krásné a spoluzodpovědnost za přírodu a prostředí. Žáci jsou vychováni v duchu demokracie, lásky k bavorské vlasti, německému národu a míru mezi národy." Další v úvodním textu uvedené cíle: - příprava na další studium a povolání, kulturní identita a pojetí hodnot; - tvorba vlastního názoru, báze vědomostí a schopností uplatnitelných v praxi, stejně tak sociální schopnosti. Cíle uvedené v kapitole "Profil gymnázia": - cílené naplňování žakovského potenciálu; - rozvoj fantazie, diferencovaného učení, cílevědomosti, radosti z práce, paměti, schopnosti abstrakce, náhledu na věc, flexibilní myšlení žáků a dále pak schopnost řešení problémů a práce ve skupině; - prohlubování schopnosti abstraktního myšlení a tvorby teorie, analyzování a reflexe problémů, orientace; - systematickosti v rámci souvislostí, rozvoj zvědavosti po novém a neznámém a motivace k celoživotnímu vzdělávání; - hledání smyslu věcí a orientace ve světě i vnímání religiozní dimenze života, vnímání evropských kulturních tradic; - tvorba měřítek hodnot, sebevědomí a názoru, diferencovaného vnímání, prožívání a zprostředkování vzhledu

Klíčové kompetence		a přístupu k uměleckým dílům, pochopení významu stylu a formy pro vlastní uspořádávání svého života; - zodpovědnost za sebe i jiné, rozvoj občanské kompetence, účast na životě společnosti; - široká škála kulturních, eticko-religiózních a ekonomických poznatků a hodnot, rozvoj personální a občanské kompetence. Cíle jmenované v kapitole "Vyučování a jeho vztah k životu" Žáci získávají: - interdisciplinární přístup k učivu; - učební strategie a kritický náhled; - cvik paměti, specifické znalosti a schopnost tvorby; - systému znalostí a představivosti; - schopnost využívání znalostí v praxi a upevnění znalostí v dlouhodobě; - aktivní spoluúčast na výuce; - podíl na životě školy a třídy; - teamová práce, kooperace.
	RVP ZV kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. RVP G kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská, kompetence k podnikavosti.	Popis obor přesahujících kompetencí (Fächerübergreifendes Lernen und überfachliche Kompetenzen) je realizován formou souvislého textu, pro účel komparace uváděné kompetence vymezují pomocí krátké charakteristiky. - kompetence k učení v souvislostech, mezioborové a interdisciplinární učení (učení komplexních věcných obsahů); - kompetence k řešení problémů (řešení problémů v souvislostech, na základě projektů); - kompetence pracovní a metodická (využívání při samostatné práci analýz, dokumentace, prezentace atd.); - kompetence mediální a informační (využívání moderních mediálních technologií). Přímo jmenovány jsou tyto žákovské klíčové kompetence: - kompetence personální (výdrž, koncentrace, zodpovědnost, výkonnost, sebedůvěra, plánování); - kompetence sociální (komunikace, týmová práce, řešení

		konfliktů, tolerantnost, spolupráce, připravenost pomoci); - kompetence věcné (vědomosti, schopnost hodnocení); - kompetence metodická (práce s informacemi, prezentace, metody práce).
Cílové zaměření oboru (vzdělávací oblasti) a jeho přínos k utváření klíčových kompetencí (Ziele des Faches)	RVP ZV Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k: - pochopení umění jako specifického způsobu poznání a užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace; - chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelné součásti lidské existence; k učení prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy; k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k tvorbě hierarchie hodnot; - spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností; - uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života; - zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě. RVP G Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k: - poznávání a porozumění umění prostřednictvím soustředěné a vědomé reflexe a vlastní tvorby, sledování a hodnocení umění na pozadí historických,	Charakteristika oboru Umění z hlediska jeho cílového zaměření: (výťah z textu) Obor Umění motivuje děti a mládež k zacházení a orientaci s obrazovým materiálem. Kompetence jsou žákům předávány na základě procesů recepce reflexe a tvůrčí produkce. Žáci prožívají skutečnost stále nově prostřednictvím všech smyslů, snaží se jí porozumět a aktivně se spolupodílet na její tvorbě. Žák tak rozvíjí svou fantazii, tvůrčí schopnosti, diferencované vnímání, orientaci a sociální schopnosti. Přínos oboru Umění v oblasti osobnostního rozvoje žáků (výťah z textu): - k personální kompetenci (zodpovědnosti, sebedůvěrou a nutností flexibility, v rámci tvůrčího procesu); - k sociální kompetenci; - ke kompetenci obraznosti - tedy vizuální gramotnosti, komunikaci (k této v současné společnosti klíčové kompetenci přispívá obor Umění zásadní měrou) - k metodické kompetenci (využíváním médií) - k hodnotové orientaci (požadavkem zaujímání vlastního názoru v průběhu tvorby, rozhodováním se, schopností jednat). Základní kvalifikace žáka zprostředkované v rámci vyučování umění: - kreativita; - schopnost rozvoje asociací; - představivost; - schopnost prožívání; - fantazie; - schopnost řešení problémů; - divergentní myšlení; - řada konkrétních věcných znalostí a

	společenských a technologických změn; - chápání umění jako specifického nezastupitelného způsobu komunikace, probíhající mezi účastníky uměl. procesu; - schopnosti odlišovat podstatné znaky jednotlivých druhů umění na základě porovnání a uvědomování si jejich Shodnosti a odlišností; - užívání jazyka umění jako prostředku vyjádření nejrůznějších jevů, vztahů, prožitků, emocí a představ a k schopnosti svůj způsob vyjádření hodnotit, porovnávat a nabízet ostatním členům society; - aktivnímu podílení se na vytváření vstřícné a podnětné atmosféry (na základě porozumění, tolerance, ale i kritičnosti) pro poznávání a porozumění kulturním hodnotám, projevům a potřebám různorodých soc. skupin etnik a národů a na vytváření pozitivního vztahu ke kulturnímu bohatství současnosti i minulosti. - uvědomování si vlivu výchovy a vzdělání na rozvoj tvořivé osobnosti v roli tvůrce, interpreta a recipienta a na kvalitu její účasti v uměleckém procesu.	pracovních dovedností; - inovativnost.
Vzdělávací obsah oboru	Viz detailní deskripce očekávaných výstupů RVP ZV a RVP G v tab. 7/5	Viz detailní deskripce tzv. základních vědomostí žáka (Grundwissen) tab. 7/5
Očekávané výstupy (Grundwissen)		
Učivo	RVP ZV - 2. Stupeň (výťah) Rozvíjení smyslové citlivosti - prvky vizuálně obrazného vyjádření - uspořádání objektů do celků v ploše, objemu, prostoru a časovém průběhu; - reflexe a vztahy zrakového vnímání, vnímání ostatními smysly; - smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření. Uplatňování subjektivity - prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností; - typy vizuálně obrazných vyjádření; - přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením. Ověřování komunikačních účinků - osobní postoj v komunikaci; - komunikační obsah vizuálně	Základními formami vyučování jsou: vnímání a tvůrčí produkce. Konkrétní učivo je v jednotlivých ročnících 5 - 10 rozděleno do tematických celků: - životní prostředí (např. estetika okolního prostředí, produkce všedního světa fantazie, image a kult hvězd...); - komunikace a média (např. grafika a design, masmédia, reklama, tisk, film a TV, internet, písmo/layout, techniky tisku, digitální média...); - architektura a design (např. stavby v okolí, nábytek, forma a funkce předmětů, užitná hodnota, vnitřní zařízení bytu, architektonické městské koncepty, umění ve veřejném prostoru, životní potřeby...);

	obrazných vyjádření; - proměny komunikačního obsahu. RVP G (výťah) Obrazové znakové systémy - vizuálně znakové obrazné systémy z hlediska poznání a komunikace; - interakce s vizuálně obrazným znakovým vyjádřením v roli autora, příjemce, interpreta; - uplatnění vizuálně obrazného vyjádření v úrovni smyslové, subjektivní a komunikační. Znakové systémy výtvarného umění - výtvarné umění jako experimentální praxe z hlediska inovace prostředků, obsahu a účinku; - světónázorové, náboženské, filozofické a vědeckotechnické zázemí historických slohů evropského kulturního okruhu; - vývoj uměleckých vyjadřovacích prostředků, podstatných pro porozumění aktuální obrazové komunikaci. Umělecká tvorba a komunikace (společný vzděl. obsah hud. a výt. oboru) - umělecký proces a jeho vývoj; - role subjektu v uměleckém procesu; - úloha komunikace v uměleckém procesu.	- výtvarné umění (např. dějiny umění, kultura evropského prostoru, významná umělecká díla a jejich interpretace, esteticko-praktické formy přístupu k uměleckým dílům, originály v galeriích, muzeích, památnících, ateliérech umělců, architektonická díla...). V ročnících 11 - 12 je učivo rozděleno na jednotlivé tvůrčí oblasti dle výtvarných technik: - grafika, - prostorová tvorba, - malba, - média, + volitelný seminář. Předmět je i nadále založen na jednotě recepcce, reflexe a tvůrčí produkce. Učivo je následně konkrétněji a detailněji rozpracováno do jednotlivých ročníků. Ke konkrétním příkladům se váží i mezioborové odkazy.
Didaktické hledisko		
Poměr výtvarné a didaktické dimenze	Dimenze jsou v rovnováze.	Dimenze jsou uplatněny ve stejné míře, přesto je patrný důraz na dimenzi výtvarnou.
Vztah výtvarné výchovy a výtvarného umění	Dokument odkazuje často do oblasti teorie výtvarné výchovy.	Dokument často odkazuje do oblasti umění a kultury.
Didaktické postupy a metody	Předpokládá využívání soudobých didaktických metod a postupů.	Dokument doporučuje v rámci textu množství různých didaktických metod a postupů.
Zjišťování a hodnocení očekávaných výstupů (Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung)	Hodnocení výsledků vzdělávání se řídí § 51 až § 53 školského zákona. Podrobnosti stanovuje ministerstvo prováděcím právním předpisem.	Hodnocení výsledků vzdělávání se řídí podle bavorského školského zákona (Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen - BayEUG, Art. 52). Podrobnější ustanovení udávají školní řády, platné pro určitý typ školy.

--	--	--

5. 2 Komparace obsahů v podobě očekávaných výstupů oborového vzdělávání

Jak již bylo řečeno v předchozích kapitolách, je komparace obsahů oborového vzdělávání obtížná, protože se značně liší terminologie vzdělávacích programů ČR a Bavorska, stejně tak jako terminologie oboru Výtvarná výchova/Umění, rozsah a úroveň obecnosti užitých pojmů a samozřejmě také kontext systému školství obou zemí.

Přesto je možné vysledovat obdobnou celoevropskou tendenci vzdělávání – dosahování tzv. **klíčových kompetencí**, která se tak může stát základem pro komparaci obsahů vzdělávání. Veškeré očekávané výstupy českého i bavorského oborového vzdělávání tak směřují k naplňování těchto kompetencí, potřebných a využitelných v reálném životě.

5. 2. 1 Směřování oborového vzdělávání k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků

Na základě grafu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání ČR je patrné **cílové zaměření všeobecného vzdělávání**, které směřuje k získávání vymezených **klíčových žákovských kompetencí**. Klíčové kompetence RVP definuje jako soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, pro jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě. Za nejdůležitější jsou považovány kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a interpersonální a kompetence občanské (Hazuková 2005, s. 5).

Oborové vzdělávání oproti tomu používá jako cílové kategorie termínu „**dílčí kompetence**“, které označují tzv. očekávané výstupy, konkrétní výsledky, resp. způsobilosti dítěte, jako dílčí poznatky, kognitivní, praktické i sociální dovednosti, hodnoty i postoje (Hazuková 2005, s. 5). Dílčí oborové kompetence tvoří ve svém celku základ klíčových žákovských kompetencí všeobecného vzdělávání.

Současnou tendencí v evropském pojetí vzdělávání, a tedy nejen pojetí českého, ale i německého vzdělávání je zaměření edukace směrem na získávání klíčových žákovských kompetencí. Eurydice (Informační síť o vzdělávání v Evropě) se pokouší dokonce najít jednotné evropské pojetí termínu „kompetence“ a výběru klíčových kompetencí, jež by si měli osvojit všichni občané (viz kap. 4. 2. 1). V současné době se vymezení obsahu tohoto pojmu, užívání pojmu a výběr konkrétních klíčových kompetencí v jednotlivých zemích liší.

Stejně tak je i odlišné vymezení očekávaných výstupů, tedy dílčích oborových kompetencí v kurikulárních dokumentech různých zemí. V rámci následujících tabulek se proto pokusíme o deskripci vzdělávacích požadavků (obsahu vzdělávání v oboru Výtvarná výchova v ČR a oboru Umění v Bavorsku) a deskripci vymezených cílů – tedy očekávaných výstupů vzdělávání. Obsah vymezených očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů pro gymnázia se následně pokusíme operacionalizovat na základě hlavních významů, pomocí klíčových slov z textu dokumentů do dílčích oborových kompetencí. Argumentem pro možnost využití termínu dílčích oborových kompetencí jako nástroje komparace je fakt, že **v německých učebních plánech se oborové kompetence často objevují již jako vymezené kategorie vzdělávacích obsahů. Transformací obsahu očekávaných výstupů do dílčích oborových kompetencí** tak získáme jednotné instrumenty komparace, pomocí kterých se pokusíme porovnat obsahy očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů obou zemí.

5. 2. 2 Deskripce a utřídění očekávaných výstupů ČR a Bavorska

Tab. 7/5 Deskripce a utřídění očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů ČR a Bavorska

ČR - RVP pro základní vzdělávání Vzdělávací obsah oboru Výtvarná výchova Očekávané výstupy - 2. stupeň	ČR - Rámcový vzdělávací program pro gymnázia Vzdělávací obsah oboru Výtvarná výchova Očekávané výstupy	Učební plán osmiletého gymnázia v Bavorsku (Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums in Bayern) Očekávané výstupy (Grundwissen)
Žák vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je K vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků. Žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k záznamu vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie. Žák užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích - počítačová grafika, fotografie, video, animace. Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření. Žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu. Žák interpretuje umělecká vizuálně obrazná	Obrazové znakové systémy Žák porovnává různé znakové systémy, např. mluveného i psaného jazyka, hudby, dramatického umění. Žák rozpoznává specifčnosti různých vizuálně obrazných znakových systémů a zároveň vědomě uplatňuje jejich prostředky k vytváření obsahu při vlastní tvorbě a interpretaci. Žák v konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření vlastní i umělecké tvorby identifikuje pro ně charakteristické prostředky. Žák objasní roli autora, příjemce a interpreta při utváření obsahu a komunikačního účinku vizuálně obrazného vyjádření. Žák na příkladech vizuálně obrazných vyjádření uvede, rozliší a porovná osobní a společenské zdroje tvorby, identifikuje je při vlastní tvorbě. Žák na příkladech uvede vliv společenských kontextů a jejich proměn na interpretaci obsahu vizuálně obrazného vyjádření a jeho účinku v procesu komunikace. Žák pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi	5. ročník Žáci získají: - schopnosti popsat obrazy, objekty a prostorová díla přiměřeně svému věku; - vhled do principů tvorby a schopnost využívat různých pracovních technik; - schopnosti zacházet s tvůrčími prostředky a malířskými technikami a vyvíjet experimentální techniky; - schopnost vnímat působení materiálu, významy a působení obrazů i objektů; - schopnost rozpoznávat funkce písma jako prostředku komunikace; - znalost exemplárních obrazů, plastik a forem architektury z období pravěku a starého Egypta. 6. ročník Žáci získají: - schopnost rozpoznávat a užívat přiměřené vyjadřovací prostředky za účelem zvýšení výrazu v ploše i prostoru; - vhled do spektra výtvarných technik (grafických, malířských, plastických, řemeslných, digitálních); - vhled do principů tvorby fantastických uměleckých děl; - schopnost rozvíjet a proměňovat jednoduché typy písma (analogicky nebo digitálně); - porozumění jednoduché formě a funkčním

vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i osobních zkušeností a prožitků.	pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání.	souvislostem užitných předmětů; - vhléd do umění a architektury antiky; - upevnění jejich sociálních schopností v průběhu plánování a vykonávání společných záměrů;
Žák porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů.	Žák při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpozná jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření.	- schopnost využívat při hře a prezentacích řeč těla, mimiku, gestiku.
Žák ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci.	Žák na příkladech objasní vliv procesu komunikace na přijetí a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření; aktivně vstupuje do procesu komunikace a respektuje jeho pluralitu.	7. ročník Žáci získají: - přehled o různých formách vyprávění; - dovednosti smysluplného využití výtvarných prvků za účelem realistického ztvárnění prostoru, pohybu, konání; - vhléd do principů tvorby exemplárních uměleckých děl od románského umění po baroko; - schopnost přebírat vlivy architektonických děl a designu na vlastní životní prostředí; - schopnost využívat znalostí a dovedností v oblasti tiskařských technik; - vhléd do souvislostí mezi obsahem, optikou a působením zpráv; - schopnost věnovat se cílevědomě v delším časovém období určitému úkolu; - znalosti a dovednosti mimických a gestických způsobů výrazu.
	Znakové systémy výtvarného umění Žák nalézá, vybírá a uplatňuje odpovídající prostředky pro uskutečňování svých projektů.	
	Žák využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média pro vyjádření své představy.	
	Žák charakterizuje obsahové souvislosti vlastních vizuálně obrazných vyjádření a konkrétních uměleckých děl a porovnává výběr a způsob užití prostředků.	
	Žák své aktivní kontakty a získané poznatky z výtvarného umění uvádí do vztahů jak s aktuálními i historickými uměleckými výtvarnými projevy, tak s ostatními vizuálně obraznými vyjádřeními, uplatňovanými v běžné komunikaci.	8. ročník Žáci získají: - schopnost rozpoznat mechanismy a strategie tvorby image v umění a běžném životě; - schopnost kombinovat a tvořivě zpracovávat texty a obrazy;

Žák na konkrétních příkladech vysvětlí, jak umělecká vizuálně obrazná vyjádření působí v rovině smyslové, subjektivní i sociální a jaký vliv má toto působení na utváření postojů a hodnot.	- přehled o různých funkcích vnitřních prostor; - znalosti o uměleckých stylech a exemplárních uměleckých dílech 19. století; - schopnost využití diferencovaných prostředků k iluzionistické instalaci v prostoru a k umění těla.
Žák vytváří si přehled uměleckých vizuálně obrazných vyjádření podle samostatně zvolených kritérií.	9. ročník Žáci získají:
Žák rozlišuje umělecké slohy a umělecké směry (s důrazem na umění od konce 19. stol. do současnosti), z hlediska podstatných proměn vidění a stavby uměleckých děl a dalších vizuálně obrazných vyjádření.	- schopnost vytvářet si vlastní názor ve sféře umění a estetiky všedního dne; - rozpoznání strategií reklamy a schopnost tvorby vlastních prací na toto téma,; - vhled do elementárních prostředků tvorby fotografie; - schopnost analýzy vztahů mezi architekturou a individuálními životními potřebami; - vhled do uměleckých pozic klasické moderny; - reflexe a dovednost využití prostředků tvorby.
Žák na příkladech uvádí příčiny vzniku a proměn uměleckých směrů a objasní širší společenské a filozofické okolnosti vzniku uměleckých děl.	10. ročník Žáci získávají:
Žák na konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření objasní, zda a jak se umělecké vyjadřovací prostředky výtvarného umění od konce 19. stol. do současnosti promítají do aktuální obrazové komunikace.	° reflexi vlastních typických projevů a projevů svých spolužáků; ° vhled do specifických forem estetické reprezentace společnosti; ° znalosti z oblasti vztahů architektury, územního plánování a vlastními životními potřebami; ° vhled do vybraných uměleckých přístupů po r. 1945; ° znalosti základních metodických repertoárů interpretace obrazů.
Umělecká tvorba a komunikace (společný vzdělávací obsah hudebního i výtvarného oboru - integrující téma oborů)	

Žák vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe ji jako základní faktor rozvoje své osobnosti; dokáže objasnit její význam v procesu umělecké tvorby i v životě.

Žák vysvětlí umělecký znakový systém jako systém vnitřně diferencovaný a dokáže v něm rozpoznat a nalézt umělecké znaky od objevných až po konvenční.

Žák na příkladech vysvětlí umělecký výraz jako neukončený a nedefinitivní ve svém významu; uvědomuje si vztah mezi subjektivním obsahem znaku a významem získaným v komunikaci.

Žák si uvědomuje význam osobně založených podnětů na vznik estetického prožitku; snaží se odhalit vlastní zkušenosti i zkušenosti s uměním, které s jeho vznikem souvisejí.

Žák vysvětlí, jaké předpoklady jsou zapotřebí k recepci uměleckého díla a zejména k porozumění uměleckým dílům současnosti.

Žák objasní podstatné rysy magického, mytického, univerzalistického, modernistického přístupu k uměleckému procesu, dokáže je rozpoznat v současném umění a na příkladech vysvětlí posun v jejich obsahu.

Žák objasní podstatné rysy aktuálního (pluralitního, postmodernistického) přístupu k uměleckému procesu a na základě toho vysvětlí proces

11./12. ročník

Žáci získali v předchozích ročnících základní znalosti v oboru Umění. Cílem vzdělávání ve dvou posledních ročnících gymnázia je prohlubování těchto znalostí prostřednictvím individuálně zaměřené práce. Žáci:

- rozvíjí vlastní "obrazovou řeč" na základě pozorování, kopírování, osobní interpretace obrazové výpovědi a volné tvorby;
- rozvíjí schopnosti interpretace a porozumění obrazům;
- posilují své pozorovací schopnosti, znalosti v rámci oboru, schopnost vyjádření, ale také otevřenost, senzibilitu a empatii s cílem tvorby vlastního názoru a schopnosti tvorby.

	vzniku "obecného vkusu" a "estetických norem".	
	Žák dokáže vystihnout nejpodstatnější rysy dnešních proměn a na příkladech uvést jejich vliv na proměnu komunikace v uměleckém procesu.	

5. 2. 3 Způsoby operacionalizace očekávaných výstupů

Pokud se máme pokusit porovnat očekávané výstupy kurikulárních dokumentů osmiletých gymnázií oboru Výtvarná výchova/Umění ČR a Bavorska, je třeba **operacionalizovat odlišně pojaté pojmy těchto dokumentů**. Tedy **překlenout tak různou úroveň obecnosti obou textů** a odlišnou terminologii tím, že obsah očekávaných výstupů vyjádříme – operacionalizujeme pomocí jiných pojmů. Zkonkrétníme tak obsahy různých termínů a učiníme je jak realizovatelné, tak porovnatelné. Jan Slavík (1992, s. 11 - 12) vymezuje proces operacionalizace jako nalézání pro každý abstraktní pojem vhodný soubor konkrétnějších pojmů, které umožní jeho provedení – realizaci. Autor uvádí příklad na pojmu „tvořivost“. Ten lze z pedagogického hlediska operacionalizovat prostřednictvím pojmů „originalita“, „fluence“, „flexibilita“, „elaborace“, které označují jednotlivé aspekty tvořivosti. Pokud bychom nebyli schopni pojem operacionalizovat, varuje autor, zbavujeme se tím možností využít zkušeností v něm ukrytých. Závažné je to zejména u pojmů, které označují výchovné a vzdělávací cíle (tvořivost, fantazie, výtvarná senzibilita, kulturní rozhled aj.), kdy neporozumění pojmu brání jejich uskutečnění.

Možnosti operacionalizace obsahu očekávaných výstupů

Operacionalizovat obsah očekávaných výstupů **dvou odlišných kurikulárních dokumentů můžeme různými způsoby**. Očekávané výstupy jsou totiž zaznamenány ve formě větných výpovědí. Nesnažíme se tedy operacionalizovat jen obsah jednoho určitého výrazu, ale **celých významových celků**. V rámci jedné výpovědi tak nacházíme více obsahů.

Např. „Žák využívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenávání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie“ (RVP pro ZV, 2. stupeň, obor Vv).

„Žáci získají schopnosti popsat obrazy, objekty a prostorová díla přiměřeně svému věku“ (Učební plány osmiletých gymnázií v Bavorsku, obor Umění, 5. ročník).

Tyto obsahy je možné operacionalizovat, tedy učinit je porovnatelnými, například za pomoci: klíčových slov výpovědí,

- transformací v dílčí oborové kompetence,
- jiných větných výpovědí na shodné úrovni obecnosti,
- popř. kombinací a modifikací těchto navržených způsobů.

5.3 Návrh transformace obsahu očekávaných výstupů v dílčí oborové kompetence

Varianta, kterou si z navržených způsobů operacionalizace obsahu očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů (kap. 5. 2. 3) zvolíme, je kombinace navržených způsobů. Tedy pokusíme se očekávané výstupy, které jsou formulovány za pomoci vět, **transformovat v dílčí oborové kompetence** (do terminologie, kterou často využívají právě německé školské kurikulární dokumenty) **a zároveň tyto kompetence doložíme klíčovými slovy** (konkrétně akčními slovesy, vyjadřujícími aktivní činnosti žáků) **z textu očekávaných výstupů** obou porovnávaných dokumentů.

Tato metoda se jeví jako funkční a nosná z několika důvodů, které lze pokládat v souladu s cíli zkoumání za zásadní:

- zavedená terminologie i přístup odpovídá současné celoevropské orientaci vzdělávání na dosahování žákovských kompetencí;
- umožňuje srovnání obsahů očekávaných výstupů na stejné úrovni obecnosti;
- přispívá k rozšíření pojmového aparátu oboru Výtvarná výchova v ČR, zavedením nových termínů pro oborové žákovské kompetence;
- konkretizací terminologie dílčích oborových kompetencí přispívá k **jasnějšímu vymezení podílu oboru Výtvarná výchova v oblasti dosahování klíčových kompetencí** všeobecného vzdělávání;
- operacionalizací obsahů v dílčí oborové kompetence konkrétně a **jasně odkazuje k významům očekávaných výstupů**, čímž usnadňuje pochopení cílů výuky ze strany učitele a jejich aplikaci do vyučovací praxe.

5. 3. 1 Analýza očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů ČR a Bavorska

Aby bylo možné očekávané výstupy oboru Výtvarná výchova (ČR) a oboru Umění (Bavorska) porovnávat prostřednictvím jejich transformace v **dílčí oborové kompetence**, je nutné **zvolit obdobný vzorek**, tedy očekávané výstupy z těch ročníků gymnázia, které si odpovídají. Bavorská gymnázia totiž začínají na rozdíl od českých již 5. ročníkem, který u nás ještě spadá do 1. stupně ZŠ. Kurikulární dokument pro gymnázia je na rozdíl od Bavorska v ČR rozdělený na dva, přičemž 6. – 9. ročník spadá pod RVP pro základní vzdělávání. Z tohoto důvodu zvolíme jako srovnatelné ekvivalenty očekávané výstupy **čtyřech ročníků**, tedy 6. – 9. ročník v případě RVP pro základní vzdělávání ČR a 5. – 8. ročník Učebního plánu bavorských gymnázií.

V rámci tab. 8/5 v kap. 5. 3. 2 a tab. 9/5 v kap. 5. 3. 3 pak analyzujeme očekávané výstupy kurikulárních dokumentů ČR a Bavorska a provádíme jejich **transformaci v dílčí oborové kompetence za pomoci klíčových slov** z textu formulovaných výstupů.

5. 3. 2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání České republiky, obor Výtvarná výchova

Tab. 8/5 Operacionalizace očekávaných výstupů RVP ZV, obor Výtvarná výchova

ČR - RVP pro základní vzdělávání - vzdělávací obsah oboru Výtvarná výchova Očekávané výstupy - 2. stupeň (6. – 9. ročník), Obor Výtvarná výchova	Operacionalizace a transformace očekávaných výstupů RVP v dílčí oborové kompetence za pomoci charakteristik klíčovými slovy a citacemi z textu
Žák vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků.	kompetence orientace (žák vybírá, pojmenovává) kompetence variace, třídění (žák vybírá, variuje) kompetence kreativity (žák vybírá, vytváří a pojmenovává, variuje s cílem osobitých výsledků) kompetence obraznosti (žák vytváří, uplatňuje představy, variuje) kompetence flexibility (žák je aktivní, variuje) kompetence diferencovaného vnímání (žák vybírá, pojmenovává širokou škálu prvků, variuje různé vlastnosti prvků) kompetence rozvíjení alternativ (žák variuje, vybírá) kompetence identifikace (žák vyjadřuje vlastní vjemy) kompetence kognitivní (žák pojmenovává prvky,

	uplatňuje pro vyjádření poznatků) kompetence pracovní (žák vybírá, vytváří...) kompetence strukturální (žák vybírá a pojmenovává, variuje různé vztahy prvků) kompetence vizuální komunikace (vyjadřuje zkušenosti, vjemy, představy, poznatky) kompetence smyslového vnímání (žák vybírá prvky vizuálně obrazných vyjádření) kompetence asociace (žák pojmenovává výrazy, uplatňuje je pro vlastní vyjádření) kompetence recepce (žák vybírá vyjádření, variuje prvky) kompetence produkce (žák vytváří, získává výsledky) kompetence fantazie (žák vyjadřuje své představy, získává osobité výsledky) kompetence sebeuvědomění (vyjadřuje své představy, zkušenosti, získává osobité výsledky) kompetence hledání alternativ (žák variuje, vybírá) kompetence strukturální (variuje vztahy prvků) kompetence empirická (vyjadřuje své zkušenosti)
Žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenávání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.	kompetence tvůrčí produkce (žák zaznamenává) kompetence empirická (zaznamenává viz. zkušenosti) kompetence výrazu a sebevyjádření (žák zaznamenává své zkušenosti a fantazii) kompetence smyslového vnímání (žák zaznamenává vizuální zkušenosti a zkušenosti ostatních smyslů) kompetence fantazie a představivosti (žák zaznamenává podněty z představ a fantazie) kompetence obraznosti (žák užívá obrazná vyjádření, zaznamenává podněty z představ a fantazie) kompetence vizuální komunikace (žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání)
Žák užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích - počítačová grafika, fotografie, video, animace.	kompetence strukturální a relační (užívá prostředků ve vztazích) kompetence variability (žák užívá prostředky v proměnách) kompetence metodická (žák užívá metody současného umění) kompetence mediální (užívá metod digitálních médií)
Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření.	kompetence orientace (žák vybírá, kombinuje, porovnává) kompetence alternativ (žák vybírá, kombinuje) kompetence kombinace (žák kombinuje, porovnává) kompetence produkce (žák vytváří) kompetence sebevyjádření (žák vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření) kompetence výrazu (žák se vyjadřuje, porovnává a hodnotí účinky výrazu)

Žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu.	kompetence hodnocení (žák hodnotí účinky výrazu) kompetence komparace (žák porovnává) kompetence hodnocení (žák hodnotí vyjádření) kompetence vizuální komunikace (žák rozliší vizuálně obrazné vyjádření) kompetence smyslového vnímání (žák rozliší vyjádření v rovině smyslového účinku) kompetence kognitivní (žák rozliší obsah) kompetence výrazová (žák rozliší vyjádření) kompetence asociace (žák rozliší viz. obr. vyjádření) kompetence sociální (žák rozliší sociální obsah) kompetence identifikační (žák se identifikuje) kompetence prožitková (žák rozliší vyjádření v rovině smyslového účinku) kompetence recepce (žák rozliší vyjádření) kompetence reflexe (žák rozliší výraz a obsahy)
Žák interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i osobních zkušeností a prožitků.	kompetence interpretační (žák interpretuje) kompetence kognitivní (žák vychází ze znalostí) kompetence empirická (žák vychází z osobních zkušeností) kompetence prožitková (žák vychází při interpretaci z vlastních prožitků)
Žák porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů.	kompetence interpretační (žák porozumí různým interpretacím viz. obr. vyjádření) kompetence hodnocení (žák si je vědom svých hodnotových soudů) kompetence komparace (žák porovnává interpretace) kompetence kulturní (žák si je vědom kulturní podmíněnosti svých soudů) kompetence vizuální komunikace (žák porovnává vizuálně obrazná vyjádření, vysvětluje k nim postoje) kompetence zodpovědnosti (žák vysvětluje své postoje, je si vědom podmíněnosti svých soudů) kompetence personální (žák si uvědomuje osobní podmíněnost svých soudů)
Žák ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci.	kompetence sociální (žák ověřuje vyjádření v sociálních vztazích) kompetence prezentace (žák nalézá formu prezentace) kompetence vizuální komunikace (žák ověřuje účinky vizuální komunikace) kompetence orientace (žák ověřuje vyjádření)

5. 3. 3 Učební plány osmiletého gymnázia v Bavorsku, obor Umění

Tab. 9/5 Operacionalizace očekávaných výstupů Učebního plánu pro osmiletá gymnázia Bavorska, obor Umění

Učební plán osmiletého gymnázia v Bavorsku (Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums in Bayern) pro 5. - 8. ročník, obor Umění Očekávané výstupy (něm. Grundwissen)	Transformace očekávaných výstupů Učebního plánu pro osmiletá gymnázia v Bavorsku v dílčí oborové kompetence za pomoci charakteristik klíčovými slovy a citacemi
5. ročník Žáci získají: - schopnosti popsat obrazy, objekty a prostorová díla přiměřeně svému věku; - vhled do principů tvorby a schopnost využívat různých pracovních technik; - schopnosti zacházet s tvůrčími prostředky a malířskými technikami a vyvíjet experimentální techniky; - schopnost vnímat působení materiálu, významy a působení obrazů i objektů; - schopnost rozpoznávat funkce písma jako prostředku komunikace; - znalost exemplárních obrazů, plastik a forem architektury z období pravěku a starého Egypta.	kompetence deskripce (žák popisuje) kompetence vizuální komunikace (žák popisuje) kompetence prezentace (žák popisuje) kompetence pracovní (žák využívá pracovních technik) kompetence kognitivní (žák získá vhled) kompetence produkce (žák využívá techniky) kompetence kreativity (žák experimentuje) kompetence technická (žák zachází s malíř. technikami) kompetence variability (žák experimentuje a volí techniky) kompetence kognitivní (žák získává poznatky, schopnosti a vyvíjí techniky) kompetence recepce (žák vnímá) kompetence vizuální komunikace (žák vnímá významy) kompetence reflexe (žák vnímá působení) kompetence vizuální komunikace (žák rozpoznává písmo jako prostředek komunikace) kompetence mediální (žák rozpoznává funkce písma) kompetence prezentace (žák rozpoznává písmo jako prostředek komunikace) kompetence kognitivní (žák získává znalosti)
6. ročník Žáci získají: - schopnost rozpoznávat a užívat přiměřené vyjadřovací prostředky za účelem zvýšení výrazu v ploše i prostoru;	kompetence výrazová (žák užívá prostředky za účelem zvýšení výrazu) kompetence technická a metodická (žák užívá vyjadřovací prostředky) kompetence recepce a reflexe (žák rozpoznává a užívá vyjadřovací prostředky) kompetence smyslového, diferencovaného vnímání (žák rozpoznává a užívá vyjadřovací prostředky)

- vhléd do spektra výtvarných technik (grafických, malířských, plastických, řemeslných, digitálních);	kompetence kognitivní (žák získává znalosti) kompetence technická a metodická (žák získá schopnosti užívat výtvarných technik)
- vhléd do principů tvorby fantastických uměleckých děl;	kompetence kreativity a fantazie (žák tvoří za pomoci fantazie) kompetence obraznosti (žák užívá vlastní fantazii) kompetence sebevyjádření (žák se věnuje vlastní tvorbě) kompetence prožitková (žák se věnuje vlastní tvorbě)
- schopnost rozvíjet a proměňovat jednoduché typy písma (analogicky nebo digitálně);	kompetence mediální (žák využívá médií) kompetence technická (žák proměňuje typy písma) kompetence představivosti (žák proměňuje písmo) kompetence komparace (žák porovnává písma) kompetence hledání alternativ (žák proměňuje různé typy písma) kompetence kombinace (žák proměňuje typy písma)
- porozumění jednoduché formě a funkčním souvislostem užitečných předmětů;	kompetence recepce a reflexe kompetence smyslového vnímání (žák vnímá formu a funkci předmětů) kompetence pracovní (žák porozumí funkční formě)
- vhléd do umění a architektury antiky;	kompetence kognitivní (žák získá znalosti a vhléd)
- upevnění jejich sociálních schopností v průběhu plánování a vykonávání společných záměrů;	kompetence sociální (žák upevňuje sociální schopnosti) kompetence dialogu (žák se domlouvá v rámci společných záměrů)
- schopnost využívat při hře a prezentacích řeč těla, mimiku, gestiku.	kompetence prezentace (žák prezentuje práci) kompetence prožitková (žák využívá při hře řeč těla) kompetence personální (žák ovládá svou mimiku) kompetence identifikační (žák ovládá svou řeč těla)
7. ročník Žáci získají: - přehled o různých formách vyprávění; - dovednosti smysluplného využití výtvarných prvků za účelem realistického ztvárnění prostoru, pohybu, konání; - vhléd do principů tvorby exemplárních uměleckých děl od románského umění po baroko; - schopnost vnímat a ve vlastním životě užívat	kompetence kognitivní (žák získá přehled) kompetence metodická (žák získá schopnosti využívat výtvarných prvků) kompetence komparace (žák porovnává obraz s realitou) kompetence obraznosti (žák tvoří obraz podobný realitě) kompetence kognitivní (žák získá přehled o uměleckých dílech minulosti) kompetence kognitivní (žák získal schopnost

principy architektury a designu; - schopnost využívat znalostí a dovedností v oblasti tiskařských technik; - vhled do souvislostí mezi obsahem, optikou a působením zpráv; - schopnost věnovat se cílevědomě v delším časovém období určitému úkolu; - znalosti a dovednosti mimických a gestických způsobů výrazu.	estetického úsudku) kompetence technická (žák získá technické schopnosti) kompetence metodická (žák ovládá techniku) kompetence kognitivní (žák získá znalosti) kompetence vizuální komunikace (žák získá schopnosti usouvztažňovat vizuální formu a obsah) kompetence kognitivní (žák získá vhled) kompetence mediální (žák vytváří vizuální informace) kompetence pracovní (žák se věnuje úkolu) kompetence koncentrace a vytrvalosti (žák se věnuje v delším období úkolu) kompetence prezentace (žák ovládá mimiku a gestiku) kompetence výrazová (žák ovládá výraz)
8. ročník Žáci získají: - schopnost rozpoznat mechanismy a strategie tvorby image v umění a běžném životě; - schopnost kombinovat a tvořivě zpracovávat texty a obrazy; - přehled o různých funkcích vnitřních prostor; - znalosti o uměleckých stylech a exemplárních uměleckých dílech 19. století; - schopnost využití diferencovaných prostředků instalace v prostoru a k umění těla.	kompetence prezentace (žák rozpoznává mechanismy tvorby image) kompetence recepce a reflexe (žák rozpoznává strategie tvorby image) kompetence vizuální komunikace (žák rozpoznává strategie tvorby image) kompetence kombinace (žáci kombinují texty a obr.) kompetence kreativity (žáci tvořivě zpracovávají úkol) kompetence kognitivní (žáci získávají přehled) kompetence kognitivní (žáci získávají přehled) kompetence diferencovaného vnímání (žáci užívají diferencovaných prostředků instalace) kompetence hledání alternativ (žáci volí diferencované prostředky za určitým cílem) kompetence variace (žáci volí prostředky)⁵

⁵ Pozn. Pro analýzu očekávaných výstupů je možné využít také programu ATLAS/ti, my jsme však upřednostnili na základě své lingvistické kompetence výše uvedenou možnost analýzy, protože nám umožňovala osobnější vhled a rozvažování nad významy a obsahy termínů.

5. 3. 4 Analýza, vymezení a systém dílčích oborových kompetencí

Pro porovnání dílčích oborových kompetencí obou kurikulárních dokumentů osmiletých gymnázií, obor Výtvarná výchova ČR a Umění Bavorska, volíme následující postup:

- Veškeré **dílčí oborové kompetence**, plynoucí z předcházející analýzy (viz kap. 5.3.2 a 5.3.3), **se pokusíme roztrždit – systematizovat, podle jejich podílu na oborovém vzdělávání a zároveň vymežíme jejich obsah** v rámci kurikulárních dokumentů.

Názvosloví dílčích oborových kompetencí přitom bylo převzato z učebních plánů a oborových diskuzí různých spolkových zemí Německa, kde se tato oborová terminologie běžně využívá (bohužel také bez jednotného vymezení významů dílčích oborových kompetencí pro veškeré spolkové země).

Tab. 10/5 Návrh systému dílčích oborových kompetencí pro předmět Výtvarná výchova/Umění

Kompetence vizuální komunikace:
a) kompetence recepce a reflexe,
aa) kompetence porozumění výtvarnému dílu, kompetence obraznosti, kompetence interpretační, kompetence strukturální, kompetence deskripce, kompetence komparace, kompetence variace, kombinace a třídění, kompetence rozvíjení alternativ,

kompetence orientační,
ab) kompetence personální, kompetence sebeuvědomění, kompetence identifikační, kompetence prožitku, kompetence smyslového vnímání, kompetence diferencovaného vnímání, kompetence výrazu a sebevýrazu, kompetence asociace, kompetence zodpovědnosti, kompetence kognitivní, kompetence hodnocení, kompetence empirická, kompetence koncentrace a vytrvalosti, kompetence sociální, kulturní a společenská, kompetence usouvztažnění informací v systém (mezioborové spolupráce),
b) kompetence tvůrčí produkce, ba) kompetence výtvarné produkce, kompetence pracovní, kompetence metodická, kompetence prezentace, kompetence mediální, kompetence technická,
bb) kompetence kreativity a flexibility, kompetence fantazie, kompetence představivosti, kompetence tvůrčí aktivity.

Vymezení obsahu dílčích oborových kompetencí předmětu Výtvarná výchova/Umění

Vymezení obsahu kategorií dílčích oborových kompetencí je realizováno **ve smyslu provedené výzkumné analýzy** kurikulárních dokumentů, **pomocí využitých klíčových slov a citací z textu RVP ZV a bavorských učebních plánů**. Takto formulované definice umožňují vystižení obsahu oborových kompetencí v rámci provedeného výzkumu a v daných kurikulárních dokumentech. Není tedy nárokována úplnost sémantického rozsahu definice ani její obecnost.

Kompetence vizuální komunikace⁶

- Žák vyjadřuje své zkušenosti, vjemy, představy, poznatky;
- užívá, rozliší, porovná vizuálně obrazná vyjádření a vysvětlí k nim své postoje;
- ověřuje účinky vizuální komunikace;
- popisuje obrazy, objekty a prostorová díla, vnímá jejich významy;
- rozpoznává písmo jako prostředek komunikace, vede dialog;
- získává schopnost usouvztažňovat vizuální formu a obsah;
- rozpoznává mechanismy a strategie tvorby image.

Kompetence recepce a reflexe

- Žák vnímá významy a působení obrazů i objektů;
- rozpoznává a užívá vyjadřovací prostředky;
- vnímá formu a funkci předmětů;
- vybírá vyjádření, variuje prvky, vnímá působení materiálu;
- rozpoznává strategie tvorby image.

Kompetence porozumění výtvarnému dílu

Kompetence obraznosti

- Žák vytváří, uplatňuje představy, variuje vizuálně obrazná vyjádření;

⁶ Pozn. v rámci německých učebních plánů je tato navržená hlavní oborová kompetence v podstatě ekvivalentní ke kompetenci obrazové (Bildkompetenz).

- zaznamenává podněty z představ a fantazie, tvoří obraz podobný realitě.

Kompetence orientační

- Žák vybírá, pojmenovává, kombinuje prvky vizuálně obrazných vyjádření;
- ověřuje vizuálně obrazná vyjádření.

Kompetence strukturální

- Žák vybírá a pojmenovává, variuje různé vztahy prvků, užívá prostředků ve vztazích.

Kompetence interpretační

- Žák interpretuje, porozumí různým interpretacím vizuálně obrazných vyjádření.

Kompetence deskripce

- Žák popisuje obrazy, objekty a prostorová díla.

Kompetence variace, kombinace a třídění

- Žák vybírá, variuje prvky vizuálně obrazných vyjádření;
- užívá prostředky v proměnách, experimentuje a volí techniky, kombinuje texty a obraz.

Kompetence rozvíjení alternativ

- Žák variuje, vybírá, kombinuje vizuálně obrazné prvky, volí diferencované prostředky za určitým cílem.

Kompetence komparace

- Žák porovnává obraz s realitou, porovnává různé interpretace reality, porovnává různá písma.

Kompetence personální

Kompetence sebeuvědomění

- Žák vyjadřuje své představy, zkušenosti, získává osobité výsledky;
- ovládá svou mimiku a gestiku.

Kompetence identifikační

- Žák vyjadřuje vlastní osobnost a sounáležitost.

Kompetence prožitku

- Žák rozliší vyjádření v rovině smyslového účinku;
- vychází při interpretaci z vlastních prožitků;
- věnuje se vlastní tvorbě, využívá při hře řeč těla.

Kompetence zodpovědnosti

- Žák vysvětluje své postoje, je si vědom podmíněnosti svých soudů.

Kompetence kognitivní

- Žák pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření a uplatňuje je pro vyjádření poznatků,
- získává znalosti a vhled, ze kterých vychází,
- získává vhled do principů tvorby a pracovních technik;
- získává schopnosti, poznatky (např. z oblasti technik);
- získává přehled o uměleckých dílech minulosti;
- schopnost estetického úsudku.

Kompetence smyslového vnímání

- Žák vybírá prvky vizuálně obrazných vyjádření;
- zaznamenává vizuální zkušenosti a zkušenosti ostatních smyslů;
- rozliší v rovině smyslového účinku, rozpoznává a užívá vyjadřovací prostředky;
- vnímá formu a funkci předmětů.

Kompetence diferencovaného vnímání

- Žák vybírá, pojmenovává širokou škálu prvků;
- variuje různé vlastnosti prvků;
- rozpoznává a užívá vyjadřovací prostředky;
- užívá diferencovaných prostředků k ilusionistické instalaci.

Kompetence asociace

- Žák pojmenovává výrazy a uplatňuje je pro vlastní vyjádření;
- rozliší vizuálně obrazná vyjádření na základě vlastní asociace.

Kompetence sociální, kulturní a společenská

- Žák rozliší sociálně utvářený obsah;
- je si vědom kulturní podmíněnosti svých soudů;
- ověřuje vyjádření v sociálních vztazích;
- upevňuje sociální schopnosti.

Kompetence výrazu a sebevýrazu

- Žák vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření;
- porovnává, hodnotí účinky výrazu;
- užívá prostředky pro zvýšení výrazu v ploše i prostoru;
- ovládá a rozliší vyjádření;
- vyjadřuje se k vlastní tvorbě.

Kompetence koncentrace a vytrvalosti

- Žák se věnuje úkolu v delším časovém období.

Kompetence empirická

- Žák vyjadřuje, zaznamenává své zkušenosti;
- vychází ze svých zkušeností.

Kompetence hodnocení

- Žák hodnotí účinky výrazu;
- je si vědom svých hodnotových soudů.

Kompetence tvůrčí produkce

- Žák tvůrčím způsobem vytváří;
- získává výsledky a zaznamenává;
- využívá různé techniky.

Kompetence výtvarné produkce**Kompetence pracovní**

- Žák vybírá, vytváří prvky vizuálně obrazných vyjádření;
- využívá pracovních technik;
- porozumí a vytváří funkční formu;
- věnuje se úkolu.

Kompetence metodická

- Žák užívá metody současného umění;
- užívá vyjadřovací prostředky, výtvarné prvky;
- ovládá techniku tvorby.

Kompetence prezentace

- Žák nalézá formu prezentace;
- popisuje obrazy, objekty a prostorová díla, rozpoznává písmo jako prostředek komunikace;
- prezentuje svou práci;
- ovládá svou mimiku a gestiku;
- rozpoznává mechanismy tvorby image.

Kompetence mediální

- Žák využívá média (digitální);
- vytváří vizuální informace;
- rozpoznává funkce písma.

Kompetence technická

- Žák zachází s malířskými technikami;
- užívá vyjadřovací prostředky;
- získává technické schopnosti;
- proměňuje typy písma.

Kompetence kreativity a flexibility

- Žák vybírá, vytváří, pojmenovává, variuje s cílem osobitých výsledků prvky vizuálně obrazných vyjádření.

Kompetence fantazie a představivosti

- Žák vyjadřuje své představy, získává osobité výsledky;
- zaznamenává podněty z představ a fantazie;
- uplatňuje fantazii, proměňuje vizuální formu.

Kompetence tvůrčí aktivity

- žák je aktivní, experimentuje s technikami;
- tvořivě zpracovává úkol.

- V rámci předchozí kapitoly se nám podařilo **vymezit a zpřehlednit data oproti první výchozí deskripci**, ale protože je třeba dále pokročit k **analýze, identifikaci shod a rozdílů** a dosáhnout větší názornosti, zvolíme pro každou z vytvořených kategorií dílčích oborových kompetencí odlišnou **barvu**:

Kompetence vizuální komunikace a dialogu (zelená)

Kompetence recepce a reflexe (červená)

Kompetence porozumění výtvarnému dílu (modrá)

Kompetence personální (hnědá)

Kompetence tvůrčí produkce (fialová)

Kompetence výtvarné produkce (oranžová)

Kompetence kreativity a flexibility (růžová)

Tento přístup nám usnadní orientaci v tab. 8/5 kap. 5. 3. 2 a tab. 9/5 kap. 5. 3. 3 a umožní zachytit výskyt shodných dílčích oborových kompetencí v rámci vytvořené kategorie a v rámci daného dokumentu. Zavedení těchto prvků kvantitativní metodologie nemá rozhodně

za cíl kvantifikovat obsah očekávaných výstupů! Cílem je zachycení opakujících se shodných obsahů očekávaných výstupů daného kurikulárního dokumentu, a tím **vystižení zaměření, těžiště oborového vzdělávání v dané zemi**. Smyslem je poukázání na hlavní obsahové rozdíly obou sledovaných kurikulárních dokumentů na základě **akcentování určitých obsahů**.

V rámci pracovního materiálu tak provedeme analýzu dílčích oborových kompetencí obou analyzovaných dokumentů, kdy odlišíme jednotlivé oborové kompetence pomocí barev na základě vytvořených kategorií. Barvu využijeme jako označení náležitosti k určitému významu obecnější platnosti.⁷

5. 3. 5 Dílčí závěry - shody a rozdíly v oblasti dílčích oborových kompetencí dokumentů

Na základě provedené analýzy se zřetelně projevují tyto charakteristické rysy – rozdíly v obsahu daného dokumentu oproti druhému dokumentu:

V **českých RVP ZV** oboru Výtvarná výchova ve srovnání s bavorským Učebním plánem pro osmiletá gymnázia oboru Umění je větší **důraz položen na personální kompetence**:

- kompetence sebeuvědomění, sebevýrazu,
- prožitku,
- smyslového vnímání, diferencovaného vnímání,
- asociace, sociální atd.

V **bavorských Učebních plánech** osmiletých gymnázií oboru Umění jsou jako očekávané výstupy oproti českým RVP ZV oboru Výtvarná výchova **častěji definovány kompetence z kategorie výtvarné produkce**:

- kompetence pracovní,
- metodické,
- prezentace,
- mediální,

⁷ Pozn. Jistě by bylo možné vytvořit dokonce určité barvené škálování významů jednotlivých dílčích oborových kompetencí a vystihnout tak pomocí odstínů barev, tedy výtvarným způsobem, nuance významů kompetencí. Dokonce by bylo možné zachytit pomocí barevného škálování překrývání významů oborových kompetencí. Tato metoda by však byla poměrně náročná.

- technické.

Bavorský kurikulární dokument z kategorie personálních kompetencí podporuje především **kompetence kognitivní**.

Ostatní kategorie kompetencí, tedy **vizuální komunikace, recepce a reflexe, kreativity a flexibility** definují oba dokumenty v obdobném rozsahu.

Výjimku tvoří kategorie – **kompetence porozumění výtvarnému dílu** – tedy především kompetence strukturální, deskripce, variace, kombinace, komparace atd., které jsou zřetelněji zaneseny a strukturovány v českých kurikulárních dokumentech oboru Výtvarná výchova než v bavorském dokumentu. Možná lze v tomto bodě vysledovat vliv strukturalistického pojetí oboru jednoho z autorů, J. Vančáta.

Etap (C)

Umělecko-pedagogická interpretace cílů oborového vzdělávání v praxi gymnázií v České republice a v Bavorsku

6. Možnosti naplňování očekávaných výstupů v průběhu vyučovacího procesu

Dříve než-li přistoupíme k deskripci a komparaci realizovaných výstupů vyučovacích jednotek na českých a bavorských gymnáziích, tedy potenciálních dílčích oborových kompetencí, je důležité zorientovat se v praxi bavorských gymnázií, která je **pro českého výzkumníka zcela nová**. Teprve na základě určitých zkušeností z vyučovacího procesu předmětu Umění v Bavorsku je možné přistoupit k česko-bavorské komparaci.

Za tímto účelem jsme realizovali **předvýzkum** na bavorských gymnáziích, v jehož rámci jsme se zabývali limity naplňování očekávaných výstupů bavorských kurikulárních dokumentů předmětu Umění v průběhu vyučovacího procesu.

6. 1 Předvýzkum na bavorských gymnáziích aneb možnosti naplňování dílčích kvalit „obrazové kompetence“ ve vyučování umění

Na základě studia kurikulárních dokumentů osmiletých gymnázií různých spolkových zemí pro předmět Umění jsme došli ke zjištění, že zvláštní místo v současné pedagogice umění v Německu zaujímá termín **„obrazová kompetence“ (Bildkompetenz)**, která se v pojetí německé obrazovědy (Bildwissenschaft) může chápat jako určitý **ekvivalent**, v rámci tohoto výzkumu zavedeného pojmu, **„kompetence vizuální komunikace“**. Jedná se o jeden ze zásadních oborových termínů, který je nejen zakotven v oficiálních školských dokumentech, ale bývá i hlavním tématem současných oborových diskuzí. Proto jsme v rámci předvýzkumu zaměřili svou pozornost právě k tomuto termínu.

Za účelem hlubšího poznání realizace vyučovacího procesu, cílů výuky i pojetí oboru Umění v Bavorsku a usouvztažnění teorie a praxe jsme se věnovali **možnostem naplňování kvalit této „obrazové kompetence“ ve vyučování umění na bavorských gymnáziích.**

6. 1. 1 Charakteristika předvýzkumu

V letech 2005/2007 byly realizovány hospitace na osmi bavorských gymnáziích ve městech Augsburg, Landsberg a Mnichov. Na každém gymnáziu většinou bylo možné pobývat a poznávat vyučovací proces umění v časovém rozmezí asi 14ti dnů. Průběh navštívených vyučovacích jednotek byl dokumentován písemně i fotograficky.

V návaznosti na diskuzi, která v Německu probíhá, o vytvoření celoněmeckého vzdělávacího standardu pro předmět Umění a v souvislosti s hlavní oborovou **„obrazovou kompetencí“ (Bildkompetenz)** jsme se pokusili v rámci předvýzkumu sledovat **možnost naplňování soudobých oborových vzdělávacích cílů v reálné praxi**. Získané informace, tedy cíle realizovaných výtvarných úkolů, jak je sdělili vyučující, a vzdělávací obsah samotných úkolů jsme porovnali s navrženými **kvalitami oborové „kompetence obraznosti“**, jak je definuje R. Niehoff (2006). V rámci předvýzkumu jsme tak provedli **první deskripci, jejíž smyslem bylo především zorientování se ve školní praxi v zahraničí.**

6. 1. 2 „Obrazová kompetence“ a její dílčí kvality

„Obrazová kompetence“ (Bildkompetenz), která se týká schopnosti německých žáků aktivně pracovat s vizuálně obraznými znakovými systémy, je v současnosti stěžejním termínem učebních plánů všech spolkových zemí.

Podle Rolfa Niehoffa (2006, s. 242) se **„obrazová kompetence“** skládá z těchto **schopností, kvalit⁸**:

- schopnost obrazy jako vytvořené fenomény vnímat, prožívat, rozumět jim, analyzovat je a být schopen je vytvářet;
- schopnost obrazy jako komplexní specifické formy (formy naplněné obsahy) vnímat, zažívat, rozumět jim, analyzovat je, vykládat a vytvářet;
- být schopen obrazy jako specifické systémy znaků odlišovat od jiných znakových systémů;
- schopnost obrazy vnímat, zažívat, rozumět jim a vykládat prostřednictvím jejich autora, tedy subjektivně-biograficky podmíněně;
- schopnost obrazy vnímat, zažívat, porozumět jim a vykládat přiměřeně schopnostem a znalostem, zkušenostem recipientů;
- schopnost obrazy vnímat, zažívat, rozumět a vykládat v historicko-kulturních kontextech;
- schopnost různá obrazná vyjádření rozlišovat a receptivně, stejně tak jako tvořivě umět přenášet do různých kontextů;
- schopnost rozlišovat různá obrazová média a receptivně, stejně tak jako tvořivě obrazy umět přenášet do různých kontextů
- schopnost porozumět odlišnostem mezi kulturami a kulturám samotným.

6. 1. 3 Dílčí závěry - ilustrace naplňování kvalit „obrazové kompetence“

V rámci předvýzkumu jsme se zabírali otázkou, do jaké míry si bavorští učitelé v hodinách, ve kterých probíhaly hospitace, kladli za cíl naplňovat kvality „obrazové kompetence“? Měli

⁸ Pozn. Uvedené dílčí kvality kompetence obraznosti nejsou seřazeny dle svého podílu na tvorbě „obrazové kompetence“

žáci možnost na základě realizovaných úkolů získat jednotlivé kvality „obrazové kompetence“, jak je definuje R. Niehoff (2006, s. 242)?

Z předvýzkumu vyplynuly tyto dílčí závěry:

1. Schopnost obrazy tvořit a vnímat, rozumět jim a analyzovat je jako specifické formy a fenomény

Pedagogové umění na vzorku navštívených bavorských gymnázií si kladou za cíl svého vyučování vnímat obrazy, reflektovat je i vytvářet. Učí žáky rozlišovat jednotlivé výrazové prostředky a pracovat s nimi. Hodiny jsou věnovány práci s barvou, kontrastem, linií, ale také výstavbě obrazové kompozice, rytmu nebo procvičování perspektivního zobrazování.

Žáci mají možnost seznámit se s velkým množstvím tradičních i kombinovaných technik. Žáci pracují s různými materiály, většina učitelů umožňuje žákům vyjádřit se nejen plošně. Oproti sledovaným českým gymnáziím jsou častěji také využívány na materiál a pracovní podmínky náročné výtvarné techniky jako je lept, textilní tvorba, tvorba dřevěných soch.

Z hlediska pracovních podmínek a organizace práce mívá pedagog na bavorských gymnáziích sice často větší počet žáků než tomu bývá v ČR (často přes 30 žáků ve třídě), má však většinou k dispozici vlastní velkou výtvarnou učebnu, ve které nechybí grafický lis, kabinet a sklad prací hned vedle třídy, knihovna, projektor, PC, nezřídka je v blízkosti ještě dřevodílna, keramická dílna. S tím souvisí, že v rámci výuky bývá důraz kladen také na řemeslnou zručnost a dovednost.

Znalosti z oblasti dějin umění získávají žáci na sledovaných bavorských gymnáziích na základě často zajímavého výkladu učitele, za pomoci obrazové projekce, vlastní tvorbou inspirovanou uměleckými díly (učitelé nechávají žáky vytvářet studijní kopie uměleckých děl). Žáci si většinou vedou také výtvarný sešit nebo výtvarný deník, kam si zaznamenávají poznatky z dějin umění, v některých případech i zážitky z výstav a vlastní tvorby. Žáci v Bavorsku také cvičí analýzu výtvarného díla, např. tvorbou „obrazových tabulí“, tedy velkoformátových výtvarných prací, na nichž analyzují nejen slovní, ale i výtvarnou formou hlavní motivy díla a veškeré vyjadřovací prostředky, popř. se věnují určitému slohovému

období. Na základě výtvarných studií se tak přibližují dílu, provádí jeho dekompozici, úmyslně formou odcizení hledají odstup od výtvarné práce.

Individuální podíl žáka na vlastní tvorbě bývá však v rámci některých hodin na bavorských gymnáziích potlačen ve prospěch výuky řemeslným výtvarným dovednostem a znalostem. Přesto někteří pedagogové umění v Bavorsku, většinou ti, kteří se snaží stále sebevzdělávat, začleňují do svého vyučování také formu hry, uvědomují si význam osobního výtvarného zážitku pro žáka nebo pracují s poznatky arteterapie. Pravidlem bývá, že tito učitelé ponechávají svým žákům větší prostor pro jejich osobní vyjádření.

Obr. 6/6 Studijní kresba v glyptotéce

Obr. 7/6 Analýza obrazu

Obr. 8/6 Práce se dřevem ve školní dílně

Obr. 9/6 „Svítící objekt“ (práce z volitelného semináře)

Obr. 10/6 „Hamburgery“ (práce s větším podílem tvůrčí svobody)

2. Schopnost odlišovat obrazy od jiných znakových systémů

Žáci na sledovaných bavorských gymnáziích získávají možnost srovnání výtvarných vyjadřovacích prostředků s hudebními, dramatickými nebo literárními jen ve velmi omezené míře. Ojedinělou možností, při které jsou uplatňovány v souvislostech různé znakové systémy, je příprava divadelního představení. Neobjevuje se výtvarný přepis hudby, literární příběhy jsou využívány jen jako předloha komiksů a ilustrací. Častým úkolem, který žáci zpracovávají, je práce s obrázkovým písmem. Žáci se seznamují s hieroglyfy nebo mají za úkol vymyslet své vlastní tajné písmo.

Na vzorku bavorských gymnáziích jsou řešeny v průběhu vyučování především výtvarné umělecké problémy. Učitelé se brání zavedení druhého studijního oboru v rámci své vysokoškolské přípravy. Cítí se jako akademičtí umělci, kteří se vyjadřují především prostředky výtvarnými. Žáci na sledovaných gymnáziích se v Bavorsku učí porozumět výtvarnému zobrazování v kontextu doby, kultury a společnosti. Pokud je v rámci školního úkolu využíván slovní text, jedná se o analýzu odborných kunsthistorických textů, případně o literární text pro potřeby výtvarných úkolů inspirovaných arteterapií.

Obr. 11/6 „Tajné písmo – hieroglyfy“

Obr. 12/6 Vlastní znakový systém

Obr. 13/6 Studentské divadelní představení

3. Být schopen obrazy vnímat prostřednictvím autora

Bavorští učitelé, v jejichž hodinách probíhaly hospitace, věnují ve svých hodinách prostor výkladu biografie uměleckých osobností. Životopis umělců vykládají v souvislosti s jejich dílem a významem tohoto díla v dějinách umění. Na teoretické seznámení s autorem většinou navazují také praktické činnosti. Žáci tvoří díla na základě shodné techniky, jakou používal představený umělec, jindy mají žáci za úkol kopírovat dané dílo nebo si všimnout určitého detailu daného díla.

Žák samotný je sice vnímán jako autor umělecké školní práce, na reflektivní rozhovor nad jeho prací však většinou nezbývá ve vyučování čas nebo není tento rozhovor považován za důležitý. Výtvarné práce se připravují spíše k prezentaci v rámci výstav.

Obr. 14/6 „Frida“

Obr. 15/6 „Já za padesát let“

4. Schopnost obrazy vnímat a porozumět jim, vykládat je přiměřeně znalostem a zkušenostem recipientů

Většina učitelů na vzorku vybraných gymnázií, přistupuje k žákům přiměřeně s ohledem k jejich znalostem a zkušenostem. Učitelé často sami názorně kreslí na tabuli nebo se osobně zapojují spolu s žáky do tvorby a rozhovoru. Při výkladu využívají množství různorodých metod. Přesto však poměrně málo využívají při výuce a svém výkladu formu hry, ta se objevuje především ve vyučování mladších pedagogů. Naopak budoucí učitelé umění při svých vyučovacích pokusech na seminárních školách zapojují hru do vyučovacího procesu často.

Obr. 16/6 Výuka na seminárním gymnáziu – praxe budoucích učitelů

Obr. 17/6 Výklad pravidel perspektivy

5. Schopnost obrazy vnímat v historicko-kulturních kontextech

Bavorští učitelé seznamují své žáky s historicko-kulturními kontexty především v rámci dějin umění. Většina z nich se dobře orientuje také v soudobém umění, sami jsou aktivními umělci a svým žákům poskytují možnost srovnání významných děl minulosti s uměním současným. Inspirací pro řadu praktických výtvarných činností bývají také různé výtvarné styly a období. Žáci vyšších ročníků povinně zpracovávají referáty, v jejichž rámci analyzují výtvarná díla a porovnávají je s díly jiných slohových epoch.

Mezi bavorskými žáky je velké procento cizinců, takže otázky různých kulturních kontextů jsou velmi aktuální. Školní výuka je přesto zaměřena především na evropskou kulturu, o odlišných kulturách se bavorští žáci dozvídají poměrně málo.

Obr. 18/6 Výuka dějin umění

Obr. 19/6 „Nákupní košík různých stylů“

6. Schopnost odlišovat různá obrazová média a přenášet je do různých kontextů

Bavorští učitelé pracují s rozličnými obrazovými médii. Poměrně málo však využívají počítač, kameru nebo fotoaparát, ačkoliv je třeba konstatovat, že častěji než učitelé čeští. Na některých gymnáziích vyučují počítačové grafice ve volitelných seminářích. Pokud jsou nové technologie využívány v průběhu běžného vyučování, jde většinou o digitální zpracování vlastního portréту nebo o pokus natočit krátké animace.

Možnosti přenášet obrazy do různorodých kontextů většina bavorských učitelů nevyužívala. Pokud učitel uvažoval spolu s žáky např. nad kontextem prostředí, do kterého má být dílo zasazeno, bylo to většinou v souvislosti s instalováním tohoto díla ve městě, na školním dvoře nebo na chodbě školy. Významovým kontextům a významovým nuancím, posunům v souvislosti s těmito kontexty nebyla většinou věnována pozornost.

Obr. 20/6 „Vlastní portrét“ (počítačem manipulovaná fotografie slouží jako předloha)

Obr. 21/6 „Graffiti na imaginární zdi“

7. Schopnost porozumět odlišnostem mezi různými kulturami

Odlišnostem mezi jednotlivými kulturami není ve sledovaných hodinách umění věnován příliš velký prostor. Pokud se žáci seznamují s různými kulturami, pak se tak děje buď při výkladu dějin umění nebo v průběhu praktických činností, které na předchozí získané znalosti navazují. Jak již bylo řečeno, jedná se však většinou o kulturu evropskou. S odlišnými kulturami se pak mají možnost seznámit nanejvýš prostřednictvím celoškolních projektů, které jsou někdy zaměřené na poznávání odlišných kultur nebo v rámci spolupráce s jinými zahraničními školami.

Obr. 22/6 „Starověký Egypt“

Obr. 23/6 „Koláž odlišných kultur“

Jak je již z ilustrativních příkladů předvýzkumu na vybraných bavorských gymnáziích zřejmé, lze na základě prvních hospitačních pozorování vysledovat **problémy s naplňováním kompetencí, které se stávají novými edukačními cíli.**

V rámci následujícího terénního výzkumu jsme přistoupili k zevrubné analýze potenciálně realizovaných vzdělávacích obsahů a cílů na shodném vzorku českých i bavorských gymnázií.

7. Terénní výzkum ve vyučování na českých a bavorských gymnáziích

Na základě terénního výzkumu ve školní praxi českých a bavorských gymnázií jsme se v první řadě snažili o nalezení a počáteční ověření **nástrojů využitelných k identifikaci a komparaci potenciálně realizovaných obsahů uměleckého vzdělávání.** Hledali jsme metodu, cestu, jak přistoupit k obdobné komparaci, která může být využitelná i v rámci dalších komparativních výzkumů. Pokusili jsme se o definování možného východiska

přeshraniční spolupráce v rámci EU, o tvorbu vstupní báze česko-bavorské spolupráce a porozumění.

V letech 2005 - 2008 za účelem sběru výzkumného materiálu probíhaly hospitace ve vyučování výtvarné výchovy na sedmi českých gymnáziích a ve vyučování umění na osmi gymnáziích bavorských. Cílem tohoto terénního výzkumu bylo **zachytit realizované výstupy hodin – tedy předávaný vzdělávací obsah** (potenciálně realizované dílčí oborové kompetence).

7. 1 Kvalitativní analýza obsahu P. Mayringa

K deskripci a komparaci realizovaných výstupů vyučovacích jednotek na českých a bavorských gymnáziích jsme zvolili metodu **kvalitativní analýzy obsahu textů** podle rakouského autora Philippa Mayringa „Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken“ (2007). Tato metoda se využívá především v německy mluvících zemích. Byla však dobře aplikovatelná také v rámci našeho výzkumu. Snažili jsme se totiž o shrnutí realizovaných výstupů vyučování, ve kterém probíhaly hospitace, tedy o **redukci vyučovacího procesu na jeho obsahové jádro**.

Kvalitativní analýzu obsahu jsme využili k vyhodnocení hospitačních protokolů.

Vycházeli jsme z německého originálu, protože publikace nebyla přeložena do češtiny, odkaz na ni můžeme však nalézt v díle J. Hendla (2005). Pro český pedagogický výzkum je tato kniha velmi přínosná, protože detailně a zevrubně představuje výzkumný design metody, a právě takových odborných publikací není u nás dostatek. Proto jsme se v rámci překladu drželi přesně struktury, postupu kvalitativní analýzy obsahu podle P. Mayringa (2007), čímž jsme zajistili názornost, jež umožní případné další využití této metody jinými výzkumníky v českém prostředí. Zároveň přesné dodržení daného postupu vyhodnocování dat, preciznost a detailnost deskripce vyžadovala také metoda sama.

7. 2 Charakteristika nasbíraného materiálu

Jak již bylo uvedeno, hospitace ve vyučování výtvarné výchovy/umění probíhaly v letech 2005 – 2008 na sedmi českých a osmi bavorských níže uvedených gymnáziích.⁹ Pro vstup na bavorská gymnázia bylo zapotřebí povolení Bavorského státního ministerstva pro vyučování a kultus (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus).

Gymnázia v ČR - Středočeský kraj, Praha	Gymnázia německá - Bavorsko (Horní Bavorsko a Švábsko)
Gymnázium Mnichovo Hradiště (2)	Gymnasium Neubiberg (1)
Gymnázium Kladno (1)	Gymnasium bei St. Anna, Augsburg (2)
Gymnázium Palackého v Ml. Boleslavi (2)	Gymnasium Maria Stern, Augsburg (1)
Gymnázium J. Pekaře v Ml. Boleslavi (1)	Gymnasium bei St. Stephan, Augsburg (2)
Gymnázium Bernarda Bolzána, Praha (2)	Holbein Gymnasium, Augsburg (2)
Gymnázium Thomase Manna, Praha (1)	Dominikus-Zimmermann Gymnasium, Landsberg am Lech (1)
Gymnázium Špitálská, Praha (1)	Ignaz Kögler Gymnasium, Landsberg am Lech (2)
	Michaeli-Gymnasium, München (2) - praxe studentů učitelství

Tab. 11/7 Seznam vybraných gymnázií

V praxi bylo hospitováno více než 200 vyučovacích hodin, u každého učitele 7-12 vyučovacích hodin. Hospitační činnost probíhala ve vyučování 10ti českých učitelů a 13ti bavorských učitelů a v rámci praxe 2 bavorských studentů učitelství.

V průběhu vyučování byly zaznamenávány **poznámky z pozorování každé hodiny do hospitačních protokolů**: sledovali jsme vyučovací proces především z hlediska cílů, které si jednotliví učitelé ve vyučování stanovili. Kladli jsme si přitom otázku, které cíle se snaží učitel ve vyučování naplňovat, které žákovské kompetence předávat? Jaké jsou jeho očekávané a potenciálně realizované výstupy konkrétních hodin? Z tohoto důvodu byly záznamy průběhu vyučování doplňovány také o záznamy výkladu učitele a rozhovorů učitele se žáky. V určitých částech hodiny, kdy nebylo možné zaznamenat veškeré dění, byla realita komentována alespoň na základě poznámek. Po skončení vyučování byl **s učiteli veden pohospitační rozhovor** na téma – jaké vzdělávací cíle sledovali v konkrétní vyučovací jednotce a jaké cíle sledují v oblasti edukace a výtvarné pedagogiky? Stejně tak byly činěny také poznámky z těchto pohospitačních rozhovorů. Tyto záznamy byly však realizovány až po proběhnutí rozhovoru, aby rozhovor s učitelem zůstal pokud možno uvolněný a přirozený.

⁹ Pozn. V závorce je uveden u jmenovaného gymnázia také počet pedagogů, v jejichž hodinách výtvarné výchovy/umění probíhaly hospitace.

Navíc byli učitelé taktéž požádáni o vyplnění **dotazníku**, jehož cílem bylo objasnit umělecká východiska a názory jednotlivých pedagogů na soudobou orientaci výtvarné pedagogiky, popř. poukázat na jejich pojetí vyučování. **Proces výtvarné tvorby, situace i výsledné výtvarné produkty byly fotografovány. S žáky byly vedeny a zaznamenávány rozhovory,** které se týkaly jejich konkrétního právě realizovaného výtvarného úkolu i vzpomínek na vyučování předchozí, které je zaujalo, nebo naopak.

V rámci terénního výzkumu bohužel nebylo možné nahrávat celé vyučování na videokameru, protože pro tuto činnost nebylo vydáno zvláštní povolení. A ani diktafon neskýtal možnost zřetelně zaznamenat zvuk v celé místnosti – kvalita realizovaných audiozáznamů tak nebyla vždy dostačující k porozumění, navíc diktafon ani nebyl v některých situacích nebo u některých pedagogů povolen. Proto jsme museli vycházet při kvalitativní analýze především z vlastních poznámek v hospitačních protokolech. Tyto protokoly čítají přes 200 stran textu.

Kvalitativní obsahová analýza dle P. Mayringa (2007) slouží k vyhodnocování písemných textů. Využili jsme ji proto především k analyzování poznámek z hospitací - pozorovacího záznamového listu (viz kap. 7. 7). Ostatní jmenovaný výzkumný materiál sloužil jako **podpůrná data** a byl vyhodnocen na základě analýzy obrazového materiálu výtvarných úkolů a pojetí učitele (viz kap. 8). Pro zvýšení výpovědní hodnoty kvalitativního výzkumu jsme přistoupili následně k **triangulaci využitých výzkumných metod**.

Formální charakteristika pozorovacího záznamového listu

Volba formy záznamu hospitační činnosti, jejího průběhu a výsledků bývá v kompetenci hospitujícího. Je třeba ji přizpůsobit především účelu. Při tvorbě formy pozorovacího záznamového listu jsme vycházeli z potřeby zaznamenat dostatek podkladů pro vyhodnocení a nalezení odpovědi na otázky, které žákovské kompetence bylo možno předat v průběhu konkrétního vyučování, tedy které výstupy se potenciálně realizovaly? Nasbírat dostatek dat, jež umožní vyhodnotit vzdělávací obsah vyučování.

Pozorované jevy byly zapisovány do předem rozmyšlené struktury pozorovacího záznamového listu, který však zároveň skýtal také dostatek prostoru pro deskripci jevů jedinečných. Záznamový list umožňoval určitou variabilitu odpovídající právě probíhajícímu

procesu vyučování. Struktura záznamového listu byla koncipována tak, aby zachycovala základní strukturu jednotlivých fází realizované vyučovací jednotky i s časovým určením probíhajících činností. Záznamy průběhu vyučování byly doplňovány také o záznamy výkladu učitele a rozhovorů učitele se žáky. Po straně záznamového listu zbýval prostor pro další poznámky a postřehy, na závěr listu byla vždy provedena reflektující bilance hodiny z hlediska možných nabytých žákovských kompetencí, jejíž smyslem byla určitá prvotní syntéza, úvaha nad pozorovanými jevy. Pozorovací záznamový list dále sloužil jako podklad pro pohospitační rozhovor a především jako materiál již zmíněné kvalitativní obsahové analýzy.

7. 2. 1 Odůvodnění výběru výzkumného vzorku

Na začátku každého výzkumu je třeba stanovit si tzv. **základní soubor**, tedy „množinu všech prvků, patřících do okruhu osob nebo jevů, které mají být zkoumány v daném výzkumu“ (Pelikán 2004, s. 47). Za základní soubor tohoto výzkumu bylo možné považovat české a bavorské pedagogy umění na gymnáziích v období let 2005-2008, jejichž očekávání z hlediska předávaných oborových žákovských kompetencí jsme sledovali. Protože by se však jednalo o příliš rozsáhlý základní soubor, který je jednomu výzkumníkovi nedostupný, museli jsme učinit výběr z tohoto souboru. Bohužel nebylo možné navštívit náhodně vyučování kteréhokoliv pedagoga umění v ČR ani v Bavorsku. Do vyučování na českých gymnáziích se podařilo proniknout především na základě doporučení od známých (v našem případě v Praze a ve Středočeském kraji). V Bavorsku po několika měsících čekání bylo možné získat povolení z ministerstva pro vstup do vyučování za účelem výzkumu, to však muselo být podpořeno také žádostí německé univerzity. Dosažitelná z hlediska možnosti cestování se tak posléze stala gymnázia ve městech Augsburg, Landsberg a Mnichov.

Těmito předem danými možnostmi se základní soubor zúžil. V odborném jazyce hovoříme o tzv. **záměrném výběru** (vzorku). „V některých případech se nevyhneme tomu, abychom vytvořili tzv. záměrný výběr. Tím je každý výběr, který realizuje badatel na základě svých zkušeností, dosavadních poznatků a úsudku, někdy také možností. V tomto případě badatel vybírá do vzorku ty jedince nebo ty jevy, které se mu zdají být typickými. Jde v podstatě o výběr subjektivní. V těchto případech by seriózní výzkumník měl o závěrech z podobně koncipovaného výzkumu referovat velice opatrně slovy typu „...na daném vzorku se

prokázalo...“, aniž se pokouší o obecnější závěry platné pro celý základní soubor. Míru obecnější platnosti lze sice i v těchto případech odhadovat, nikoliv však validně prokázat“ (Pelikán 2004, s. 48).

7. 2. 2 Selektce materiálu a deskripce zkoumaného vzorku

Pro účel vyhodnocení terénního výzkumu slouží veškerá nasbíraná data z vyučování 10ti českých i 12ti bavorských gymnaziálních učitelů. Přesto však zaměříme pozornost především na **6 učitelů z každé země**, kteří představují **zástupné vyhraněné učitelské typy** mezi sledovanými učiteli. Ostatní učitelské osobnosti, v jejichž vyučování bylo hospitováno, je možné přiřadit k pojmenovanému typu – kategorii a nasbíraná data, vztahující se k těmto osobnostem, slouží především k upřesnění deskripce sledované situace. Učitelské osobnosti přitom označíme pseudonymy bez ohledu na jejich pohlaví vždy v mužském rodě, abychom zaručili jejich anonymitu.

Analýza potenciálně realizovaných výstupů vyučovacích jednotek vybraných učitelů zprostředkovává vhled do konkrétní situace. Cílem analýzy je deskripce obsahového jádra vyučování, tedy potenciálně realizovaných dílčích oborových kompetencí žáků a jejich následná česko-bavorská komparace.

Pro zachování anonymity neuvádíme jména ani jiné osobní údaje učitelů, v jejichž hodinách hospitace probíhaly. Jednotlivým učitelským osobnostem jsou přiděleny pseudonymy a také jsou pro snadnou orientaci označeni písmeny velké abecedy:

ČR

Učitel A: „Výtvarník literárna“

Učitel B: „Řemeslník“

Učitel C: „Ladný konceptualista“

Učitel D: „Zemité filosof“

Učitel E: „Soudobý tradicionalista“

Učitel F: „Návštěvník“

Bavorsko

Učitel G: „Renesanční osobnost“

Učitel H: „Milovník osvědčených hodnot“

Učitel I: „Angažovaný flegmatik“

Učitel J: „Jemný naturalista“

Učitel K: „Čtenář“

Učitel L: „Kreativní živel“

V rámci deskripce zkoumaného vzorku je vhodné zabývat se také vysokoškolským vzděláním vybraných pedagogů. Vzdělání šesti **českých učitelů** je různého typu. Většina sice absolvovala pedagogickou fakultu, obor výtvarná výchova a někteří ještě druhý obor, učitel D však studoval Akademii výtvarných umění v Praze a také Filosofickou fakultu UK v Praze a učitel A Vysokou školu umělecko-průmyslovou v Praze. **Bavorští učitelé**, v jejichž hodinách probíhaly hospitace, se připravovali většinou na Akademii výtvarných umění v Mnichově, případně v Norimberku. Věnovali se jednooborovému studiu výtvarného zaměření, které je nazýváno jako dvouobor Umění a Pedagogika umění (Kunst und Kunstpädagogik).

7. 3 Deskripce podmínek výzkumu a výchozí situace

Díky již zmiňovanému **povolení pro vstup do vyučování** bylo snadné kterékoliv vybrané bavorské gymnázium v dosahu místa pobytu navštívit. Stačilo kontaktovat ředitele školy a předložit mu zmiňovaný dokument. Ten pak zprostředkoval seznámení s učiteli předmětu Umění na daném gymnáziu a samotné hospitace. Bavorští učitelé tak měli povinnost výzkumníka vpustit do svého vyučování, což odkazuje na určitý princip objektivity, uplatňovaný v bavorském školství ¹⁰. Přesto byli učitelé ve většině případech také velmi ochotní, ačkoliv někteří zároveň ostražití, v minimálním počtu případů lhostejní.

V ČR je situace jiná. Ke vstupu do vyučování na jednotlivá gymnázia bylo třeba využívat především osobních kontaktů. Učitelé, kteří neměli chuť vpustit výzkumníka do vyučování, tak neučinili. Samozřejmě, že hospitace probíhaly taktéž s vědomím a souhlasem ředitele

¹⁰ Pozn. Stejně tak stát se učitelem umění na školách je možné jen na základě dosaženého a doloženého vzdělání, na rozdíl od českého školství.

školy, avšak je třeba poukázat na odlišnou situaci oproti Bavorsku - nebyla možnost vstoupit do vyučování na všech vybraných školách.

Hospitace se odehrávaly v průběhu vyučování ve třídách, v některých případech také ve vyučování v přírodě nebo galerii. Pohospitační rozhovory následovně v kabinetu učitele výtvarné výchovy/umění.

Pobyt ve vyučování byl vysvětlován učitelům jako terénní výzkum v rámci doktorské práce, jehož cílem je vytvořit komparativní česko-bavorskou studii o pojetí vyučování a potenciálních realizovaných výstupech z vyučování výtvarné výchovy/umění obou zemí. Ve většině případech toto vysvětlení postačovalo jako odůvodnění. Jako protislužba učitelům v Bavorsku byla nabídnuta přednáška spojená s promítáním obrazové dokumentace na téma „Socialistický realismus v československém umění“, na českých gymnáziích pak prezentace na téma „Žákovské výtvarné práce na bavorských gymnáziích“. Učitelé uvítali možnost seznámit se s novými informacemi a obohatit své vyučování.

Největším úskalím realizace celého výzkumu, který má etnografická východiska, však byla nutnost **nevstupovat do vyučovací praxe odlišných vzdělávacích systémů s předem připraveným očekáváním či zaměřením pouze na určité jevy**. Naopak pro zachycení nové situace bylo třeba, aby výzkumník zůstal otevřený veškerým podnětům, činil si co nejvíce zdánlivě neopodstatněných poznámek a teprve následovně a postupně si zformuloval postup výzkumu. Tento přístup byl velmi náročný na čas, práci výzkumníka i finance.

7. 4 Směr analýzy

P. Mayring doporučuje jako **výchozí model** následné analýzy obsahu použít jednoduchý model komunikace Lagerberga (1975). Tento model je pro potřebu každého konkrétního výzkumu třeba rozšířit, vymezit směr a zaměření konkrétní analýzy.

Obr. 24/7 Směr obsahové analýzy

7. 4. 1 Konkretizovaný a rozšířený model směru analýzy pro potřeby výzkumu

Pro potřeby terénního výzkumu, kdy se cílem vyhodnocení za pomoci kvalitativní obsahové analýzy stává **potenciálně realizovaný vzdělávací obsah**, rozvineme výchozí Lagerbergův model následujícím způsobem:

Obr. 25/7 Směr obsahové analýzy konkrétního výzkumu

7. 4. 2 Všeobecný model průběhu kvalitativní obsahové analýzy

Výpovědní hodnota kvalitativní obsahové analýzy ve srovnání s jinými interpretačními postupy se zakládá na **rozložení jednotlivých interpretačních kroků**, které lze znázornit za pomoci **všeobecného modelu**. Tímto se stává i pro druhé srozumitelnou a umožňující intersubjektivní kontrolu. Je přenositelná na další objekty, aplikovatelná pro ostatní a stává se vědeckou metodou. Model průběhu kvalitativní obsahové analýzy musí být však upraven podle konkrétního případu na základě sebraného materiálu a konkrétních výzkumných otázek (Mayring 2007, s. 53).

Na základě konkrétního výzkumu je třeba určit **konkrétní techniky analýzy** a zajistit:

- **jednotu kódování** (určení nejmenší jednotky textu, která bude vyhodnocena a minimální část textu, spadající pod jednu kategorii);
- **jednotu kontextu** (určení největších částí textu, které spadají pod jednu kategorii);
- **jednotu vyhodnocení** (určení pořadí konkrétních částí textu, které mají být vyhodnoceny).

Centrální úlohu má tvorba **kategoriálního systému**. Kategorie jsou vyvíjeny na základě neustálého usouvztažňování teorie (výzkumných otázek) a konkrétního materiálu, definovány prostřednictvím systému pravidel, v průběhu analýzy přepřacovávány a přezkušovány (Mayring 2007, s. 53).

Obr. 26/7 Všeobecný model průběhu kvalitativní analýzy obsahu podle P. Mayringa

7. 5 Teoretická diferenciací výzkumných otázek

Výzkumný problém tohoto terénního výzkumu zní:

„Které shodné a které odlišné obsahy nalezneme v oblasti realizovaných výstupů (potenciálních dílčích oborových kompetencí) vyučovacího procesu ve školní praxi českých a bavorských gymnázií?

Proto, abychom dokázali tento výzkumný problém řešit, je třeba se v rámci kvalitativní analýzy obsahu dotazovat elementární výzkumnou otázkou:

Jaké pozorovatelné činnosti vykonávali žáci v hodině?

Na základě této otázky můžeme pomocí kvalitativní analýzy obsahu dle P. Mayringa zjistit obsahové jádro realizovaných činností v rámci vyučování **jednoho konkrétního učitele i v rámci vyučování celé skupiny českých nebo bavorských učitelů.**

7. 6 Konkrétní průběh analýzy a její techniky

Realizované výstupy vyučování oboru Výtvarná výchova/Umění ve formě dílčích oborových kompetencí jsou jen těžko měřitelné a prokazatelné.¹¹ Přesto je možné zaměřit se v rámci hospitační činnosti především na pozorovatelné činnosti žáků a tyto činnosti následně zachytit v rámci hospitačních protokolů. Písemné poznámky podrobit kvalitativní analýze obsahu, s jejíž pomocí **zredukujeme pozorovatelné činnosti na jejich obsahové jádro**¹² v hodinách jednoho učitele i celé skupiny učitelů stejné země. Výsledek analýzy pak vypovídá o tom, které **potenciální realizované výstupy** byly obsahem konkrétního vyučování. Přičemž jako tyto výstupy jsou chápány veškeré ve vyučovacím procesu skutečně tematizované a provedené očekávané výstupy, které si učitel stanovil jako cíl výuky a které si měli žáci možnost osvojit.

¹¹ Pozn. Veškeré realizované výstupy vyučování samozřejmě nelze zachytit, proto se soustředíme především na výstupy pozorovatelné, které se následně pokusíme transformovat do oblasti potenciálně získaných žákovských kompetencí. Realizované výstupy, stejně tak jako dílčí oborové kompetence uvádíme jako potenciálně realizované, protože není předmětem tohoto výzkumu přezkoušení žáků, zda v rámci vyučování realizovaných vzdělávacích obsahů skutečně nabyli.

¹² Pozn. Pozorovatelné činnosti budou zachyceny na základě aktivních sloves, stejně jako jsou definovány očekávané výstupy RVP ČR.

7. 6. 1 Definice jednotek analýzy

Základní **minimální jednotkou analýzy** je jedna **konkrétní výpověď** (obsah jedné věty) o **pozorovatelných činnostech žáků** z textu hospitačních protokolů.

Jednotu kontextu pak určuje veškerý materiál, nasbíraný pro účely tohoto terénního výzkumu v definovaném časovém období a místě.

Jednotu vyhodnocení zaručuje postup kvalitativní analýzy obsahu dle P. Mayringa a zároveň jednota kódování každé výpovědi v textu hospitačních protokolů, která vypovídá o pozorovatelných činnostech žáků v hodině.

7. 6. 2 Speciální kvalitativní techniky – formy interpretace textu

P. Mayring (2007, s. 57 - 59) základní postupy pro svou kvalitativní analýzu obsahu textů odvozuje z již dříve vyvinutých postupů kvalitativních analýz. Tyto rozličné postupy analýz z oblasti hermeneutiky, objektivní hermeneutiky, strukturální sémantiky, valenční analýzy, pragmatické analýzy, případové studie apod. se pokouší popsat, charakterizovat a vystihnout jejich základní využívané formy interpretace dat. Ty pak redukuje na základní využívané formy interpretace. Dochází ke zjištění, že postupy se vzájemně ve své podstatě příliš neliší, protože jádrem veškerých jmenovaných postupů jsou tři základní formy interpretace:

- **shrnutí – souhrn** (redukce materiálu na základní obsah);
- **explikace** (získání dodatečného materiálu z částí textu nebo mimo text, který umožní prohloubenou interpretaci a porozumění určitému místu v textu);
- **strukturace** (filtrace určitých aspektů z daného materiálu na základě předem určených kritérií, interpretace napříč textem).

Dvě z těchto základních forem dále diferencuje:

Explikace

- a) úzká analýza pomocí kontextu (interpretace části textu za pomoci jiných částí shodného textu);

b) rozšířená analýza pomocí kontextu (interpretace za pomoci dalšího materiálu, dalších textů);

Strukturace:

- a) formální analýza (interpretace na základě určitých formálních hledisek);
- b) obsahová analýza (interpretace zaměřením na určitá obsahová hlediska);
- c) typizovaná analýza (interpretace charakterizovaná typickými markantními jevy);
- d) škálová analýza (interpretace na základě dimenzí, škály).

Cílem autora je výše popsané formy analýzy prostřednictvím diferenciací rozvinout v jednotlivé kroky a dále pak formulací pravidel interpretace vyvinout systematické techniky vlastní obsahové analýzy (tamtéž, s. 59).

Pro účely tohoto terénního výzkumu zvolíme v rámci kvalitativní obsahové analýzy dle P. Mayringa formu interpretace dat – **shrnutí**, tak abychom **redukovali veškeré pozorovatelné činnosti žáků v hodinách na jejich základní obsah**.

7.7 Kvalitativní analýza obsahu textů hospitačních protokolů

Jak již bylo řečeno, pokusíme se na základě postupů kvalitativní analýzy obsahů zjistit obsahové jádro realizovaných činností v rámci vyučování **jednoho konkrétního učitele i v rámci vyučování celé skupiny českých nebo bavorských učitelů**. Na základě elementární výzkumné otázky: „**Jaké pozorovatelné činnosti vykonávali žáci v hodině?**“ se snažíme dospět k řešení definovaného výzkumného problému (viz kap. 7.5) Za tímto účelem přepisujeme veškeré pozorovatelné činnosti žáků, zachycené v hospitačních protokolech, přesně dle postupu, který pro kvalitativní analýzu obsahu navrhl P. Mayring (2007), do tabulek. Pozorovatelné činnosti dále zobecňujeme a zároveň vyškrtáváme činnosti, které se v hodinách u jednoho učitele opakují. Následuje redukce, tedy tvorba kategorií na základě redukování zobecněných žákovských činností na jejich obsahové jádro. Tak získáme v prvním průběhu kvalitativní obsahové analýzy **obsahová jádra realizovaných činností v rámci vyučování jednoho konkrétního učitele dané země**, tedy vzdělávací obsah konkrétních hodin u konkrétního učitele. Z důvodu značného rozsahu pracovního materiálu veškerých tabulek je uveden pouze příklad tohoto přepisu dat (viz tab. 12/7).

Tab. 12/7 Obsahové jádro realizovaných výstupů pedagoga A

Učitel	Hod.	Str.	Číslo	Roč.	Parafráze	Generalizace	Redukce
A	1.-2.	1	1	1 sek.	Žáci vypráví pohádku, vystihují chronologii příběhu.	~~Žáci vypráví příběh.~~	K1 Žáci rozvíjí své komunikativní dovednosti tím, že: - vedou dialog ve skupině, - vedou dialog s učitelem, - vypráví příběh, - sestavují osnovu příběhu, - konzultují výtvarnou práci s učitelem a ve skupině žáků, - prezentují verbálně svou práci. K2 Žáci získávají znalosti oblasti dějin umění tím, že: - vyhledávají informace - sestavují práci z dějin umění, - poznávají příklady významných výtvarných děl, - poznávají principy výtvarného umění a hudby.
			2		Žáci navrhnou různé známé příběhy k vyprávění.	Žáci navrhnou příběhy.	
			3		Žáci diskutují ve skupině, který příběh by měli zvolit.	Žáci diskutují ve skupině výběr příběhu.	
			4		Žáci společně vypráví zvolenou pohádku o Červené Karkulce.	Žáci společně vypráví zvolený příběh.	
			5		S pomocí zaznamenané osnovy příběhu si rozdělují sekvence příběhu a číselná pořadí.	Na základě osnovy si žáci rozdělují příběh.	
			6		Žáci kreslí tuší a dřívkem.	Každý žák ilustruje část příběhu. Žáci kreslí tuší.	
			7		Jednotlivci se radí s paní učitelkou o zobrazovaném výjevu příběhu.	Jednotlivci konzultují s učitelem zobrazovaný výjev.	
			8		Někteří vyplňují kresbu barvou.	Jednotlivci ztvárňují komiks v barvě.	
			9		Žáci prezentují své práce.	~~Žáci prezentují příběh.~~	
			10		Každý vypráví svou část příběhu.	Žáci sestavují práci z dějin umění.	
A	3.	2	11	2. r.	Žáci vypracovávají teoretickou práci o surrealismu.	Žáci prezentují práci z dějin umění.	K3 Žáci pracují s vlastními zážitky: - vybavují si a vypráví zážitky, - ztvárňují vlastní zážitky, - hledají výtvarný výraz pro zážitek z hudby.
			12		Žáci prezentují práci.	Žáci prezentují svou práci.	
			13		Žáci diskutují s učitelem o surrealismu.	Žáci vedou dialog s učitelem.	
			14		Žáci vypráví své sny.	~~Žáci vypráví příběh.~~	
			15		Kreslí skicu snu.	~~Žáci kreslí skicu.~~	
			16		Žáci malují svůj sen.	Žáci malují.	
			17		Žáci vyhledávají informace na internetu a zaznamenávají.	Žáci vyhledávají informace na internetu.	
A	4.-5.	3	18	1. r.	Žáci vedou rozhovor s učitelem o tom, jak zobrazit myšlení.	~~Žáci vedou dialog s učitelem.~~	K4 Žáci získávají znalosti a dovednosti z oblasti:

A	6.-7.	4	19	Žáci diskutují na téma charakteristika a charakter člověka.	~~Žáci diskutují.~~	- technik kresby, malby, koláže, objektové tvorby, kaširování, - perspektivního zobrazování, - volby vizuálně obrazných prostředků.
			20	Žáci ve skupině se snaží pomoci koláže charakterizovat vybraného člověka.	Žáci vytváří koláž.	
			21	Žáci kreslí obrys obličeje.	Žáci se věnují charakteristice, výtvarnému výrazu.	
			22	Žáci kreslí.	Žáci volí motivy ke koláži.	
			23	Žáci vybírají obrázky z časopisů.	Žáci komponují, stříhají a lepí.	
			24	Třídí, vybírají, stříhají a lepí.	Žáci prezentují ve skupině koláže.	
			25	Žáci prezentují ve skupině vytvořené koláže a radují se z prací.	Žáci se inspirují hudbou.	
			26	sex. Žáci naslouchají hudbě deště.	Žáci poznávají princip akční malby v teorii a praxi.	
			27	Prohlíží si ukázky akční malby.	Žáci poznávají shodné principy hudby a výtvarného umění.	
			28	Žáci se pokouší pomocí cákanců zobrazit dešť.	Žáci vystavují své práce.	
A	8.-9.	5	29	Stříkají barvu podle hudby.	Žáci získávají znalosti o technice kaširování.	K5 Žáci se věnují tématům: komiks, ilustrace, malba hudby, akční malba deště, malba nočního města a světla. K6 Žáci dostávají velký prostor pro seberealizaci, důraz je kladen na ideu a verbální prezentaci práce více než na její výtvarné zpracování.
			30	2. r. Žáci instalují své transparentní práce do oken školy.	Žáci vedou rozhovor s učitelem o postupu této techniky.	
			31	Žáci se dozvídají informace o technice kaširování.	Žáci se věnují pracovní činnosti.	
			32	Žáci vedou rozhovor s učitelem o postupu této techniky.	Žáci navrhují komiks.	
			33	Žáci se pokouší vytvořit kulatý objekt, který bude sloužit k dalšímu výtvarnému záměru.	~~Žáci kreslí.~~	
A	10.-11.	6	34	ter. Žáci navrhují vlastní komiks.	Žáci ztvárňují vlastní zážitky.	
			35	Žáci kreslí.	Žáci prezentují příběh.	
			36	Žáci integrují do komiksu vlastní prožitky.	Žáci získávají znalosti o perspektivě.	
A	12.	7	37	kvín. Žáci prezentují příběh.	Žáci kreslí zátiší.	
			38	Žáci se učí perspektivnímu zobrazování.	Žáci zobrazují předmětnou realitu.	
			39	Pokouší se o kresbu zátiší.		

A	13.-14.	8		zobrazení.	
			40	Žáci rozmlouvají s učitelem.	~~Žáci vedou dialog s učitelem.~~
			41	kvar. Žáci si prohlíží obrázky nočních měst.	Žáci se inspirují obrazy.
			42	Vyprávějí o svých zážitcích při večerních pochůzkách městem.	~~Žáci vypráví své zážitky.~~
			43	Žáci vyprávějí o romantických pohledech na noční město, ale také o strachu ve tmě.	Žáci si vybavují zážitky.
			44	Žáci diskutují o symbolice světla, jako světlo naděje, světlo jako věčný život atd.	Žáci diskutují o symbolice jevů.
			45	Žáci malují noční město a světlo.	Žáci malují.
			46	V průběhu malby promlouvají s učitelem.	~~Žáci vedou dialog s učitelem.~~

Označení jednotlivých sloupců tab. 12/7:

Učitel (označení konkrétního učitele),

Hod. (vyučovací hodiny v pořadí, ve kterém probíhaly hospitace),

Str. (strana hospitačního protokolu),

Číslo (číslo konkrétního místa v textu hospitačního protokolu),

Roč. (ročník),

Parafráze (parafráze konkrétního místa v textu hospitačního protokolu se zaměřením na veškeré pozorovatelné činnosti žáků),

Generalizace (zobecnění parafrázovaného textu),

Redukce (tvorba kategorií prostřednictvím redukce – veškeré různorodé činnosti žáků v rámci hospitovaných hodin ve vyučování jednoho učitele).

7. 8 Identifikovatelné vzdělávací obsahy realizovaných hodin jako jádro kvalitativní analýzy

Dle metody kvalitativní analýzy obsahu P. Mayringa jsou vytvořené kategorie, tedy již potenciální realizované výstupy z konkrétních hodin u konkrétních učitelů přeneseny do druhé tabulky (viz tab. 13/7) a opětovně generalizovány, v našem případě pro lepší orientaci také seskupeny na základě obdobných obsahů a nakonec redukovány. Tímto způsobem dojdeme v druhém průběhu redukce k výsledným datům analýzy, tedy k **zjištění obsahového jádra potenciálně realizovaných výstupů – identifikovatelným vzdělávacím obsahům a prostředkům k jejich dosažení v rámci vyučování vzorku českých a bavorských učitelů.**¹³

Výsledky analýzy lze zcela jistě zachytit pomocí kategorií, formulovaných na základě soudobé terminologie RVP ČR: členit tak realizovaný vzdělávací obsah na: obrazové znakové systémy, znakové systémy výtvarného umění, uměleckou tvorbu a komunikaci. Situaci v praxi na gymnáziích v ČR i v Bavorsku však dosud více charakterizuje využívání oborové terminologie, která se orientuje na: znalosti dějin umění, výtvarných technik a postupů, vyjadřovacích prostředků atd. Proto využijeme pro tvorbu redukováných kategorií tyto užívané pojmy, které jsou sjednocující pro školní praxi obou komparovaných zemí.

Česká republika

Tab. 13/7 Identifikovatelné vzdělávací obsahy na českých gymnáziích

Generalizované seskupené kategorie	Redukované kategorie – identifikovatelné vzdělávací obsahy na českých gymnáziích
Oborové znalosti a dovednosti	Žáci získávají oborové znalosti a dovednosti:
Žáci získávají znalosti a dovednosti:	- výtvarných technik

¹³ Pozn. Tab. 13/7 slouží jako příklad pracovního materiálu, v jehož rámci byla provedena generalizace a druhé kolo redukce identifikovatelných vzdělávacích obsahů v rámci vyučování na českých gymnáziích. Z důvodu velkého rozsahu dalších tabulek, sloužící k vyhodnocení vzdělávacích obsahů na bavorských gymnáziích a také prostředků dosahování těchto obsahů, tento pracovní materiál neuvádíme.

- kresby, malby, koláže, objektové tvorby, kašírování, - perspektivy, - volby vizuálních znaků. Žáci získávají znalosti a dovednosti: - grafiky, kresby, frotáže, konstruování, komponování, koláže, - pracovních postupů a materiálů, výrazových prostředků, - instalace prací. Žáci získávají znalosti: - malby, kresby, objektové tvorby, muchláže, - vlastností materiálů a výrazových prostředků, - postupů práce, - instalace prací. Žáci získávají znalosti a dovednosti: - malby, kresby, objektové tvorby, grafiky, keramiky a skla, - postupů tvorby, - instalace a vystavení prací. Žáci získávají znalosti a dovednosti: - vyjadřovacích prostředků, - postupů tvorby, - malby, kresby, frotáže, koláže, fotografie, kombinované techniky, - terminologie oboru. Žáci se učí pravidlům klasické malby a kresby. Žáci si uvědomují vztahy mezi jednotlivými obory: - zpracovávají mezipředmětové projekty, - mezioborové poznatky integrují ve výtvarné tvorbě. Žáci se dozvídají především teoretické poznatky z různých oborů, praktickým výtvarným činnostem se věnují bez výtvarného vedení učitelem.	(plošné tvorby - malby, kresby, koláže, frotáže, fotografie, kombinovaných technik, grafiky, muchláže; objektové tvorby - kašírování, keramické tvorby a tvorby ze skla, plastů, konstruování z papíru); - pracovních postupů, možností zobrazování a vlastností materiálů; - volby výrazových prostředků a vizuálně obrazných znaků; - instalace a vystavování výtvarných prací; - oborové terminologie (ovšem jen v hodinách některých učitelů), - využití a schopnost integrace mezioborových znalostí ve výtvarné tvorbě (v některých hodinách je dokonce těžiště řešených problémů přeneseno do mimovýtvarných oblastí).
Znalosti z oblasti dějin umění	Znalosti z oblasti dějin umění
Žáci získávají znalosti z dějin umění:	Žáci získávají znalost dějin umění:

- vyhledáváním poznatků, - sestavováním práce z dějin umění, - poznáváním příkladů výtvarných děl, - poznáváním principů výtvarného umění a hudby. Žáci získávají znalosti z dějin umění: - na základě výkladu a projekcí, - vedením výtvarného sešitu, - vlastní inspirovanou tvorbou, - prověřováním testy. Žáci získávají znalosti dějin umění: - návštěvou výstav, - záznamem zážitků do sešitů, - záznamem výkladu, - tvorbou teoretických prací, - vlastní tvorbou inspirovanou uměním. Žáci získávají znalosti dějin umění, - výkladem učitele, - inspirací uměleckými díly.	- na základě výkladu učitele a obrazovou projekcí, - poznáváním příkladů uměleckých děl a inspirováním se jimi k vlastní tvorbě, - záznamem poznatků a zážitků do sešitů, sestavováním písemné práce, - návštěvou výstav, - prověřováním testy, - poznáváním principů výtvarného umění a hudby.
Umělecká tvorba jako komunikace Žáci rozvíjí komunikativní dovednosti: - dialogem ve skupině a s učitelem, - prezentují práce, - konzultují práce, - vypráví příběh. Žáci rozvíjí komunikativní dovednosti: - diskutují, obhajují práci, konzultují s učitelem i ve skupině. Žáci získávají komunikativní dovednosti: - diskutováním o problémech, - prezentací prací, - slovními metaforami vizuálních znaků.	Umělecká tvorba jako komunikace Žáci získávají komunikativní dovednosti: - diskuzí o problémech ve skupině, - konzultací s učitelem, - prezentací prací, - hledáním slovních ekvivalentů vizuálních znaků.

7. 8. 1 Komparace výzkumných nálezů

Pro přehlednost a umožnění komparace vložíme výsledná data kvalitativní obsahové analýzy, tedy identifikovatelné vzdělávací obsahy realizovaných hodin a prostředky k jejich dosažení do komparativní tabulky. Tučným písmem zvýrazníme jevy, které se odlišují. Nalezené shody a odlišnosti budeme dále interpretovat v rámci kap. 7.8.2.

Tab. 14/7 Komparace výzkumných nálezů

Identifikovatelné vzdělávací obsahy na českých gymnáziích	Identifikovatelné vzdělávací obsahy na bavorských gymnáziích
Žáci získávají oborové znalosti a dovednosti: - výtvarných technik (plošné tvorby - malby, kresby, koláže, frotáže, fotografie, kombinovaných technik, grafiky, muchláže; - objektové tvorby - kašírování, keramické tvorby a tvorby ze skla, plastů, konstruování z papíru); - pracovních postupů, možností zobrazování a vlastností materiálů; - volby výrazových prostředků a vizuálně obrazných znaků; - instalace a vystavování výtvarných prací; - oborové terminologie (ovšem jen v hodinách některých učitelů), - využití a schopnost integrace mezioborových znalostí ve výtvarné tvorbě (v některých hodinách je dokonce těžiště řešených problémů přeneseno do mimovýtvarných oblastí).	Žáci získávají oborové znalosti a dovednosti: - výtvarných technik (plošné tvorby - kresby, malby, grafiky; linoryt, lept, tisk z papírové koláže, úprava digitálního obrazu, textilní tvorby; - objektové tvorby - textilní, keramická tvorba, konstruování z papíru, sádra), - výtvarných a pracovních postupů, principů umění, - výtvarného zobrazování v kontextu doby, kultury a společnosti, - materiálů a výrazových prostředků, - terminologie oboru, - prezentace a vystavování výtvarných prací; - nových médií.
Znalosti z oblasti dějin umění Žáci získávají znalost dějin umění: - na základě výkladu učitele a obrazovou projekci, - poznáváním příkladů uměleckých děl a inspirováním se jimi k vlastní tvorbě, - záznamem poznatků a zážitků do sešitů, sestavováním písemné práce,	Znalosti z oblasti dějin umění Žáci získávají znalosti: - výkladem učitele a diskuzí s ním, - na základě obrazových projekcí, - vlastní tvorbou inspirovanou uměleckými díly (tvorba kopií děl), - návštěvou výstav, muzeí a sledováním kultury ve vlastním městě, - tvorbou obrazových tabulí, které

- poznávání principů výtvarného umění a hudby, - návštěvou výstav, - prověřováním testy.	slouží k analýze děl z hlediska výrazových prostředků, - vedením výtvarného deníku a referáty.
Umělecká tvorba jako komunikace Žáci získávají komunikativní dovednosti: - diskuzí o problémech ve skupině, - konzultací s učitelem, - prezentací prací, - hledáním slovních ekvivalentů vizuálních znaků.	Umělecká tvorba jako komunikace Žáci získávají komunikativní dovednosti: - diskutováním výtvarných problémů a konzultací s učitelem (pouze v případě jednoho učitele nebyla žákům poskytnuta možnost konzultace), - tvorbou referátů a prezentací teoretických prací, dialogem nad textem z dějin umění, - vystavováním prací a jejich prezentaci, - účastí na výtvarných akcích, - úsilím o sebevýraz ve výtvarné a literární formě.
Prostředky k dosažení vzdělávacích obsahů Uplatnění individuality žáka a jeho tvůrčí svobody jako součást naplňování vzdělávacích obsahů Žáci uplatňují ve většině případech v rámci tvorby vlastní individualitu, dostávají prostor pro seberealizaci a tvůrčí svobodu. Jen v rámci vyučování dvou pedagogů byl vlastní výtvarný výraz žáků potlačen, a to z důvodu přenesení cílů vyučování do oblasti řemeslných dovedností, popř. řešením zcela jiných problémů než výtvarných. Žáci pracují s vlastními zážitky: - evokací a reflexí zážitků ve výtvarné tvorbě i verbálním dialogu, - hledáním jejich vhodného vyjádření, - při hře a experimentování. Žáci významně prožívají účast na soutěžích a výstavách.	Prostředky k dosažení vzdělávacích obsahů Uplatnění individuality žáka a jeho tvůrčí svobody jako součást naplňování vzdělávacích obsahů Žáci se věnují řešení výtvarných problémů, v jejichž rámci získávají větší i menší prostor pro uplatnění vlastní tvůrčí individuality. Míra tvůrčí svobody je závislá na vzdělávacím cíli, který konkrétní učitel sleduje. V některých případech žáci pracovali především na úkolech neumožňujících jejich samostatný výtvarný projev. Cílem těchto úkolů byl nácvik řemeslných dovedností. Většina učitelů však umožňovala žákům uplatnit v rámci zadaných úkolů i vlastní tvůrčí potenciál. Žáci pracují s vlastními zážitky: - reflektováním sebe sama, např. i za využití deníku, - využitím své fantazie a tvůrčí svobody, hledáním sebevyjádření,

	- účastí na soutěžích a výtvarných akcích.
Náměty tvorby	Náměty tvorby
Žáci jsou motivováni k tvorbě - za pomoci námětů: živly, déšť, světlo, hudba, zvuky, komiks a ilustrace pohádky, vlastní volitelné náměty, měsíce, znamení, obdarování, geometrická abstrakce, op-art, dada, pravěké venuše, gotické okno, studijní zátiší, studijní kopie významných děl, můj den, objekty z odpadu, planeta, příroda v ohrožení, Náměty tedy často vyvěrají z oblasti artefiletiky, literárních příběhů, tradic a pojetí času, uměleckých směrů a stylů, každodennosti, přírody, ekologie, historie.	Žáci jsou motivováni k tvorbě za pomoci námětů: - autoportrét, portrét, kresba v plenéru - perspektivní zobrazování architektury, linie vlasů, studium organické přírody, úprava fotografie na PC, kompozice pohlednic rozeta, labyrinty, oheň pod startující raketou, kino (studijní práce); - umělecké styly (surrealismus, architektura různých slohů, renesance); - neobvyklé náměty (úkoly skýtající žákům prostor pro seberealizaci): předvolební plakát, falšování bankovek, fantazijní zvířátka, původní textilní vzory, graffiti, poštovní známky, skryš ve stromoví, textilní model; - volitelné náměty (využití náročných technik). Náměty slouží často jako východisko studijních prací, popř. prací dle předloh. Minimálně polovina učitelů však umožňuje žákům na základě zvolených námětů a zadání úkolu prostor pro seberealizaci. Úkoly jsou neobvyklé, zajímavé. Náměty vyvěrají z oblasti uměleckých stylů, uměleckých děl, přírody, zobrazení člověka, architektury, každodennosti, užitého umění, módy.
Inspirace tvorby	Inspirace tvorby
Žáci se inspirovaní k tvorbě: - pracemi jiných žáků, - výtvarným, literárním, hudebním uměním (soudobým uměním), - tradicemi a zvyky, historií, filosofií, - přírodou, - kulturou, dále z oblasti společnosti a každodennosti, - hrou.	Žáci jsou inspirováni z oblasti: - dějin umění, umění soudobého, - kultury a společnosti, - přírody, - hry jako principu poznávání, - každodennosti a svým okolím ve městě.
Atmosféra výuky	Atmosféra výuky
Atmosféra výuky byla ve většině případech	Atmosféra výuky je vstřícná a závislá

vstřícná, příjemná, podnětná a pracovní, jen v případě jediného učitele žáci nepracovali, popř. v některých hodinách neprojevovali zájem o výuku.	na pojetí vyučování učitelem. Ve většině případech žáci tvoří se zaujetím, výuka je vtipná a žáci obdivují, velmi uznávají až vyznávají svého učitele. Jindy pracují především v tichosti a koncentrování nad úkoly sloužící k nácviku řemeslných dovedností (a to i tehdy, když se jim učitel příliš nevěnoval.)
---	---

7. 8. 2 Dílčí závěry - interpretace komparovaných výsledků analýzy

Výsledné kategorie kvalitativní obsahové analýzy – **potenciálně realizované výstupy** (vzdělávací obsahy) a prostředky k jejich dosažení, které jsme porovnali v rámci předchozí komparativní tabulky „pouhým“ položením vedle sebe, se pokusíme v rámci této kapitoly interpretovat.

Při srovnání **oborových znalostí a dovedností**, které mohou žáci v rámci vyučování na **sledovaném vzorku** českých a bavorských gymnáziích získat, docházíme k následujícím zjištěním:

1) V oblasti **výtvarných technik a postupů** se jeví množství a rozmanitost využívaných technik na první pohled obdobně, při detailnějším pohledu však zjišťujeme, že na českých gymnáziích se **častěji užívají různé kombinované a experimentální techniky** než na bavorských gymnáziích. Oproti tomu na bavorských gymnáziích se **častěji setkáváme s využitím digitálního obrazu, nových médií, ale také na materiál a pracovní podmínky náročných výtvarných technik jako je lept, práce se dřevem, textilní tvorba**. Je sice pravda, že na českých gymnáziích již nezřídka najdeme keramickou dílnu nebo alespoň pec, kterou dokonce jedna paní učitelka využívala k tavení skla, avšak v porovnání s bavorskými gymnázii **naším gymnáziím mnohdy chybí širší pracovní a materiální zázemí**. Bavorská gymnázia navštěvovalo vždy minimálně 600 žáků, ale výjimkou nebylo také 800 žáků. Na těchto gymnáziích pak vyučovali většinou 3 pedagogové umění a k dispozici měli každý svou velkou učebnu, kterou si zařizovali „k obrazu svému“. Většinou nechyběl velký grafický lis, kabinet a sklad prací hned vedle třídy, knihovny, projektor, PC. Bavorská gymnázia navíc

mívají nezřídka ještě dřevodílnu a keramickou dílnu, kam učitel s žáky přechází. Samozřejmě tak jako kdekoliv jinde závisí především na angažovanosti a pracovitosti učitele, jak často využívá při vyučování technik náročných na přípravu, doplňování materiálu, technik, které i jemu zasáhnout do jeho volného času. Dalším možným důvodem většího využívání také náročných technik bavorskými pedagogy je již jejich **profesní příprava a přesvědčení**. Jak již bylo zmíněno, pedagogové jsou připravováni **na uměleckých akademiích a následně vyučují na gymnáziích jeden obor**. Cítí se dle jejich vlastních slov jako volně tvořící umělci a zároveň pedagogové, kteří jsou **plně koncentrováni na umění**. **Čeští pedagogové výtvarné výchovy oproti tomu mnohdy vyučují na gymnáziích dva předměty a jejich vlastní profesní inklinace nemívá vždy těžiště přímo ve výtvarném oboru.**

2) Do oblasti výtvarných **znalostí a dovedností** spadá také používání oborové **terminologie** při vyučování. V tomto ohledu je třeba konstatovat, že u bavorských pedagogů je užívání této terminologie v rámci jejich výkladu i dialogů s žáky naprostou samozřejmostí. Po umělecké stránce jsou bavorští pedagogové připraveni velmi dobře a odborný jazyk jim již v průběhu studia pronikl natolik do jejich běžné mluvy, že jej s naprostou samozřejmostí používají neustále. Situace na českých gymnáziích je odlišná. Záleží na konkrétních pedagogích, do jaké míry využívají odbornou terminologii v rámci vyučování. Někteří téměř vůbec ne, jiní velmi důsledně.

3) Dalším zjištěným rozdílem je oblast **využití a integrace mezioborových témat** ve výtvarné výchově. Tato oblast úzce souvisí taktéž s kategorií **inspirace tvorby**. Na českých gymnáziích jsou v průběhu výuky integrována do výuky různorodá témata z mimovýtvarných oborů. Učitelé využívají své znalosti z dalších oborů, které taktéž vyučují. Výtvarné činnosti začleňují v rámci mezioborových projektů. Jejich zdroje inspirace pro tvorbu výtvarného úkolu jsou skutečně široké, vychází z umění výtvarného, literárního, hudby, z historie, filosofie, přírody, tradic a zvyků, kultury a společnosti, každodennosti žáků. Poznatky a impresie z těchto oblastí se stávají podnětem k výtvarné tvorbě. Bohužel u některých českých pedagogů je dokonce přeneseno těžiště řešených problémů do mimovýtvarných oblastí a kvalita jak výtvarného zpracování, tak výtvarného zážitku se stává druhořadou. Pokud se pokusíme tento jev porovnat se situací na bavorských gymnáziích, je možné říci, že v Bavorsku jsou řešeny v průběhu vyučování především umělecké problémy, žáci se učí porozumět principům umění a případná další témata jsou některými učiteli začleňována přímo do výchozího výtvarného úkolu. Žáci se v Bavorsku učí porozumět

výtvarnému zobrazování v kontextu doby, kultury a společnosti. V Čechách se objevuje ve vyučování často opačný přístup, tedy východiskem se stává společnost, „svět kolem nás“ – mimovýtvarná problematika, která je následně vyjadřována výtvarně.

4) Výtvarné práce jsou vystavovány jak na českých, tak na bavorských gymnáziích. Jako výstavních ploch je využito chodeb školy, nebo stěn třídy. Při hospitacích bylo možné zhlédnout taktéž přípravu prací na výstavy mimo budovu školy jak na českých, tak bavorských gymnáziích. Na první pohled tedy žádný rozdíl, a přece analýza vzdělávacích obsahů poukazuje na zajímavý fakt, který je vystižen v kategorii **prezentace** prací. Zatímco čeští žáci získávají schopnosti **prezentace především jako komunikativní dovednost verbálně se vyjádřit ke své výtvarné práci, trénují schopnost vyjadřování svých zážitků, dojmů a názoru**, v praxi bavorských gymnázií označuje prezentace spíše schopnost představit svou výtvarnou práci, **uvést výtvarnou práci mezi diváky**, kterými jsou spolužáci anebo společnost v místě bydliště. Výstavy žákovských výtvarných prací se v Bavorsku pořádají pravidelně na radnici, v divadle a téma Umění a městská čtvrť je jedním z podstatných témat vyučování umění na gymnáziích, na konferencích pedagogiky umění je často dokonce tomuto tématu věnována samostatná sekce. **Vyučování tak plní i společenskou funkci, tímto způsobem je zpětně ověřován společenský účín vzdělávání v praxi.**

5) Znalosti z oblasti **dějín umění** získávají žáci jak v ČR, tak v Bavorsku na základě často zajímavého výkladu učitele, za pomoci obrazové projekce, vlastní tvorbou inspirovanou uměleckými díly (v Bavorsku na školách nechávali učitelé žáky častěji vytvářet studijní kopii uměleckého díla, na českých gymnáziích využívali většinou učitelé umělecká díla k inspirování žáka k volnější tvorbě). V obou zemích si v hodinách některých pedagogů vedou žáci výtvarný sešit, kam si zaznamenávají poznatky z dějin umění, v některých případech i zážitky z výstav a vlastní tvorby. Rozdíl lze vysledovat však **v přístupu k rozboru uměleckých děl**. Žáci v Bavorsku, pokud chtějí absolvovat z umění státní maturitu, musí zvládnou podrobně analyzovat výtvarné dílo. Proto cvičí tyto znalosti a dovednosti např. také tvorbou „obrazových tabulí“, tedy velkoformátových výtvarných prací, na nichž **analyzují nejen slovní, ale i výtvarnou formou** hlavní motivy díla, kompozici, barvy (veškeré vyjadřovací prostředky) díla. Na základě výtvarných studií se tak přibližují dílu, provádí jeho dekompozici, úmyslně formou odcizení hledají odstup od výtvarné práce. S tímto prakticko-teoretickým výtvarným přístupem se na českých gymnáziích nesetkáme.

Další zaznamenaný rozdíl je v oblasti srovnávání obdobných uměleckých principů např. výtvarného umění a hudby či literatury. Tyto principy byly častěji obsahem vyučování na sledovaných českých gymnáziích.

Obsahová analýza sice na straně českých gymnázií také poukazuje na rozdíl v oblasti prověřování výsledků vzdělávání pomocí testů, avšak tomuto nálezu nelze přičíst obecnější platnost. Ve vyučování dalších bavorských pedagogů, jejichž vyučování se nestalo předmětem obsahové analýzy, se taktéž objevovalo prověřování na základě teoretických testů, které jsou součástí i státní maturity z předmětu Umění.

6) Žáci získávají komunikativní dovednosti v průběhu vyučování na českých i bavorských gymnáziích na základě diskuze, konzultací s učitelem, prezentací prací. O rozdílném pojetí pojmu prezentace již pojednává odstavec č. 4. Další možný rozdíl v oblasti verbálního projevu žáků lze identifikovat ve způsobu práce s literárním textem. Čeští pedagogové výtvarné výchovy, kteří často mívají jako druhý obor český jazyk, jsou schopni vytvářet s žáky slovní ekvivalenty vizuálních znaků. Literární text navíc bývá často součástí motivace jejich vyučování, dokážou tak zprostředkovat žákům porovnání různých znakových systémů. Bavorští pedagogové v případě, že pracují se slovním textem, zaměřují se na analýzu odborných textů z oblasti dějin umění, popř. se výjimečně zabývají literárním textem pro potřeby výtvarných úkolů inspirovaných arteterapií.

7) Při srovnání prostředků používaných k dosažení vzdělávacích obsahů docházíme v rámci analýzy k těmto nálezům: porovnáme-li v pozorovaných případech **uplatňování individuality žáka a jeho tvůrčí svobody**, zjistíme, že žáci na vzorku českých gymnázií dostávají ve většině případech prostor v rámci své tvorby pro seberealizaci. Jen ve vyučování dvou pedagogů byl vlastní výtvarný výraz žáků potlačen, a to z důvodu přenesení cílů vyučování do oblasti řemeslných dovedností nebo řešením problémů z mimovýtvarných oblastí. Na sledovaných bavorských gymnáziích se žáci věnují řešení výtvarných problémů, v jejichž rámci získávají větší či menší prostor pro uplatnění vlastního tvůrčího potenciálu. Míra tvůrčí svobody je závislá na vzdělávacím cíli, který konkrétní učitel právě sleduje. V některých případech žáci pracovali na úkolech neumožňujících jejich samostatný výtvarný projev. Cílem těchto úkol byl nácvik řemeslných dovedností.

Na českých gymnáziích žáci využívali při tvorbě také vlastních zážitků (často i mimovýtvarných), a to evokací a reflexí těchto zážitků a jejich následným ztvárňováním výtvarnou formou i verbální komunikací. Zážitky z výtvarné tvorby často získávají formou výtvarného experimentování a hry. Výtvarný proces nabývá větší důležitosti ve vlastním vzdělávání než výsledný produkt. Na bavorských gymnáziích je možné vysledovat větší důraz na výtvarnou produkci než tomu bylo v případě českých gymnázií. Žákovské zážitky jsou tedy spojeny především s využíváním vlastní fantazie a sebevyjádření v rámci této výtvarné produkce. Pro lepší ozřejmění tohoto výzkumného nálezu, vyznačíme pomyslný převažující směr využití výtvarných zážitků v rámci výtvarné tvorby na sledovaných českých gymnáziích tzv. **od výchozího zážitku žáka k následné výtvarné tvorbě**. Na vzorku bavorských gymnáziích **vychází žáci z velmi precizně a odborně zadaného výtvarného úkolu, do nějž integrují vlastní fantazii a prožitky**.

8) **Náměty** výtvarné tvorby na českých gymnáziích často vyvěrají z oblasti artefaktiky, literárních příběhů, mezioborových projektů, dále pak z uměleckých děl a směrů, tradic, každodennosti, přírody a historie, v nižší míře se jedná také o studijní výtvarné práce. V případě bavorských gymnázií pak z oblasti uměleckých stylů, uměleckých děl, přírody, zobrazení člověka, architektury, každodennosti, užitého umění, módy. Samotný námět však v případě bavorských gymnázií se nejevil tak podstatný jako na gymnáziích českých, vzdělávacím cílem se stává nabývání určitých technických a řemeslných znalostí a dovedností, prožitek z výtvarné tvorby samé bez ohledu na širokou motivační základnu, která bývá rozvíjena více na českých gymnáziích. Na straně druhé však minimálně v polovině případů je také námět skutečným východiskem a motivací pro tvorbu, v jejíž rámci je žákům umožněna seberealizace, získávání personálních a jiných kompetencí, prožívání námětu. Tyto náměty, určené k rozvoji fantazie a kreativity, se pak jeví jako neobvyklé a pro žáky velmi zajímavé.

9) Pojmu **inspiratione** výtvarné tvorby jsme se již věnovali (viz odstavec č. 3). Na českých i bavorských gymnáziích vyvěrá inspirace z velmi široké oblasti kultury, společnosti, umění, přírody atd. Pokud se však pokusíme o zachycení určitého rozdílu, pak v případě vzorku českých gymnázií vyvěrá inspirace tvorby častěji také z mimouměleckých oblastí než v případě bavorských gymnázií.

10) **Atmosféra výuky** byla ve většině případů na českých i bavorských gymnáziích příjemná, vstřícná, podnětná a pracovní. V případě bavorských gymnázií však výzkumný náleznalý analýzy poukazuje na zajímavý fakt, že žáci koncentrovaně pracovali na úkolech a uznávali učitele i v případě, když se jim jeden z pedagogů příliš nevěnoval. Spojuji tento jev s větší pracovní disciplínou, kterou lze vysledovat na bavorských gymnáziích. Žáci pracují koncentrovaně na úkolech, s jejichž jasným vzdělávacím potenciálem a smyslem jsou seznámeni. Někteří bavorští učitelé vedli svou výuku také velmi vtipně a jejich žáci k nim vzhlíželi, vnímali je jako silné a svérázné osobnosti a umělce. Také čeští pedagogové byli ve většině případů žáky velice oblíbeni, žáci je však vnímali především jako dobré učitele výtvarníky.

8. Usouvztažněné vyhodnocení realizovaných výstupů vyučování českých a bavorských gymnázií a dalších podpůrných dat terénního výzkumu

Výzkumné nálezy kvalitativní analýzy obsahu – tedy jádro předávaného vzdělávacího obsahu v rámci vyučování, ve kterém probíhaly hospitace, se pokusíme usouvztažnit a zároveň vyhodnotit v souvislosti s **pojetím vyučování sledovaných učitelů a fotografickou dokumentací**.

Veškerá **podpůrná data v rámci triangulace výzkumných metod** zprostředkovávají možnost přesněji interpretovat potenciálně realizované výstupy sledovaných hodin, dokladovat je na základě fotografií výtvarných produktů, případně dokonce nacházet jejich odůvodnění ve vysokoškolské přípravě učitelů či v osobní umělecké inklinaci učitelů.

8. 1 Rozdíly ve vysokoškolské přípravě bavorských gymnaziálních učitelů předmětu Umění aneb činitele formující jejich postoje k výchově a vzdělávání

Věnujeme-li se specifikům přípravy učitelů pro výuku umění na bavorských gymnáziích z hlediska získávání jejich profesní kompetence – tedy dimenze výtvarné a psychodidaktické, nalezneme při porovnání s českou současnou koncepcí přípravy učitelů výtvarné výchovy pro gymnázia následující rozdíly:

V Bavorsku se budoucí gymnaziální **učitelé - umělci připravují na Akademiích výtvarného umění v Norimberku nebo v Mnichově**, což již v průběhu profesní přípravy zásadně ovlivňuje jejich postoje k otázkám umění a umělecké výchovy. Studují sice tzv. **podvojný předmět – Umění a Pedagogiku umění**, to však v praxi znamená, že většinu času stráví v ateliérech a věnují se především praktickým výtvarným činnostem, výcviku uměleckých dovedností. **Pedagogice a didaktice** je pak v současné době věnována v porovnání s přípravou uměleckou jen malá pozornost.

Ještě před započítím studia na akademii mají budoucí učitelé možnost hospitovat na gymnáziu, aby jako uchazeči o studium tohoto oboru získali patřičné informace a vhled do školní praxe. Toto první seznámení s oborem je nepovinné. V průběhu studia pak mají studenti učitelství povinnou souvislou praxi v rozsahu pěti týdnů a ke konci studia stráví v praxi ještě několik dalších týdnů. Pedagogika a didaktika je tak především prakticky zaměřená. Většina učitelů přiznává, že se teoreticky didaktikou a pedagogikou, případně psychologii v průběhu studia příliš nezabývali. S obsahem, organizací i průběhem praxí budoucích pedagogů umění bylo možné se seznámit v rámci hospitací terénního výzkumu na tzv. seminární škole (ekvivalent naší školy fakultní).

Zpráva z hospitací na seminární škole a příprava bavorských pedagogů umění na vyučovací praxi

Studentky čtvrtého ročníku Akademie výtvarných umění v Mnichově vyučovaly právě na nižším stupni osmiletého gymnázia dějiny výtvarného umění – baroko. Seminární učitel, povolaný učitel ministerstvem, se mimo své běžné vyučovací povinnosti věnoval a vedl studenty při jejich učitelských pokusech. Z projevů učitele bylo patrné, že se orientuje v soudobých tendencích a od svých svěřenkyň požaduje, aby jejich hodiny byly metodicky rozmanité, aby studentky volily různorodé postupy a strategie. Ne vždy však studenti dokázali odhadnout míru požadované „rozmanitosti“. Např. v průběhu hodiny, v níž měla studentka seznámit žáky s barokním sochařstvím a malířstvím, vystřídala až příliš velké množství vyučovacích postupů: žáci doplňovali pracovní listy, vytvářeli ve skupinách „živé obrazy“ - podle fotografií sousoší se stavěli do obdobných pozic, dramaticky rozvíjeli naznačená sošná gesta, vzniklé scénky si vzájemně předváděli, do pracovních listů skicovali některá významná díla barokního sochařství. Na jednu dvouhodinu toho bylo opravdu více než dost.

Po skončení tohoto vyučovacího pokusu dle očekávání učitel v dialogu se studentkou provedl analýzu její výuky. Rozhovor byl přátelský. Překvapující bylo, že vyučovací pokusy a jejich analýza učitelem byly z jeho strany chápány především jako informace, které by měly přítomným studentkám pedagogiky umění pomoci při rozhodování, zda se vyučování ve škole vlastně skutečně chtějí věnovat. Jednalo se v podstatě o prověření jejich talentu a přesvědčení předávat vědomosti a dovednosti. Více než desítka gymnazijních pedagogů - umělců v rozhovorech tento postřeh potvrdila. Ještě si dobře vzpomínají na své první vyučovací pokusy, kdy na školách byli nazýváni tzv. Referendar, měli přiděleného vedoucího učitele, vyučovali asi 16 hodin týdně a dostávali méně než polovinu platu učitele v Bavorsku. Toto zaučování trvalo dva roky. Vzpomínají si na dlouhou přípravnou dráhu především jako na dobu samostatného pronikání do metodiky vyučování, kdy se rozhodovali, zda chtějí vyučovat. Část učitelů - umělců neuznává pedagogiku nebo didaktiku výtvarného oboru. Zastávají názor, že schopnosti vyučovat se naučili sami v praxi nebo za to děkují svému přirozenému talentu.

Jejich respekt až obdiv se vztahuje pouze nebo především k oblasti umění. K umění jako k něčemu ojedinělému, mezi ostatními školními předměty nenahraditelnému. Jsou velice pyšní zejména na svou akademickou dráhu (vždyť to nebylo snadné zvládnout talentové přijímací zkoušky) a na renomé, které absolvováním Akademie výtvarných umění v Mnichově či Norimberku získávají. Jsou tímto „renomovanými umělci“, hrdými na to, že právě oni jsou ti, kteří se pohybují téměř v „éterických sférách neuchopitelného UMĚNÍ“. Doposud mají učitelé Umění na bavorských gymnáziích tu výjimku mezi ostatními učiteli, že vyučují **jedn** obor. Vyučují umění, ne výchovu. Dilema, zda jsou umělci nebo učiteli neřeší. Z rozhovoru s nimi vyplynulo, že se většina cítí být umělci, kteří však ještě navíc předávají své zkušenosti žákům. Jejich práce umělecká tvoří neodmyslitelnou součást jich samých, je neodmyslitelnou inspirací pro jejich práci pedagogickou.

8. 2 Umělecké inklinace a pojetí vyučování českých a bavorských učitelů

S pomocí veškerých nasbíraných dat terénního výzkumu se pokusíme vytvořit krátké **charakteristiky pojetí vyučování** zvolených šesti českých a šesti bavorských učitelů. Tyto charakteristiky nám poslouží jako podpůrná data, jež přispějí k lepšímu pochopení a následné

presnější interpretaci potenciálně realizovaných vzdělávacích obsahů analyzovaného vyučování.¹⁴ Zároveň na základě vyhodnocení dotazníků pro učitele se budeme věnovat také tématu **uměleckých inklinací českých a bavorských pedagogů umění**. Takto získaná data nám opět umožní nahlížet výsledky obsahové analýzy - potenciálně realizované výstupy vyučování v širším kontextu.

Při formulování charakteristik pojetí vyučování jednotlivých pedagogů budeme vycházet z navržené **základní klasifikace pojetí vyučování výtvarné výchovy** K. Brücknerovou (2010, s. 163-172). Autorka navrhuje čtyři základní koncepce výtvarné výchovy a následně se zabývá jejich vztahy a prostupy:

Výtvarná výchova jako manufaktura: za pečlivostí a jistotou

Tato koncepce vychází z představy, že svět výtvarné výchovy je předvídatelný a hodnotitelný. Učitel předkládá žákům vzory, podle kterých se žáci mají snadno orientovat. Zadání výtvarných úkolů je pevně dáno na základě připodobnění k určitým šablonám, úkol má pevné ohraničení mantinely. Sám učitel vystupuje v roli posuzovatele daných technických zákonitostí a hodnot. Žáky bývá obdivován jako někdo, kdo „umí kreslit“. Často tento zručný učitel kreslí na tabuli či vylepšuje obrázky žáků. Výzdoba školní budovy, ke které přispívá, bývá obecným názorem považována za velmi reprezentativní, žakovské práce jsou totiž řemeslně zvládnuté. Žakovské produkty slaví úspěchy na soutěžích. Z hlediska získaných dovedností žáci rozvíjí ve výuce především manuální zručnost a preciznost. Z vyučování si odnáší kvalitní výtvarné produkty a informaci, zda mají talent, či nikoliv.

Výtvarná výchova jako škola: za dovednostmi a výtvarnem

Tato koncepce výtvarné výchovy zdůrazňuje naukovou stránku didaktického procesu. Učitel obmýšlí, které hodnoty, informace, dovednosti nebo získání citu, rozvoj tvořivosti je žákům třeba zprostředkovat. Podporuje proces učení a jeho korekce je postavená na předem daných kritériích. Taktéž se zaměřuje na technické úkoly a aplikaci základních teoretických poznatků, výuku dějin umění. Učitel však vítá, pokud žáci předvedou nejen nadání, ale i zálibení v práci

¹⁴ Pozn. Jistě by bylo možné a zajímavé věnovat koncepcím jednotlivých učitelů více prostoru a charakteristiky strukturovat detailněji. Tyto jevy však nejsou hlavním cílem této výzkumné práce.

nebo tvůrčí přístup. Snaží se vyučovat dovednostem, které nejsou samoúčelné, ale vedou k určitému vlastnímu výrazu žáků. Přesto jeho úkoly neskýtají žákům přílišnou svobodu, protože je nutné se držet předem daných šablon a pevných mantinelů. Jedná se tak o úkoly určené k nácviku např. míchání barev, malby objemu apod. Realizované úkoly často nesplňují požadavky na klasickou výzdobu školy, a tak nejsou příliš vystavovány.

Výtvarná výchova jako hřiště: za hrou a spontánností

Tato koncepce vychází především z principů hry a spontánní tvorby. Nepříliš promyšleně akcentuje postmoderní východiska a přesvědčení, že ve své podstatě neexistuje učivo, které by bylo nutné předat. Kurikulum není naplánované. Výtvarná výchova má být především zábavou a relaxací. Učitel je přátelský a pěstuje své image umělce. Vytváří dojem uměleckosti, který využívá jako motivace. Podstatou práce je určité vzájemné naladění, zasvěcení, atmosféra a zážitek z umělecké tvorby. Výtvarné úkoly jsou koncipovány tak, aby nevyžadovaly žádné předchozí dovednosti. Výsledky tvorby taktéž nesplňují příliš požadavky na klasickou výzdobu školy. Poselství žákům zní, tvoření je radost, ty jsi umělec a můžeš být originální.

Výtvarná výchova jako ateliér: za výrazem a uměním

Učitel v rámci této koncepce výtvarné výchovy přemýšlí o smyslu a hodnotách, o tom, co předává: technické dovednosti, informace, porozumění kontextu konkrétních děl, kultivuje výtvarné citění. Málokdy považuje výtvarné produkty za skutečně hotové, často je třeba vše znovu objevit a promyslet, prožít. Učitel podporuje recepci a reflexi výtvarných děl, světa kolem nás a vlastní žákovské tvorby. Žákům umožňuje značnou míru autonomie, volnosti. Výuka je založená na stimulování vlastní tvorby žáků, na pochopení tvůrčích a uměleckých principů samotných. Učitel poskytuje žákům prostor, možnost dialogu a sdílení, možnost rozdílných interpretací, prostor pro vlastní hledání. Podporuje aktivní a tvůrčí žáky. Žáci pracují v rámci vyučování na kultivaci techniky, odbourávají vlastní bariéry, snaží se porozumět základním principům tvorby, sami si organizují práci. Žákovské práce jsou vystavovány bez ostychu, protože učitel si je vědom a dokáže vysvětlit jejich vzdělávací potenciál.

8. 2. 1 Koncepce vyučování zvolených pedagogů umění

Šest českých a šest bavorských pedagogů reprezentuje určité zástupné typy osobního pojetí vyučování výtvarné výchovy/umění v rámci námi zvoleného vzorku.¹⁵

ČR

Učitel A: „Výtvarník literárna“

Učitel B: „Řemeslník“

Učitel C: „Ladný konceptualista“

Učitel D: „Zemité filozof“

Učitel E: „Soudobý tradicionalista“

Učitel F: „Návštěvník“

Bavorsko

Učitel G: „Renesanční osobnost“

Učitel H: „Milovník osvědčených hodnot“

Učitel I: „Angažovaný flegmatik“

Učitel J: „Jemný naturalista“

Učitel K: „Čtenář“

Učitel L: „Kreativní živel“

Čeští pedagogové umění

Učitel A: „Výtvarník literárna“

Tento pseudonym jsme přidělili učiteli, jehož oborová kombinace je výtvarná výchova/český jazyk. Dle jeho vlastních slov i zhlédnutého vyučování je učitelovou silnější stránkou především výuka jazyka a literatury. Svých znalostí tohoto oboru využívá hojně také v rámci

¹⁵ Pro zachování anonymity neuvádíme jména ani jiné osobní údaje učitelů. Jednotlivým učitelským osobnostem byly přiděleny pseudonymy a písmena velké abecedy.

vyučování výtvarné výchovy. Motivační fáze hodiny je často založená na vyprávění určitého příběhu, který následně žáci ilustrují, popř. výtvarně rozvíjí. Jindy vytváří komiks příběhu, který si společně vypráví nebo vymýšlí. Učitel rozvíjí u žáků verbální komunikativní dovednosti, žáci se aktivně účastní výuky. Přistupuje k žákům velmi demokraticky, je oblíbený, žáci reagují na jeho zajímavé podněty, vedou s učitelem dialog. Na konci hodiny prezentují verbálně své práce.

Učitel čerpá svou inspiraci při tvorbě výtvarných úkolů z oblasti jazyka, historie, dějin umění, společnosti a každodennosti. Má široké všeobecné vzdělání, velice zajímavé jsou jeho hodiny dějin umění. Žáci získávají množství znalostí, zapisují si poznatky do sešitů, tvoří referáty, vyhledávají informace na internetu.

Slabší stránkou učitele je však výtvarná dimenze. Sám si není jistý v praktické výtvarné tvorbě, vlastní tvorbě se nevěnuje. Z tohoto důvodu raději příliš nevede své žáky po stránce výtvarné. Zaměřuje se především na úkoly nácvikového charakteru, na materiál nenáročnou techniku kresby, experimentální techniky, koláž. Čerpá inspiraci z oblasti artefaktiky.

Pokusíme-li se zařadit pojetí výuky učitele A do klasifikace navržené K. Brücknerovou (2010) nejvíce odpovídá koncepci **Výtvarná výchova jako škola**. O správnosti volby svědčí i citáty některých jeho dotazníkových odpovědí, kdy se obdivuje dokonalosti tvorby starých mistrů a zároveň osobité odvaze umělců 20. a 21. století. „*Díla starých mistrů, vynechám-li jejich dokonalou techniku práce a vzorové kompoziční postupy, probouzejí fantazii, nutí hledat příběhy, číst zajímavé detaily na plátně – pro studenty jsou inspirací a motivací. Navíc odhalují styl života v konkrétní historické době, velmi často jich využívám ve spojení s literaturou a dějepisem. Autoři od přelomu století do současnosti ukazují nové a originální přístupy, dávají mi možnost nějaké alternativy pro ty, kteří si nelibují jen v (přímé) nápodobě skutečnosti, kteří hledají např. neobvyklé způsoby využití materiálu, vytvářejí výtvarné práce založené na myšlence, mohou se vyjádřit OSOBITĚ, realita pro ně není jednoznačně dána...*“. Jako klíčová slova soudobé pedagogiky umění učitel A uvádí: „*objevování, fantazie, tolerance, různorodost, sdílení, volnost vyjádření a zároveň znalost (předchozích umělců, technik, postupů, pohledů...)*“.

Obr. 27/8 „Děšť“, akční malba

Obr. 28/9 „Červená Karkulka“, kresba tuší

Učitel B: „Řemeslník“

Tento pseudonym byl zvolen pro daného učitele z důvodu jeho zaměření výuky a výtvarných úkolů především na řemeslné zvládnutí dané techniky. Vzdělávací cíl, který sleduje, je výuka různých technik, náměty tvorby bývají velmi často žáky samostatně volené. Učitel je vlídný, až příliš tichý, mnozí žáci ho přehlížejí. K žákům gymnázia přistupuje jako ke studentům vysoké uměleckoprůmyslové školy. Žáci samostatně konzultují vlastní tvorbu a učitel vysvětluje pracovní postup, seznamuje žáky s různými materiály a strukturami, vyjadřovacími prostředky. Svou pozornost zaměřuje na několik málo jedinců, kteří se zajímají o výtvarnou tvorbu, ostatní žáci se věnují jiným činnostem nesouvisejícím s vyučováním.

V motivační fázi hodiny učitel obvykle ukazuje výtvarné produkty jiných žáků, které považuje za dobře zvládnuté a přináší je žákům jako vzor tvorby. Učitel se věnuje sám umělecké činnosti a pedagogické vzdělání si teprve doplňuje. Z rozhovorů se žáky vyplynulo, že se učitel nevěnuje výkladu dějin umění.

Pojetí vyučování učitele B tíhne především ke koncepci **Výtvarné výchovy jako manufaktury**, protože v jeho vyučování převažuje práce na základě vzorů a šablon. Učitel posuzuje technické zpracování úkolů, pomáhá studentům rukodělně zvládnout daný úkol. Ačkoliv jeho hodnocení se zakládá především na řemeslné kvalitě provedení žákovských úkolů, je svým založením sociálně citícím člověkem, a tak se snaží žákům také umožnit využití vlastního názoru a kreativity. V některých polohách se tak učitel B přibližuje koncepci **Výtvarné výchovy jako školy**. V rámci dotazníku uvádí: *„podle mne je ve výtvarné výchově důležité různorodými způsoby pracovat nejen na kultivaci porozumění studentů výtvarným dílům, ale hlavně inspirovat se výtvarnými díly umělců různých výtvarných slohů, směrů, škol atd. při tvorbě výtvarného úkolu tak, aby studenti mohli prakticky, tvořivě a s využitím vlastního pohledu na svět kultivovat svůj výtvarný projev.“*

Učitel C: „Ladný konceptualista“

Pseudonym byl zvolen na základě jeho častějších východisek z oblasti konceptuálního umění a potlačovaného tíhnutí k harmonii až dekorativnosti. Výuka učitele C je dobře promyšlená, systematizovaná. Učitel pracuje se žáky na větších projektech a výtvarných řadách. Výchozí námět, nosná myšlenka práce je v pojetí výuky tohoto učitele velmi podstatná. Učitel začleňuje do vyučování soudobé formy umění. Sám je zkušeným výtvarníkem a věnuje se také vlastní tvorbě. V rámci výtvarného vedení i vlastní tvorby projevuje sklon k sladění obrazu. Konceptuální přístup mu pomáhá odstranit případný sklon k dekorativnosti.

Sleduje soudobou výtvarnou scénu. Je velmi aktivní a zapojuje se spolu se svými žáky do různých soutěží. Jeho výtvarné úkoly jsou zajímavé, východiska tvorby úkolů různorodá, učitel má široký záběr, vzdělávací cíle, které sleduje, jsou v rovnováze. Neopomíná výuku dějin umění, výtvarných technik a pracovních postupů, zároveň však je pro něj podstatný i proces žákovské tvorby, kdy žáci pracují s vlastními zážitky a získávají personální a komunikativní kompetence. Inspiraci soudobé pedagogiky umění spatřuje ve: *“fotografii, filmu, internetu, práci výtvarných umělců, historii, různých etnikách, zážitcích z přírody, technice, vztazích ve společnosti, sebereflexi“*. Jako klíčová slova soudobé pedagogiky umění učitel uvádí: *„vnímání, komunikace, sebereflexe“*. Charakteristika pojetí vyučování učitele C nejvíce odpovídá na základě doložených faktů koncepci **Výtvarné výchovy jako ateliéru**.

Obr. 33/8 „Vitr“, objekty z papíru

Obr. 34/8 „Hvězdná znamení“, muchláž

Obr. 35/8 „Obdarování“, kolorovaná kresba

Učitel D: „Zemité filozof“

Tento pseudonym - protimluv byl pro učitele D zvolen, protože charakterizuje jeho zdánlivě si odporující pojetí vyučování, ale i pojetí života. Učitel absolvoval jak studia filosofie, tak akademii výtvarných umění. Získal rozsáhlé teoretické znalosti v oboru filosofie, historie, dějin umění. Na straně druhé se věnuje vlastní umělecké tvorbě, je rukodělně zručným, jeho

specialitou je tvorba šperků.. Je „zemitý“ jak ve svém verbálním projevu, tak výtvarné tvorbě. V oblasti žákovských výtvarných úkolů své zkušenosti s různými materiály hojně až odvážně využívá. Věnuje se například tavení plastových odpadových materiálů v rámci vyučování, tavení skla v keramické peci, keramické tvorbě.

Jeho projev je sebevědomý, dle vlastních slov se považuje za odborníka v oboru výtvarné výchovy, umělecké tvorby, je hrdý na své rozsáhlé teoretické vědomosti a všeobecné vzdělání. Žáky vede k samostatnosti, v rámci hodin pracují paralelně na více výtvarných úkolech podle jejich osobního tempa. Atmosféra je uvolněná, žáci poslouchají při tvorbě např. různé rozhlasové hry. Učitel nachází motivaci k žákovské tvorbě v oblasti hudby, přírody, společenských věd, literatury. Žáci konzultují jednotlivě své práce s učitelem, každý vystupuje sám za sebe. Sebevědomí žáků je upevňováno vystavováním veškerých (nejen vybraných) výtvarných produktů na chodbách školy. Hodnocení prací provádí následně sami žáci.

Výtvarné úkoly, zadávané učitelem, jsou různorodé. Některé jsou zaměřené především na výtvarný proces tvorby – land art, umění akce ve městě, jiné kromě reflexe zážitků žáků vyžadují také výtvarné dovednosti. Na kvalitu výtvarného produktu je tak učitelem sice dohlíženo, avšak tato kvalita není učitelem chápána jako hlavní smysl vzdělávání. Tím se stává spíše obohacování personálních kompetencí žáků (upevňování jejich identity, schopnosti komunikace, tvořivosti a sebevědomí, hledání vlastního názoru). Z koncepcí výtvarné výchovy podle K. Brücknerové (2010) se učitel D nejvíce přibližuje koncepci **Výtvarné výchovy jako ateliéru.**

Obr. 36/8 „Strom“, tavení plastů

Obr. 37/8 „Skelet“, kombinace technik

Obr. 38/8 „Můj den“, ilustrované leporelo

Učitel E: „Soudobý tradicionalista“

Tento pseudonym, který je zároveň protimluvem, byl učiteli přidělen na základě jeho pojetí výtvarných úkolů. Učitel se věnuje také sám v osobním životě umělecké tvorbě a dobře ovládá mnohé řemeslné výtvarné techniky, zaměřuje se především na malbu. V tradičním

smyslu předává praktické dovednosti svým žákům, na straně druhé je také prostřednictvím vlastní umělecké tvorby v kontaktu se soudobým uměním. Jeho žáci kombinují malbu s koláží, asambláží, věnují se umění instalace, pracují s novými médii. Soudobým způsobem dokáže využívat spolu se svými žáky tradiční techniky.

Učitel vytváří ve třídě příjemnou uvolněnou pracovní atmosféru, ve třídě panuje pořádek a řád. Žáci respektují učitele. Učitel sleduje různorodé vzdělávací cíle a na jejich základě koncipuje také výtvarné úkoly. Věnuje se s žáky nácviku technických dovedností – tvorbě kopií významných uměleckých děl, studijní kresbě a nácviku perspektivy, užívání různých výtvarných vyjadřovacích prostředků. Jindy se zaměřuje především na podporu kreativity a představivosti žáků, umožňuje jim svobodnou volbu motivů v rámci předem daného rámce. Tak vytváří žáci například různorodá fantazijní zvířátka a předměty z odpadových materiálů nebo za pomoci techniky kašírování.

Učitel si je vědom učiva, které chce žákům předat, stejně tak jako oborové terminologie. Užívá odborný jazyk v průběhu celého vyučování zcela přirozeně a také žáci ve svých otázkách učiteli využívají odborných termínů, které pochytili již v průběhu předchozích hodin od učitele.

V otázce po své inspiraci, odpovídá: „...jsem rád za jakékoliv rozšíření obzoru.“. Jako klíčová slova soudobé pedagogiky umění uvádí: „komunikace, sebevyjádření“. Pojetí vyučování učitele se přibližuje vymezené koncepci **Výtvarné výchovy jako ateliéru**.

Obr. 39/8 „Akční malba“

Obr. 40/8 „Anděl“, malba – asambláž

Obr. 41/8 „Zvířátka“ - kašírování

Učitel F: „Návštěvník“

Nad pseudonymem tohoto učitele bylo nutné dlouho zapřemýšlet. Hlavní silná stránka učitele spočívá především v oblasti motivace, na kterou klade veliký důraz a tato část vyučování převažuje nad výtvarnou tvorbou. Učitel předává v rámci motivační fáze žákům velké množství znalostí z oblasti ekologie, jazyků, kultury a společnosti atd., které převažují nad

znalostmi z oblasti výtvarného umění. Těžiště vyučování se tak přenáší do mimovýtvarných oblastí. Učitel vyučuje žáky především přemýšlet nad světem a usouvztažňovat informace. Není skutečně výtvarníkem, ale „návštěvníkem“ v tomto oboru.

Po dlouhé motivační části, která je zaměřená kognitivně, a trvá i polovinu vymezeného vyučovacího času, přistoupí žáci k výtvarné tvorbě. Učitel je velice vstřícný a připravený s žáky konzultovat jejich tvorbu, avšak z odborného praktického hlediska neposkytuje žákům potřebné vedení. Zatímco v teoretické části učitel prokazuje svou připravenost a široké vzdělání, v praktické tvorbě sám tápe a chybí mu patřičné dovednosti. Ponechává žáky tedy pracovat bez výtvarného vedení. Žáci ne vždy respektují učitele, vyrušují.

V pohospitačním rozhovoru učitel přiznává své slabiny v oblasti praktické výtvarné tvorby, proto se snaží vyhledávat různé další možnosti vzdělávání učitelů, přihlašuje se na kurzy artefietiky, ve které nachází inspiraci. Tyto kurzy vyzdvihuje jako velmi přínosné. Svou další inspiraci čerpá z moderního umění, které umožňuje volnější a experimentální výtvarnou tvorbu. Výuce výtvarných řemeslných postupů se učitel příliš nevěnuje. Pokud se máme pokusit vymezit, ke které koncepci výtvarné výchovy podle K. Brücknerové (2010) nejvíce tíhne, pak to bude koncepce **Výtvarné výchovy jako hřiště**. Žáci při tvorbě totiž často vychází z principů hry a spontánní tvorby. Kurikulum výtvarné výuky není plánované. Inspirační zdroje hledá učitel podle vlastních slov „... *častěji jinde než v uměleckých dílech – v užitém umění, běžném životě (příroda, lidé...), světě fantazie...*“. Druhá koncepce, do které osobní pojetí výuky učitele F zasahuje, je **Výtvarná výchova jako škola**. Učitel klade důraz na výuku dějin umění a teorii, usiluje o rozvoj tvořivosti žáků. Jako klíčová slova soudobé pedagogiky umění učitel F uvádí: „*kreativitu, osobitost, smyslovou citlivost, fantazii, komunikaci a sociální aspekty tvorby, seznámení s vizuálně obraznými prvky, vnímání proměn uměleckého vyjádření...*“.

Obr. 42/8 „Příroda volá o pomoc“

Obr. 43/8 „Pocity“

Obr. 44/8 „Dada a slovní metafora předmětů“

Učitel G: „Renesanční osobnost“

Učiteli byl přidělen tento pseudonym, protože pole jeho inspirace a vzdělání je velmi široké i zadávané výtvarné úkoly jsou detailně promyšlené ve vztahu ke vzdělávacím cílům. Učitel G zařazuje do vyučování úkoly, které umožňují osobní výpověď žáka. Jak sdělil, z vlastního zájmu studoval také arteterapii. Mezi úkoly, které bylo možné zhlédnout, se objevovaly malby pocitů, ilustrované příběhy, které žáci napsali jako řetězce asociací atd. V sociálních vztazích vystupuje učitel empaticky, je vlídný a vstřícný v diskuzi se svými žáky. Atmosféra ve třídě při jeho hodinách je velmi příjemná (zajímavé je, že učitel většinou mluví tiše, a přesto mu všichni žáci naslouchají). Dokáže si získat přirozený respekt a udržet patřičný odstup od žáků.

Při tvorbě výtvarných úkolů využívá svých bohatých pedagogických zkušeností, ale také své přirozené zvědavosti a otevřenosti všemu novému. Na začátku nového tématu dokáže zajímavě motivovat žáky, navíc i průběh úkolu má vždy předem promyšlený a pro žáky připravuje řadu rozličných pomůcek. Tak například při úkolech zaměřených na práci s kontrastními barvami (obr. 45) se nejprve žáci vzájemně fotografovali, pak byly fotografie v počítači zjednodušeny na škálu černá, několik odstínů šedé a bílá. Na takto pozměněných fotografiích, které byly dětem vytištěny, zakreslili žáci tužkou rastr, s jehož pomocí si uvědomovali vzájemné poměry částí obličeje a přenášeli je na papír formátu A3. Následně si zvolili tři až čtyři kontrastní barvy a po vzoru své fotografie malovali autoportrét. Tímto postupem nejenže si uvědomí, jak vzniká kontrast mezi barvami, ale naučí se také něco o anatomii lidského těla, o práci s PC, zažívají radost z vlastního portréту, který se skutečně podobá svému autorovi. Všichni žáci pracují koncentrovaně (alchymie vzniku obrazu vyžaduje pozornost).

Úspěch úkolů, které učitel žákům zadává, tkví v jejich neotřelosti, rozmanitosti témat (např. animovaný film, keramika, kresba v přírodě, graffiti, vlastní pocity a fantazie atd.), tematika úkolů často souvisí s něčím, co děti znají ze svého každodenního života. Učitel nezadává úkoly pouze v průběhu frontálního vyučování v lavicích, ale chodí s žáky také do keramické dílny, na školní dvůr, do přírody, do města, jindy žáci pracují ve skupinách nebo připravují vlastní výstavu. Jedná se o úkoly ne vždy náročné na výtvarné schopnosti žáka, tím pádem mohou být často úspěšní všichni, pokud se jedná o náročnější látku, pak je úkol promyšlen

tak, aby všichni žáci společně postupovali v jeho plnění pomalu a pochopili jednotlivé kroky, které učitel často i v rámci hry (viz obr. 45) procvičuje. Součástí výtvarných úkolů bývá i rozhovor nad žákovskou prací, který vědomě učitel chápe jako součást tvorby.

Na základě zachycené charakteristiky je zřejmé, že pro učitele je důležité promyšlené předávání žákovských dovedností a znalostí. Přesto jeho osobní pojetí jednoznačně převyšuje koncepci Výtvarné výchovy jako manufaktury. Výstavba výtvarných úkolů i proces jejich plnění jsou vysoce nadprůměrné z hlediska promyšlenosti postupu, dokonalosti techniky, preciznosti provedení, stejně tak jako výsledné produkty. Přesto učitel nabízí žákům také možnost nalezení vlastního výrazu a vyjádření. Podporuje jejich osobitost, dává prostor pro jejich zážitky z výtvarné práce. Inspiraci soudobé pedagogiky umění spatřuje „*ve vlastní umělecké práci, u žáků v objevení fantazie, získání tvůrčích zkušeností – osobních zážitků, vnímání viditelné reality, porozumění výtvarným dílům na základě znalostí dějin umění, v rozvoji vlastní obrazové řeči, rozhovorech nad obrazy a při tvorbě, spolupráci s rozličnými organizacemi, městem atd. například v rámci výstav.*“ Pokud některý učitel naplňuje vymezenou koncepci **Výtvarné výchovy jako ateliéru**, s tím, že navíc akcentuje kvalitu umělecké práce, pak je to právě učitel G.

Obr. 45/8 „Nácvik perspektivy“

Obr. 46/8 „Autoportrét“

Obr. 47/8 „Animace z plastelíny“

Učitel H: „Milovník osvědčených hodnot“

Učiteli byl přidělen pseudonym „Milovník osvědčených hodnot“. Neraď experimentuje, úkoly, které žákům zadává, má v průběhu své dlouhé praxe vyzkoušené. Ačkoliv si rád vypočlechné názory svých kolegů i žáků, neslouží mu nové informace k přípravě nových úkolů. Své osvědčené úkoly pozměňuje pouze v detailech.

Učitel se věnuje se svými žáky především nácviku klasických výtvarných dovedností a znalostí. Jeho výtvarné úkoly patří téměř do oblasti technického kreslení. Učitel považuje za důležité předat žákům stanovené učivo – tzn. techniky, povědomí o uměleckých stylech, základy perspektivy atd. Vyučuje zásadně frontálním způsobem, na úkoly realizované ve

skupinách nebo formou hry „nezbývá čas“. Velký důraz při plnění úkolů je kladen na zvládnutí požadovaného nového učiva, takže žákovi není ponecháno příliš prostoru pro vlastní fantazii (na každou práci je kladeno velké množství předem stanovených požadavků, čímž je potlačena vlastní originalita žáka). Učitel si však dokáže udržet respekt dětí, úkoly zadává zábavnou formou. V motivační fázi hodiny na tabuli často kreslí. Součástí motivace k úkolu bývá dlouhé, ale poučné a zábavné vyprávění učitele. Učitel vychází z velmi širokého společenského kontextu, do kterého svůj školní úkol zasazuje.

Učitel je také aktivně umělecky činný. Zabývá se především malbou a ocení tzv. „pravý kumšt“. Ačkoliv sleduje aktuální tendence, nezajímají ho „módní výstřelky“ a výstřelkem pro něho bývá téměř vše dobrou neproověřené. Má rád svůj klid a pořádek, snad proto také úkoly, které zadává žákům, nejsou příliš „akční“. Zajímá se o společnost především z hlediska nadčasových hodnot a právě tyto hodnoty se v rozhovorech s dětmi a prostřednictvím tematiky zadávaných úkolů snaží dětem předávat. Jeho oblíbená časová období jsou egyptská a řecká antika. Učitelovo osobní pojetí výuky z největší části odpovídá koncepci **Výtvarné výchovy jako manufaktury**.

Obr. 48/8 „Antické sloupy“

Obr. 49/8 „Rozeta“

Obr. 50/8 „Portrét s indiánskou čelenkou“

Učitel I: „Angažovaný flegmatik“

Tento pseudonym byl vybrán pro učitele, protože vystupuje v mezilidských vztazích jako člověk, který nikdy nespěchá, je klidný, emočně stabilní. Ve vztahu k žákům vystupuje v roli „bohéma“, každé jeho gesto je až pubertálně laxní. Ačkoliv může vyznívat slovo „flegmatik“ ve spojení s přívlastkem „angažovaný“ jako oxymóron, přesně toto spojení vystihuje osobnost učitele. Ve městě, kde vyučuje, nenajdete angažovanějšího učitele. Pracuje spolu se svými žáky na mnoha různých projektech. Spolupracuje se zástupci města, ekologickými sdruženími, místními spolky. Má originální nápady a pracuje s chutí. Jako doklad jeho invence i vzdělání je možné citovat jeho odpověď na otázku, jaký význam mají pro Vaši umělecko-výchovnou práci Vámi jmenované umělecké osobnosti? „*Hien jako vědec, Holzer jako angažovaná umělkyně, která klade stále nové otázky, Sherman jako mnohohrstevná*

inscenovaná osobnost, Fischli a Weiss jako originální filozofové, Gilbert a George zdvojená existence experimentující s radostí, Leonardo jako univerzální vědec objevitel, Duchamp jako radikální vtipálek, Beuys jako geniální umělecký agitátor, Picasso, protože mění styly jako spodní prádlo, Gropius jako radikální reformista.“

Učitel je mezi žáky všeobecně oblíbený. Úkoly, které jim zadává, jsou pro žáky originální, nové, zajímavé, z jejich života. Zaujmou žáky od začátku do konce (viz obr. 51), např. falsifikace peněz s vlastní obměnou hlavního motivu, ekologický plakát (viz obr. 52) nebo různé společenské výzvy – žáci pracují na podobných úkolech se zájmem, protože se rádi staví do kritické pozice a vyjadřují svůj názor ke společnosti. Taktéž se věnuje se žáky méně obvyklým technikám: např. monotyp, jindy vyřezává se staršími žáky ze sádry, vytváří silikonové formy pro odlévání – žáky zajímají techniky, které ještě nikdy předtím nevyzkoušeli; díky kontaktům učitele mají žáci možnost také vstoupit do dosud veřejnosti neotevřeného muzea, připravovat spolu s ním výtvarný projekt, který vyhlásilo město atd. Dalším důvodem jeho obliby je jeho vystupování, žákům se jeví tzv. „cool“, dosahuje přirozeného respektu.

Patří mezi mladší učitele ve sboru. Dokáže vymyslet neotřelá zadání školních úkolů, má rád nové a jedinečné přístupy. Je schopen improvizovat. Jeho vlastní umělecká tvorba splývá s tvorbou žáků. Součástí výtvarné tvorby v jeho hodinách je i dialog nad žákovou prací. Jako klíčová slova soudobé pedagogiky umění učitel uvádí pojmy: *„Svoboda, pohyblivost ducha, kreativita, nonkonformní přístup, sebedůvěra, získání znalostí, sebereflexe, připravenost vést dialog, zvědavost, globální horizont.“* Inspiraci soudobé pedagogiky umění spatřuje v *„zajímavé a originální interpretaci světa, lidí a existencionálních otázek, v radosti z činnosti, vidění, prožívání a z výměny slov, myšlenek a obrazů, ve velké krizi tohoto světa.“* Ze širokého záběru učitele I je patrné, že jeho osobní pojetí vyučování odpovídá především koncepci **Výtvarné výchovy jako ateliéru.**

Obr. 51/8 „Falšování bankovek“

Obr. 52/8 „Ekologický plakát“

Obr. 53/8 „Volné téma“, monotyp

Učitel J: „Jemný naturalista“

Tento pseudonym byl pro učitele zvolen, protože velmi často bývá právě příroda předobrazem jeho žákovských úkolů. Do školy přináší přírodniny, vlastní knihy, ve kterých najdeme například studie organických forem života od E. Haeckela. Učitel často cvičí se žáky detailní a propracovanou studijní kresbu.

Učitel patří mezi mladší generaci výtvarníků. Je znát, že se v průběhu studia seznámil se soudobými vyučovacími metodami. Při zadávání svých školních úkolů používá nová média. Při vyučování bývá pracováno s počítačem, fotoaparátem, světlem. Dalším zdrojem inspirace, který je po několika hospitacích zřejmý, je lidské tělo, anatomie a lidská gesta. Častým zdrojem inspirace pro tvorbu úkolů bývají však také reprodukce uměleckých děl. Tyto reprodukce žáci napodobují, vytvářejí z nich koláže, zvětšují detail obrazu, studují barevnost uměleckých děl atd.

Učitel tematikou zadávaných výtvarných úkolů uctívá klasickou malbu a studijní kresbu, avšak jeho pojetí těchto úkolů je soudobé. V průběhu vyučování je v neustálém kontaktu s jednotlivými žáky, se kterými prostřednictvím rozhovorů stále nově objevuje zákonitosti výtvarného umění. Výsledky výtvarných prací mají někdy blízko k výsledkům studentů akademie. Snad z tohoto důvodu se žáci zřídka věnují experimentálním úlohám, učitel totiž akcentuje potřebu v klasickém smyslu reprezentativního výsledku.

Inspiraci soudobé pedagogiky umění učitel J spatřuje: „...v *dějinách umění, vlastní praktické tvorbě, přírodninách (např. listech, kamenech), které skrze pozorování jsou opět zobrazeny, v nabídce rozličných kreslířských technik a malířských pomůcek, které na rozdíl od tužky ne vždy jsou žákům k dispozici (např. akrylové barvy a akvarelové tužky), rozličných technikách (např. tiskařských technikách a plastické tvorbě), v dobrém obrazovém materiálu*“. Jako klíčová slova soudobé pedagogiky umění uvádí: „*Vnímání (koncentrace), objevování, výraz, příklady z dějin umění (média.../muzeum), školení v oblasti výt. tvorby (výchova k estetickým hodnotám v každodenním životě), (média, reklama, design produktů, architektura)*“.

Pojetí učitele J odpovídá z části koncepci **Výtvarné výchovy jako manufaktury**, avšak zároveň můžeme vysledovat v rámci jeho práce charakteristické jevy přisuzované koncepci **Výtvarné výchovy jako školy**. Učitel se totiž kromě předávaných dovedností snaží v žácích probouzet i jejich citlivost a smysl pro výtvarno.

Obr. 54/8 „Kresba pohlednic“

Obr. 55/8 „Gesta“

Obr. 56/8 „Studijní kresba přírody“

Učitel K: „Čtenář“

Tato přezdívkou byla přidělena učiteli z toho důvodu, že se ve svých hodinách jen málo věnuje žákům. Většinu času stráví v průběhu vyučování listováním uměleckých příruček a odborných publikací. Učitel na začátku většiny hodin pouze oznámí výtvarný námět a pak se ponoří do vlastního studia knih, několikrát projde třídou a dětem, které mají otázky, poradí, nato opět usedne ke své práci. Vyučuje na více školách, ale jeho hlavní zájem spočívá ve vlastní umělecké činnosti. Tématem hodin jsou často zadání vyhlášených soutěží, zážitky, situace ze života. Děti mají za úkol popisnou kresbou ilustrovat to, co znají.

Úkoly, které vidíme na fotografiích, patří k těm nejzajímavějším, které učitel žákům zadal. Obr. 57 představuje portrét spolužáka, v pozadí bylo třeba vytvořit takovou dekorativní plochu, která vyjadřuje pocity, náladu spolužáka. Na obr. 58 se jedná o trénink kresby trojrozměrných kvádrů a krychlí, jako téma pro výtvarnou práci bylo zadáno: „Stavební práce aneb jak to chodí na stavbě“. V dalšího úkolu například starší žáci procvičovali různé druhy stínování, práci s linií a kontrastem.

Je možné konstatovat, že učitel i v rámci hospitací, neprojevoval zájem o své vyučování. Jeho osobní pojetí výuky, v okamžicích, kdy bylo uplatňováno, odpovídalo nejvíce koncepci

Výtvarné výchovy jako manufaktury.

Obr. 57/8 „Já a má nálada“

Obr. 58/8 „Kubus jako stavební materiál“

Obr. 59/8 „Portrét v různých stylech“

Učitel L: „Kreativní živel“

Pseudonym byl zvolen díky kreativní a nespoutané povaze učitele, který neustále vymýšlí nové přístupy, množství hravých úkolů, hýří nápady, živě komunikuje s žáky a zajímavě je motivuje k tvorbě. Tento učitel se také dále vzdělává, využívá soudobých didaktických metod, náročných technik a postupů, věnuje se pečlivě vlastní přípravě na vyučování, shání různorodý materiál pro vyučování. Učitel je sociálně založený, ve vztahu k žákům působí extrovertně, je temperamentní. Má pochopení pro žáky, dokáže se vžít do jejich problémů se zvládnutím látky, proto učivo předává velmi systematicky a v rozhovoru s žáky hledá zpětnou vazbu.

Inspiraci pro tvorbu výtvarného úkolu nachází především v moderním umění. Úkoly, které zadává, jsou rozmanité. Vyučuje klasickým technikám, žáci si mají možnost vyzkoušet méně obvyklé techniky – v tzv. výkonnostních kurzech se s žáky věnují dokonce leptu (viz obr. 62), na straně druhé rád experimentuje – žáci ztvárňují své úkoly kombinovanými technikami. Úkoly, které zadává, jsou záživné. Jejich smyslem je prohlubovat dané učivo v oblasti řemeslné i kognitivní, avšak také rozvíjet tvořivost a fantazii žáků. Žáci jsou nuceni si v průběhu plnění úkolu samostatně poradit, popřípadě konzultovat s učitelem. Dostávají široký prostor pro sebevyjádření a osobitost.

Na základě rozmanitosti výtvarných prací, které bylo možné zhlédnout, na chodbách školy, na výstavě na radnici, je možné říci, že učitel každý rok nově obmýšlí nebo prohlubuje zadání svých úkolů. Má totiž velkou invenci a potřebuje úkoly stále nově rozvíjet.

Učitel má dobře promyšlené také teoretické hodiny, kdy žáci nesedí jen nečinně v lavicích, ale věnují se v průběhu výkladu rozličným drobným úkolům, které zanáší do pracovních sešitů. Na základě svých činností si následně lépe zapamatují teoretické učivo. Jako klíčové slovo soudobé pedagogiky umění uvádí učitel - „*Lidskost*“. Jeho pojetí vyučování nejvíce bezesporu odpovídá koncepci **Výtvarné výchovy jako ateliéru**.

Obr. 60/8 „Perspektiva“

Obr. 61/8 „Domečky v korunách stromů“

Obr. 62/8 „Volná tvorba“, lept

Na základě zpracovaných charakteristik osobních pojetí českých a bavorských učitelů docházíme k zajímavému postřehu. Sledujeme-li **osobní pojetí učitelů bavorských pohybuje se nejčastěji mezi koncepcemi Výtvarné výchovy jako manufaktury a Výtvarné výchovy jako ateliéru**. Osobní pojetí učitelů českých je různorodého charakteru.

8. 2. 2 Dotazníkové šetření - učitelova umělecká inklinace

Součástí pohospitačního rozhovoru bylo předání dotazníku konkrétnímu učiteli s prosbou o jeho vyplnění a navrácení za několik dní. Cílem dotazníku bylo objasnit umělecká východiska a názory jednotlivých pedagogů v souvislosti se soudobou orientací výtvarné pedagogiky.

O vyplnění dotazníků bylo požádáno 10 českých a 12 bavorských učitelů. Bohužel však ne všichni učitelé vrátili zpět vyplněný dotazník. Z českých pedagogů dotazník nevrátili vyplněný tři učitelé bez jakéhokoliv vysvětlení. Z bavorských učitelů pak se dva učitelé domluvili, že dotazník nevyplní. Jako vysvětlení uvedli, že učební plán je natolik závazný, že neskýtá možnosti interpretace a uplatnění jakékoliv vlastní umělecké inklinace nebo pojetí, na které jsou zaměřené otázky dotazníku. Přesto i jejich odmítnutí můžeme považovat za určitou odpověď. Jiný bavorský učitel pak vyplnil dotazník tím způsobem, že pozměnil zadání otázek, aby se mohl vyjádřit ke skutečnostem, které považoval za podstatné. Všichni ostatní učitelé odpověděli na kladené otázky a dotazník odevzdali zpět.

Znění dotazníku:

Dotazník slouží jako podklad pro česko-bavorskou komparativní práci v oboru Výtvarná výchova/Umění.

Sestavila: Věra Uhl Skřivanová

Datum:

1/ Prosím, seřaďte (očísľujte) jednotlivá jména uměleckých osobností podle významu, jaký mají pro Vaši práci učitele výtvarné výchovy (např. jako zdroj inspirace při tvorbě výtvarného úkolu).

Pablo Picasso, Jackson Pollock, Joseph Beuys, Andy Warhol, Piet Mondrian, Christo, Ernst Ludwig Kirchner, Leonardo da Vinci, Claude Monet, Auguste Rodin, Paul Cézanne, Walter Gropius, Paul Klee, Marcel Duchamp, Salvador Dalí, Henry Moore, Peter Paul Rubens, Kilián Ignác Dientzenhofer, Frank Lloyd Wright, Wassily Kandinsky

Případně doplňte jména těch uměleckých osobností, které zásadně ovlivňují Vaši práci v hodinách výtvarné výchovy.

2/ Vysvětlete, jaký význam mají pro Vás osobnosti, které jste preferovala/preferoval?

3/ V čem spatřujete inspiraci pro soudobou výtvarnou výchovu?

4/ Prosím, napište, jaká jsou podle Vás klíčová slova soudobé výtvarné výchovy?

Velice Vám děkuji za čas, který jste mi věnovala/věnoval!

8. 2. 3 Dílčí závěry – umělecké inklinace českých a bavorských pedagogů

Vyhodnocení dotazníkových odpovědí českých a bavorských učitelů slouží jako podpůrná data pro triangulaci výzkumných metod (kap. 8.4) za účelem interpretace realizovaných výstupů vyučovacích jednotek.

Učitelé se v rámci dotazníku zabývali otázkou významu konkrétních uměleckých osobností pro jejich umělecko-pedagogickou práci. Po celkovém vyhodnocení vyplněných dotazníků docházíme k následujícím zjištěním:

Čeští učitelé na předních pozicích jmenují tyto umělecké osobnosti: *Leonardo da Vinci, Pablo Picasso, Marcel Duchamp, Salvador Dalí, Jackson Pollock, Paul Klee, Paul Cézanne, Claude Monet*. Odpovědi českých pedagogů umění lze považovat za velmi zajímavé především ve srovnání s odpověďmi bavorských pedagogů umění. Shodně sice čeští i bavorští učitelé jmenují na předních pozicích jména: Leonardo da Vinci a Pablo Picasso. Osobnosti velice všestranné, jejich práce se tedy jako inspirace pro pedagoga umění přímo nabízí. Leonardo jako vzor studijních prací, perspektivy, ale i jako vynálezce a architekt, přírodovědec atd.

Pablo Picasso jako zástupce moderního umění, kubismu a nových možností zobrazování. Avšak jména jako Marcel Duchamp, Salvador Dalí a Jackson Pollock se spíše objevují na předních místech českého seznamu uměleckých osobností. Jak je možné interpretovat tento výběr českých učitelů? Je možné, že tato umělecká inklinace odkazuje k pojetí vyučování výtvarné výchovy, které čerpá z naší **každodennosti**, využívá **výtvarného experimentu**, **podporuje vizuální gramotnost** (M. Duchamp), dále pak **imaginaci a obraznost žáka** (Salvador Dalí), schopnost nalézání nových souvislostí a hlubšího vnímání reality i umožnění výtvarného výrazu. Dílo J. Pollocka pak inspiruje učitele v oblasti artefaktiky, umožňuje žákovi vstup do oboru výtvarného umění, otisk jeho vlastní energie a identity, **výtvarný výraz a zážitek, uvolnění**.

Čeští učitelé v otázce po inspiraci výtvarné tvorby žáků akcentují: „*vazbu na reálný život, každodenní situaci žáka, jeho prožitky, zkušenosti a představy, radost z tvorby. Oblast inspirace výtvarné výchovy vnímají velmi široce, inspiraci vidí v umění nejen výtvarném, ale také v hudbě, tanci, filmu atd., dále v přírodě (mikro- a makrosvětě), ve vědě, internetu, technice, historii, společnosti, různých materiálech a řemeslech*“. Jako klíčová slova soudobé výtvarné výchovy uvádí nejčastěji: „*komunikaci, reflexi a sebevyjádření, fantazii, kreativitu*“.

Po vyhodnocení navrácených dotazníků bavorských učitelů zjišťujeme, že na předních pozicích se jako zdroj inspirace pro práci pedagoga umění dle jejich názoru umísťuje *1. Pablo Picasso, 2. Paul Cézanne, 3. Leonardo da Vinci, 4. Claude Monet*. Tento výsledek je možné interpretovat následujícím způsobem.

Není překvapivé, že učitelé na prvním místě z nabídnutých uměleckých osobností jmenují Pabla Picassa. Byl to umělec, který ovlivnil svým dílem celé 20. století. Žil velice dlouho a jeho práce je rozmanitá. Pro učitele - umělce proto nabízí široké pole inspirace. V hodinách, ve kterých probíhaly hospitace, byl na základě Picassova díla vysvětlen princip kubismu, podle Picassa trénovali žáci malbu a kresbu kubistického zátiší, v rámci teorie srovnávali portréty realistické, kubistické, stylizované, psychologické. Žáci se zamýšleli nad osobností tohoto umělce. Od Picassa se dostali k umění filmovému, k vnímání objektu z více pohledů, vysvětlovali si princip filmového střihu. Pablo Picasso pro ně byl ve svých radikálních objevech symbolem moderního umění.

Volba první čtveřice umělců svědčí o určitém tradičním přístupu dotázaných bavorských výtvarníků při přípravě školního výtvarného úkolu. Nositeli hlavní inspirace jsou umělci etablovaní v dějinách umění s přídomky „největší osobnost umění 20. století, otec moderního umění, génius a renesanční člověk, otec impresionismu“. Tato čtveřice inspiruje učitele k vytváření úkolů, na jejichž základě žáci popisují realitu kresebně – **vytvářejí studie reality, studie detailů, zátiší, kreslí lidské tělo**, dále pak **realitu „rozebírají“** na její menší části (Leonardo da Vinci), plní úkoly zaměřené na hledání určitého **skladebného řádu reality** (Paul Cézanne). Sestavují obraz jako **barevnou harmonii**, na základě dalšího typu úkolů se učí zacházet s **barvou**, která se postupně stává samostatným výrazovým prostředkem (Claude Monet). Taktéž se jedná o úkoly, na jejichž základě si žáci učí všimnout, že tzv. realita se proměňuje. Učí se zacházet se **světlem** jako svébytným výrazovým prostředkem. Dalším typem úkolů jsou ty, v průběhu nichž žáci na principu **kubismu rozkládají realitu** na její části proto, aby ji z více stran opět bylo možné uchopit a složit do plošného obrazu (Pablo Picasso). Na tyto úkoly navazují oblíbené úkoly přeměn a proměn tvarů, tzv. metamorfózy. Na základě hospitační činnosti v bavorské školní gymnaziální praxi je možné potvrdit, že popsané typy úkolů skutečně převažovaly.

O určitém tradičním pojetí výtvarného úkolu na bavorských gymnáziích, tedy upřednostňování výuky, jejímž cílem je naučit základy kresby, malby, plastické tvorby i architektury - zvládnutí výtvarné formy a jejich proměn nasvědčuje také to, že učitelé umění čerpají svou inspiraci často v době **renesance, umění klasického a moderního** (v umění 1. pol. 20. století), teprve pak hledají svou inspiraci v období 2. poloviny 20. století. Inspirují se především dílem malířským, teprve pak sochařským a nakonec architekturou. A ještě jedna zajímavost vyplynula z dotazníku. Většina učitelů umění na bavorských gymnáziích nezná jméno **Kiliána Ignáce Dientzenhofera**, ačkoliv pocházel z Bavorska. Protože toto jméno většinou neslyšeli, jak ústně sdělili, v posloupnosti uměleckých osobností je umístili jako poslední.

Bavorští učitelé v otázce dotazníku po inspiraci výtvarné tvorby žáků uvádí na rozdíl od českých učitelů na prvním místě: „*umění, soudobé umění, umělecká díla a vlastní uměleckou práci*“, dále pak se odpovědi různí: „*v médiích, literatuře, společnosti*“, „*v přírodninách, v rozličných technikách a materiálech, které nejsou žákům běžně k dispozici*“, „*moderním designu a architektuře*“, „*v zajímavé a originální interpretaci světa, lidí a existencionálních otázek, v radosti z činnosti, vidění, prožívání a z výměny slov, myšlenek a obrazů, ve velké*

krizi tohoto světa“, „v objevení vlastní fantazie, vnímání viditelné reality, ve spolupráci s rozličnými organizacemi, městem např. v rámci výstav“.

Jako klíčová slova soudobé pedagogiky umění jmenují bavorsští učitelé velmi různorodé pojmy: „*Reflexe, kreativita, lidskost, tvůrčí zkušenost – osobní zážitek, sebereflexe, sebedůvěra, fantazie, koncentrace, zvědavost, smysly, angažovanost, radost, klid a mír, svoboda, pohyblivost ducha, nonkonformní přístup, dialog, globální horizont, procvičování, řemeslo, objevování, výraz, print/design/community/architecture, dějiny umění, média, reklama*“.

8. 3 Typologie výtvarných úkolů - ilustrace vzdělávacích cílů

(viz Příloha I: obrazová příloha)

Na základě fotografické dokumentace výtvarných produktů z vyučování na českých a bavorských gymnáziích sestavíme typologii těchto výtvarných úkolů. V průběhu terénního výzkumu bylo pořízeno kolem 2000 fotografií, které lze považovat za výborný informační zdroj nejen o výtvarných produktech samých, nýbrž je možné tyto fotografie použít také jako výpověď o zadání výtvarného úkolu, **o sledovaném vzdělávacím cíli** (očekávaných výstupech vyučování, možnosti **nabytí určitých žákovských kompetencí**), o vzdělávacím potenciálu úkolu v průběhu jeho plnění.

V rámci této výzkumné práce vybereme z databáze fotografií jen malou část snímků. Výběr bude sestaven jako dokumentace především těch výtvarných úkolů, jejichž náměty mají souvislost s analyzovanými hospitačními protokoly, jsou pro daný vzorek českých a bavorských gymnázií základní a typické. Konkrétní fotografie budeme **interpretovat z hlediska vzdělávacího potenciálu zobrazeného výtvarného úkolu**. Je jistě možné přistoupit k tvorbě typologie výtvarných úkolů na základě zohlednění různých hledisek, navržené řešení však přirozeně vyplynulo z postupu výzkumu.

Z technických důvodů vložíme sestavenou typologii výtvarných úkolů ve formě fotografické dokumentace výtvarných produktů a záznamu potenciálních oborových kompetencí, vyplývajících jako možný vzdělávací potenciál z konkrétních úkolů, do přílohy na samém závěru této publikace.

8. 3. 1 Výtvarný produkt jako jeden ze zdrojů informací o realizovaných výstupech vyučování

V rámci obrazové přílohy dokumentujeme na základě fotografií základní zjištěné oblasti námětů výtvarných úkolů, které bylo možné sledovat v rámci hospitací. K fotografiím konkrétních výtvarných produktů zaznamenáváme zároveň **oborové kompetence, jež mohli žáci potenciálně nabýt na základě daných úkolů.**

Každý výtvarný úkol je učitelem koncipován, případně měl by být úmyslně vytvořen, za určitým vzdělávacím cílem. Žáci plní na základě daného úkolu určité učitelovo očekávání, v terminologii českého RVP určité „očekávané výstupy“. Předpokladem zadaného výtvarného úkolu je tedy určité učivo, které má být předáváno, určité žákovské kompetence, které mají žáci získat.

Fotografie výtvarných produktů v kontextu realizovaných hospitací mají výpovědní hodnotu o **možných dosažených výstupech konkrétního vyučování**, o kompetencích, které měli žáci možnost nabýt. **Fotografie obsahují vizuální informaci o:**

- volbě a zvládnutí výtvarné techniky,
- užitých nástrojích,
- využití vyjadřovacích prostředků,
- využitých materiálech a náročnosti na materiál,
- využití nových médií,
- vztahu k realitě (předmětné, nepředmětné zobrazení),
- úrovni zpracování,
- řemeslné obtížnosti,
- dokončenosti práce,
- přibližné nutné časové dotaci,
- instalaci a prezentaci práce,
- oblasti inspirace,
- východiscích námětu,
- předchozích znalostech a dovednostech žáka,
- možnosti seberealizace,

- tvůrčí svobodě a aktivitě žáka,
- možnosti vyjádření vlastních pocitů a zážitků atd.

Na základě těchto vizuálních informací v kontextu situace vyučovacího procesu je možné, aby výzkumník, vzdělaný v oboru umělecké pedagogiky s určitou pedagogickou zkušeností, sledoval, popř. hodnotil realizovaný výstup a možnost žáka nabýt konkrétní dílčí oborové kompetence a jejich vztah ke kompetencím klíčovým.

V současné době je na učitele v ČR kladen požadavek, aby si byli vědomi, ke kterým žakovským kompetencím přispívají jejich žakovské úkoly. V obdobném duchu je koncipován také Metodický portál Výzkumného ústavu pedagogického v Praze. Navržený přístup vyhodnocení fotografického materiálu na základě dosažení možných oborových kompetencí logicky navazuje na tyto tendence.

8. 3. 2 Dílčí závěry - interpretace výsledných výtvarných prací na základě fotografií

Vyhodnotíme-li záznam dílčích oborových kompetencí, které je možné nabýt na základě konkrétního výtvarného úkolu (viz obrazová příloha) ve vyučování sledovaných českých a bavorských gymnázií, docházíme k následujícímu zjištění.¹⁶

V oblasti **recepce a reflexe** je třeba provádět komparaci možnosti získání žakovských oborových kompetencí na základě diferenciací oborových kompetencí.

- Možnost získání **kompetence porozumění výtvarnému dílu je v obou zemích v rovnováze**, tato rovnováha je však docílena na základě **odlišné orientace vyučování** směřující k odlišným složkám této kompetence na vzorku gymnázií v ČR a Bavorsku. V ČR je důraz kladen v praktickém vyučování především **na kompetenci obraznosti, kompetenci interpretační**. Je možné říci, že k výtvarnému dílu žáci přistupovali především v roli pozorovatele a experimentátora s dílem, ve kterých dílo vyvolává asociace a je předmětem jejich interpretace. Naopak v **Bavorsku** je výuka žáků zacílena na získávání kompetencí souvisejících s vnitřní stavbou díla, kterou se zabývá především tvůrce, umělec – tedy

¹⁶ Pozn. Pro vyhodnocení oborových kompetencí využijeme v rámci této výzkumné práce zavedeného systému dílčích oborových kompetencí.

kompetence strukturální, deskripce a komparace, variace, kombinace, rozvíjení alternativ, orientační.

- Možnost získání **kompetence personální** je opět **v obou zemích v rovnováze**, avšak orientace vyučování směřuje opět k jiným jejím složkám. Na vzorku **českých gymnázií** je cílem výuky častěji získání **kompetencí mezioborové spolupráce**, zatímco na vzorku **gymnázií bavorských** je vyučování zaměřeno ve větší míře na získávání **kompetence kognitivní, koncentrace a vytrvalosti**, ale i **kompetence hodnocení a empirické**. **Kompetence výrazu** je na sledovaném vzorku uplatňována shodně.

V oblasti **tvůrčí produkce** výtvarného umění lze sledovat **na zvoleném vzorku** následující shody a rozdíly. V obou zemích jsou **v nízké míře uplatňovány při výuce nová média**. Kompetenci tvůrčí produkce je věnována v obou zemích shodná pozornost, avšak opět zcela odlišným způsobem. Na **bavorských gymnáziích** je vyučování zaměřeno ve vyšší míře k získání kompetencí **výtvarné produkce**, zvláště pak **kompetencí pracovních, metodických, technických**, avšak také **kompetence prezentace**. V **ČR** je vyučování z oblasti **kompetencí kreativity a flexibility** zaměřeno především směrem ke **kompetencím fantazie a představivosti**. V Bavorsku je vyučování z oblasti kompetencí kreativity a flexibility zaměřeno především ke **kompetenci tvůrčí aktivity**.

8. 4 Triangulace výzkumných metod

Na základě triangulace výzkumných dat vzájemně usouvztažíme:

- **identifikované vzdělávací obsahy realizovaných hodin** (vyhodnocené za pomoci kvalitativní analýzy obsahu),
- **charakteristiky pojetí vyučování jednotlivých pedagogů obou zemí a jejich umělecké inklinace** (zjišťované pomocí dotazníkového šetření),
- **vzdělávací cíle výtvarných úkolů ve formě dílčích oborových kompetencí** (na základě fotografické dokumentace).

Podpůrná data nám umožní přesnější informaci o realizovaných výstupech sledovaných vyučovacích jednotek a jejich interpretaci, založenou na znalosti kontextu výzkumných výsledků.

8. 4. 1 Terminologie a systém dílčích oborových kompetencí jako společný jazyk komparace

Výsledné kategorie kvalitativní obsahové analýzy, tedy **jádro vzdělávacího obsahu realizovaných vyučovacích hodin vzorku gymnázií** je hlavním výzkumným nálezem terénního výzkumu. Přesto je dobré tento nález usouvztažnit v rámci triangulace, ověřit s dalšími možnými podpurnými daty, protože se tak stává konkrétnějším, přesnějším a lépe uchopitelným – interpretovatelným.

Interpretaci realizovaných výstupů zformulujeme za pomoci **terminologie a vytvořeného systému dílčích oborových kompetencí**, které v rámci této výzkumné práce využíváme jako společný nástroj pro vyjádření vzdělávacích obsahů kurikulárních dokumentů gymnázií obou komparovaných zemí.

Jako základní žákovská kompetence, která je cílem vyučování výtvarné výchovy/umění, bývá v současné době chápána kompetence **vizuální komunikace** (Bildkompetenz). Sémantické pole tohoto pojmu je však velmi široké. Z tohoto důvodu je třeba tento nadřazený termín chápat jako skladbu více složek, dle německých kurikulárních dokumentů se jedná o: recepci, reflexi a produkci. Taktéž však tyto **kompetence recepce, reflexe i produkce** jsme v rámci (kap. 5. 3. 4) dále diferencovali. Jedině tak je totiž možné pomocí terminologie dílčích oborových kompetencí vystihnout shody a rozdíly výstupů komparovaných vyučování obou zemí.

8. 4. 2 Dílčí závěry – souhrn a interpretace realizovaných výstupů vyučovacích jednotek v souvztažnosti s podpurnými daty

Pokusíme se o interpretaci realizovaných výstupů, podpořenou dalšími výzkumnými nálezy za pomoci terminologie a vytvořeného **systému dílčích oborových kompetencí** (viz kap. 5.

3. 4)¹⁷. Na počátku interpretace výzkumných nálezů je nutno předeslat, že veškeré zaznamenané výroky se vztahují ke konkrétnímu výzkumu a vzorku gymnázií.

V oblasti **recepce a reflexe** zaměříme svou pozornost zprvu ke **kompetenci porozumění výtvarnému dílu**. Možnost získání této kompetence se jeví na sledovaném vzorku gymnázií v ČR a v Bavorsku jako **obdobná**, je jí však docilováno na základě odlišných přístupů a orientace vyučování. Z vymezených složek kompetence porozumění výtvarnému dílu, tedy: kompetence obraznosti, orientační, strukturální, interpretační, deskripce, variace, kombinace a třídění, rozvíjení alternativ a komparace, je na **českých gymnáziích** kladen v rámci praktického vyučování hlavní důraz na **kompetenci obraznosti a kompetenci interpretační**. Rozdíl přístupu k výtvarnému dílu na českých a bavorských gymnáziích je možné charakterizovat především na základě rolí žáků v průběhu vyučování. Na českých gymnáziích vystupují žáci častěji jako „pozorovatelé díla a experimentátoři s dílem“, je možné říci, že přistupují k dílu z vnějšku a postupně se propracovávají k jeho struktuře. Dílo v českých žácích vyvolává především asociace, zážitky a je předmětem jejich interpretace. Na gymnáziích bavorských naopak žáci vstupují především do role „tvůrců a umělců“, dílo vytváří zevnitř a dopracovávají se až k jeho prezentaci.

Učitelé na vzorku českých gymnázií uvádí jako **klíčová slova** soudobé výtvarné výchovy v uvedeném pořadí: „**komunikaci, reflexi a sebevyjádření, fantazii a kreativitu**“. Již tyto pojmy charakterizují do jisté míry pojetí vyučování na těchto gymnáziích. Jako inspiraci výtvarné tvorby svých žáků pak akcentují: „reálný život, každodenní situaci žáka, jeho prožitky, zkušenosti a představy, radost z tvorby“.

Na vzorku **bavorských gymnázií** jsou cílem výuky z oblasti získávání tzv. kompetence porozumění výtvarnému dílu kompetence souvisejících s vnitřní stavbou díla – tedy **kompetence strukturální, deskripce a komparace, variace, kombinace, rozvíjení alternativ, orientační**. Žáci na těchto gymnáziích se věnují práci na výtvarném dílu především jako jeho tvůrci. Provádí např. výtvarnou deskripci vybraných příkladů uměleckých děl, komparují vlastní práci s těmito příklady, variují a kombinují výtvarné motivy. Analyzují příklady významných uměleckých děl z hlediska jejich výrazových prostředků v rámci teoretických a prakticko-teoretických prací (zpracovávají určité tabule

¹⁷ Pozn. Zároveň využijeme také navržené číslování v rámci zavedeného systému.

uměleckých slohů a výtvarných analýz). Zaměření pojetí vyučování na bavorských gymnáziích směrem k umění samému dokládají také dotazníkové odpovědi bavorských učitelů po inspiraci výtvarné tvorby žáků, uvádí na rozdíl od českých učitelů na prvním místě: „**umění, soudobé umění, umělecká díla a vlastní uměleckou práci**“.

V oblasti **kompetencí personálních** je možnost získání těchto kompetencí na srovnávaných gymnáziích **obou zemí v rovnováze**. Orientace vyučování na českých a bavorských gymnáziích však směřuje k odlišným jejím složkám. Těmito složkami jsou kompetence: sebeuvědomění, identifikační, prožitku, zodpovědnosti, kognitivní, smyslového vnímání, diferencovaného vnímání, asociace, sociální, kulturní a společenské, kompetenci mezioborové spolupráce, výrazu a sebevýrazu, koncentrace a vytrvalosti, empirické a hodnocení. Na vzorku **českých gymnázií** je např. cílem výuky častěji než gymnáziích bavorských získání **kompetencí mezioborové spolupráce**. V rámci vyučování jsou častěji využívána a do výuky integrována mezioborová témata. Učitelé využívají své znalosti druhého studijního oboru, ve kterém mívají někteří čeští učitelé výtvarné výchovy i těžiště své profesní inklinace. Čeští pedagogové výtvarné výchovy, kteří často mívají jako druhý obor český jazyk, jsou schopni vytvářet s žáky slovní ekvivalenty vizuálních znaků. Literární text navíc bývá často součástí motivace jejich vyučování, dokážou tak zprostředkovat žákům porovnání různých znakových systémů. Jindy zprostředkovávají dokonce porovnání uměleckých principů např. výtvarného umění a literatury i hudby. Jsou otevření dalším oborům např. v rámci školních projektů. Oblast inspirace výtvarné výchovy vnímají čeští učitelé velmi široce, vidí ji v umění nejen výtvarném, ale také v hudbě, tanci, filmu, literatuře, v přírodě (mikro- a makrosvětě), ve vědě, internetu, technice, historii, filozofii, společnosti, různých materiálech a řemeslech. Bohužel u některých českých pedagogů je dokonce přeneseno těžiště řešených problémů do mimovýtvarných oblastí a kvalita výtvarného zpracování, popř. zážitku z umělecké tvorby se tak stává druhořadou.

Možnost získání **kompetence sebeuvědomění, identifikační a prožitku** bývá jedním z hlavních cílů vyučování na vzorku českých gymnázií. Žáci dostávají ve většině případů prostor k seberealizaci, uplatnění tvůrčí svobody a své individuality. Jen ve vyučování dvou pedagogů byl vlastní výtvarný výraz žáků potlačen, a to z důvodu přenesení cílů vyučování do oblasti řemeslných dovedností nebo řešením problémů z mimovýtvarných oblastí. Na hospitovaných českých gymnáziích žáci využívali při tvorbě vlastních zážitků (často i mimovýtvarných), a to evokací a reflexí těchto zážitků a jejich následným ztvárněním

výtvarnou i slovní formou, hrou a experimentováním. Výtvarný proces tak nabýval vyšší důležitosti než výsledný produkt.

Porovnáme-li způsob práce se **zážitkem** žáků a způsob i objem předávaného učiva na vzorku českých a bavorských gymnázií, zjistíme, že zážitek je často využíván na českých gymnáziích již ve fázi motivace, aby byl následně výtvarně ztvárněn. Žáci na gymnáziích v ČR častěji než v Bavorsku vychází z individuálních představ a asociací, které integrují do zadaného výtvarného úkolu – učiva. Bohužel někteří čeští učitelé málo využívají v dialogu se žáky oborové terminologie, ačkoliv záleží v tomto ohledu samozřejmě na konkrétních pedagogích. Někteří naopak užívají terminologie zcela běžně. Na vzorku bavorských gymnázií je předávané učivo srozumitelněji strukturováno a zřetelně definováno. Žákovská tvorba vychází především z velmi precizně a odborně zadaného výtvarného úkolu. Využívání oborové terminologie v dialogu se žáky je naprostou samozřejmostí. Zážitek mívá povahu především čistě uměleckou, jedná se především o zážitky z výtvarné tvorby samé, do které žáci v některých případech integrují vlastní fantazii a prožitky. Na bavorských gymnáziích bylo z oblasti personálních kompetencí vyučování ve vyšší míře než na českých gymnáziích zaměřeno na získávání **kompetence kognitivní, koncentrace a vytrvalosti. Kompetence výrazu** byla na sledovaném vzorku českých a bavorských gymnázií uplatňována shodně.

Kompetence kognitivní získávají žáci na bavorských gymnáziích na základě četných znalostí výtvarných technik, postupů, výrazových prostředků, znalostí dějin umění. Tyto znalosti jsou předávány na základě výkladu učitele, záznamu poznatků do výtvarného sešitu, obrazové projekce, vlastní tvorbou inspirovanou uměleckými díly, rozбором uměleckých děl. Žáci v Bavorsku, pokud chtějí absolvovat z umění státní maturitu, musí zvládnout podrobně analyzovat výtvarné dílo. Tuto dovednost trénují tvorbou „obrazových tabulí“, tedy velkoformátových výtvarných prací, na nichž analyzují nejen slovní, ale i výtvarnou formou hlavní motivy díla, kompozici, barvy (veškeré vyjadřovací prostředky) díla. Na základě výtvarných studií se tak přibližují dílu, provádí jeho dekompozici, úmyslně formou odcizení hledají odstup od výtvarné práce. S tímto prakticko-teoretickým výtvarným přístupem jsme se na českých gymnáziích nesetkali. Žáci se učí na vzorku bavorských gymnázií porozumět především principům umění a případná další mimoumělecká témata jsou učiteli začleňována teprve do výchozího výtvarného úkolu. Žáci se učí porozumět výtvarnému zobrazování v kontextu doby, kultury a společnosti. Pracují koncentrovaně i na dlouhodobějších výtvarných úkolech.

V oblasti **kompetence tvůrčí produkce** lze sledovat na vzorku českých a bavorských gymnázií následující shody a rozdíly. V obou zemích jsou v nízké míře uplatňována při výuce **nová média**, tento výzkumný nálezn se již projevil i v rámci předvýzkumu (viz kap. 6. 1), ačkoliv je třeba také poznamenat, že na bavorských gymnáziích bylo možné se častěji setkat s využitím digitálního obrazu než na českých.

Kompetenci tvůrčí produkce je věnována v obou zemích shodná pozornost, avšak opět zcela odlišným způsobem. Na vzorku českých gymnázií je vyučování zaměřeno více k možnosti získat **kompetenci kreativity a flexibility**, nežli **kompetenci výtvarné produkce**. Pokud se zaměříme na téma **kompetence výtvarné produkce** (pracovní, metodickou, prezentace, mediální, technickou), zjistíme, že na českých gymnáziích je naplňována na základě častějšího využívání různých **kombinovaných a experimentálních technik**. V porovnání s gymnázií bavorskými, na kterých najdeme nezřídka také dřevařskou dílnu, každý pedagog mívá vlastní výtvarnou učebnu a materiální vybavení, chybí našim gymnáziím širší pracovní a materiální zázemí (výjimkou bývají keramické dílny, které jsou zařízeny již na mnoha českých školách). V rámci úvah nad využíváním výtvarných technik na vzorku českých gymnázií lze považovat za zajímavé také vyhodnocení odpovědí českých učitelů na dotazníkovou otázku, dílo kterých uměleckých osobností jim slouží především jako inspirace pro tvorbu výtvarného úkolu? Na předních pozicích byli jmenováni: Leonardo da Vinci, Pablo Picasso, Marcel Duchamp, Salvador Dalí, Jackson Pollock, Paul Klee, Paul Cézanne, Claude Monet. Osobnost Leonarda da Vinciho a Pabla Picassa se umístila na předním místě také u bavorských učitelů, avšak jména jako Marcel Duchamp, Salvador Dalí a Jackson Pollock se v bavorském seznamu uměleckých osobností objevují až na 10., 15. a 16. příčce. Jak je možné interpretovat tuto inklinaci českých učitelů? Je možné, že tato inklinace odkazuje k pojetí vyučování výtvarné výchovy, které se zajímá o každodennost žáka, jeho vizuální gramotnost, schopnost výtvarného experimentování, dále pak imaginaci a obraznost žáka, schopnost nalézání nových souvislostí a hlubšího vnímání reality, umožnění výtvarného výrazu, výtvarného zážitku, uvolnění, pochopení sebe sama jako tvůrce.

V oblasti **kompetence prezentace** na vzorku českých a bavorských gymnázií zjišťujeme, že výtvarné práce jsou vystavovány jak na českých, tak na bavorských gymnáziích. Jako výstavních ploch je využito chodeb školy nebo stěn třídy. Při hospitacích bylo možné zhlédnout taktéž přípravu prací na výstavy mimo budovu školy jak na českých, tak

bavorských gymnáziích. Na první pohled tedy žádný rozdíl, a přeci analýza vzdělávacích obsahů prokazuje zajímavý fakt, který je vystižen v kategorii **prezentace** prací. Zatímco čeští žáci získávají schopnosti prezentace především jako **komunikativní dovednost** verbálně se vyjádřit ke své výtvarné práci, **obhájit ji**, trénují schopnost vyjadřování svých zážitků, dojmů a názoru, v praxi bavorských gymnázií označuje prezentace spíše schopnost **představit** svou výtvarnou práci, **uvést výtvarnou práci mezi diváky**, kterými jsou spolužáci anebo společnost v místě bydliště. Výstavy žákovských výtvarných prací se v Bavorsku pořádají pravidelně na radnici, v divadle apod., téma „Umění a městská čtvrť“ je jedním z podstatných témat vyučování umění na gymnáziích, na konferencích pedagogiky umění je často dokonce tomuto tématu věnována samostatná sekce. Vyučování tak plní i společenskou funkci a tímto způsobem je zpětně ověřován společenský účín vzdělávání v praxi.

Na vzorku bavorských gymnázií je vyučování zaměřeno ve vyšší míře k získání kompetencí **výtvarné produkce**, zvláště pak **kompetencí pracovních, metodických, technických**, avšak také **kompetence prezentace**. Z oblasti kompetence výtvarné produkce mi připadají zajímavé následující výsledky výzkumu. Učitelé využívají v rámci vyučování také náročných výtvarných technik na materiál a pracovní podmínky, jako např. lept, práce se dřevem, textilní tvorba. Inspirují se především dílem malířským, teprve pak sochařským či architekturou. Z uměleckých osobností, které nejvíce ovlivňují jejich tvorbu výtvarného úkolu, jmenovali na prvním místě Pabla Picassa. V hodinách, ve kterých probíhaly hospitace, byl na základě Picassova díla vysvětlen princip kubismu, podle Picassa trénovali žáci malbu a kresbu kubistického zátiší, v rámci teorie srovnávali portréty realistické, kubistické, stylizované, psychologické. Žáci se zamýšleli nad osobností tohoto umělce. Od Picassa se dostali k umění filmovému, k vnímání objektu z různých stran, vnímání scénky – vysvětlovali si princip filmového střihu. Pablo Picasso pro ně byl ve svých radikálních objevech symbolem moderního umění. Volba první čtveřice umělců (Picasso, Leonardo da Vinci, Cézanne a Monet) svědčí o určitém tradičním přístupu dotázaných bavorských výtvarníků k přípravě školního výtvarného úkolu. Tato čtveřice inspiruje učitele k vytváření úkolů, na jejichž základě žáci popisují realitu kresebně – vytvářejí studie reality, studie detailů, zátiší, kreslí lidské tělo, dále pak realitu „rozebírají“ na její menší části (Leonardo da Vinci), plní úkoly zaměřené na hledání určitého skladebného řádu reality (Paul Cézanne), ať již se jedná o základní části geometrické nebo jiné. Sestavují obraz jako barevnou harmonii, na základě dalšího typu úkolů se učí zacházet s barvou, která se postupně stává samostatným výrazovým prostředkem (Claude Monet), jde taktéž o úkoly, na kterých si žáci učí všimnout, že tzv. realita

se mění, žáci se učí zacházet se světlem jako svébytným výrazovým prostředkem. Dalším typem úkolů jsou ty, v průběhu nichž žáci na principu kubismu rozkládají realitu na její části proto, aby ji z více stran opět bylo možné uchopit a složit do plošného obrazu (Pablo Picasso). Na tyto úkoly navazují oblíbené úkoly přeměn a proměn tvarů, tzt. metamorfózy. Učitelé předmětu „Umění“ čerpají svou inspiraci často v době renesance, umění klasickém a moderním (v umění 1. pol. 20. století), teprve pak hledají svou inspiraci v období 2. poloviny 20. století.

Cílem výtvarné tvorby na bavorských gymnáziích je především získávání určitých znalostí a dovedností, které se zrcadlí ve zvládnuté formě výtvarného produktu. Zvolené náměty tvorby se jeví v mnoha případech jako velice zajímavé a neotřelé. Většinou zaujmou žáky možností využití netradičního tvůrčího prostoru nebo jasným požadavkem smysluplné precizní řemeslné práce.

V oblasti **kompetence kreativity a flexibility**, tedy **kompetence fantazie a představivosti**, **tvůrčí aktivity** jsou naplňovány v průběhu vyučování na vzorku českých gymnázií především **kompetence fantazie a představivosti**.

V Bavorsku je vyučování z oblasti kompetencí kreativity a flexibility zaměřeno především ke **kompetenci tvůrčí aktivity**, tedy kreativní práce na zadaném úkolu. V této souvislosti je zajímavé uvést některá častěji jmenovaná klíčová slova soudobé pedagogiky umění očima bavorských pedagogů: „reflexe, kreativita, lidskost, tvůrčí zkušenost“. Na bavorských gymnáziích se žáci věnují řešení výtvarných problémů, v jejichž rámci získávají větší či menší prostor pro uplatnění vlastního tvůrčího potenciálu. Míra tvůrčí svobody je závislá na vzdělávacím cíli, který konkrétní učitel právě sleduje.

Etap (D)

Výzkumné závěry – komparace a interpretace výstupů vyučování

9. Souvztažnost vzorků realizovaných výstupů vyučování a očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů pro gymnázia České republiky a Bavorska

V závěru realizovaného výzkumu se pokusíme usouvztažnit výzkumné nálezy, tedy očekávané výstupy transformované a operacionalizované v **kategorie dílčích oborových kompetencí kurikulárních dokumentů** pro gymnázia ČR a Bavorska předmětu Výtvarná výchova/Umění a potenciálně realizované výstupy – taktéž ve formě **dílčích oborových kompetencí konkrétních vyučovacích hodin** na vzorku českých a bavorských gymnázií. Přičemž výsledky terénního výzkumu z vyučování na sledovaných gymnáziích slouží především jako ilustrace možností naplňování vytyčených očekávaných výstupů v praxi.

9. 1 Závěry výzkumu a jejich interpretace

Hlavní výzkumné nálezy z oblasti teorie i praxe se pokusíme interpretovat v jejich vzájemné souvztažnosti a vysvětlit na základě znalosti kontextu konkrétní situace, ze které nálezy pochází, stejně tak jako na základě kontextu pojetí a tradice pedagogiky umění obou komparovaných zemí, podloženého četnými překlady a studiem (viz kap. 3). Ve své interpretaci se stejně tak opíráme o studium německého jazyka a vymezení terminologických ekvivalentů a diferencí oboru Umění v Bavorsku (Německu) oproti ČR.

Při **komparaci a interpretaci souhrnu výzkumných nálezů**: očekávaných výstupů analyzovaných českých a bavorských kurikulárních dokumentů a ilustraci jejich možné realizace v praxi gymnázií vycházíme z nalezených instrumentů komparace – z navrženého a v rámci tohoto výzkumu zavedeného **systému a třídění dílčích oborových kompetencí** (viz kap. 5. 3. 4). Jako argument pro využití dílčích oborových kompetencí jako **ekvivalentních kategorií realizované komparace** hovoří především fakt, že se staly již nejen cílovými kategoriemi všeobecného vzdělávání v mnoha evropských zemích, ale pronikají i do vzdělávání oborového. V rámci učebních plánů pro předmět Umění různých spolkových zemí Německa se již setkáváme s konkrétními dílčími **oborovými kompetencemi**. Je tedy možné využít těchto pojmů k operacionalizaci vzdělávacích obsahů kurikulárních dokumentů obou zemí. Protože jsme si však vědomi také úskalí využití pojmu „kompetence“, která formuloval T. Janík (viz kap. 2. 2), pracujeme s terminologií dílčích oborových kompetencí na základě **vymezení jejich obsahu** v rámci analyzovaných kurikulárních dokumentů a na základě tvorby **systému vztahů** využívaných kategorií - kompetencí. Navíc následně **ověřujeme vzdělávací obsahy pojmů v konkrétních situacích**

vyučování, tedy v reálné praxi. Postupujeme tak od cílových kategorií ke vzdělávací praxi a nazpět na základě pojmových „uzlů“ – dílčích oborových kompetencí.

Jako hlavní oborovou kompetenci jsme zvolili **kompetenci vizuální komunikace** (Bildkompetenz), protože nabývá v současné době stále většího významu v souvislosti s tzv. iconic turn, neboli obratem k obrazu. V době, kdy veškerá média kolem nás denně chrlí množství vizuálních informací, je třeba se i v rámci oborových diskuzí zabývat současnými cíli vzdělávání se zaměřením především na vizuální gramotnost.

Kategorie kompetence vizuální komunikace v sobě zahrnuje množství dílčích kvalit, jejichž obsahy se částečně prostupují a překrývají, přesto lze tyto kvality zachytit a vytvořit návrh jejich začlenění v systému oborového vzdělávání (viz tab. 10/5). Přistoupíme tedy za pomoci uvedených instrumentů k interpretaci konkrétních usouvztažených výzkumných nálezů:

- 1) vzdělávacích obsahů (očekávaných výstupů) kurikulárních dokumentů pro gymnázia oboru Výtvarná výchova ČR a oboru Umění Bavorska (viz kap. 5. 3. 5),
- 2) výsledků terénního výzkumu jako ilustrace možné realizace, naplňování těchto obsahů na zvoleném vzorku českých a bavorských gymnázií (viz kap. 8. 4. 2).

9. 1. 1 Kategorie kompetencí recepce a reflexe

Obsah kategorie **kompetencí recepce a reflexe** jako součást kompetence vizuální komunikace definují oba analyzované kurikulární dokumenty v obdobném rozsahu, liší se však způsob jejich získávání ve školní praxi. Pro jasnější vymezení konkrétních výzkumných nálezů je proto třeba „sestoupit“ k výsledkům analýzy, které se týkají jednotlivých kvalit – podkategorií kompetencí recepce a reflexe.

V případě kategorie **kompetence porozumění výtvarnému dílu** je sice obsah této dílčí oborové kompetence zřetelněji formulován v českých kurikulárních dokumentech (např. zřetelnější vymezení kategorií kompetence strukturální, kombinace, komparace), avšak možnost získání kompetencí strukturálních, deskripce a komparace, variace a kombinace, rozvíjení alternativ a orientačních v průběhu vyučování se jeví vyšší na vzorku bavorských gymnázií. Jedná se totiž o kompetence, které se pojí s vnitřní strukturou díla, jeho stavbou, tedy ovládnutím vyjadřovacích prostředků, technik a pracovních postupů. Tyto znalosti a

dovednosti jsou častěji cílem vyučování na sledovaných bavorských gymnáziích než na českých. Žáci na bavorských gymnáziích se zabývají výtvarnou deskripcí a komparací uměleckých děl, vytvářejí studijní práce významných děl, analyzují umělecká díla verbální i výtvarnou formou, vytváří referáty, věnují se výtvarným úkolům, které také umožňují jejich kreativitu i osobní výraz, avšak jsou jasně koncipované s cílem naplnění konkrétního učiva. V dialogu s učitelem často využívají oborovou terminologii, která je samozřejmým jazykem jejich učitele, a tak se stává přirozeně také jazykem žáků. Umělecké dílo stojí v popředí zájmu bavorských učitelů, kteří se sami považují za vyučující umělce a nedopustili by, aby kvalita výtvarné formy v jejich vyučování byla nízká. Z dotazníkových odpovědí po inspiraci výtvarné tvorby žáků plyne, že bavorští učitelé na rozdíl od českých upřednostňují na prvním místě: „umění, soudobé umění, umělecká díla a vlastní uměleckou práci“.

Z výzkumných nálezů vyplývá, že na českých gymnáziích je pozornost učitelů zaměřena spíše k naplňování **kompetencí obraznosti**, tedy kompetence chápáné v rámci výzkumu jako schopnost pracovat s podněty z představ a fantazie. Učitelé na vzorku českých gymnázií uvádí jako klíčová slova soudobé výtvarné výchovy v uvedeném pořadí: „komunikaci, reflexi a sebevyjádření, fantazii a kreativitu“. V rámci oborových diskuzí v Německu vytyčil jednotlivé kvality tzv. obrazové kompetence (Bildkompetenz), které jsme zachytili a ověřovali v rámci předvýzkumu (viz kap. 6. 1), R. Niehoff (2006). Navržené obsahy „obrazové kompetence“ v tomto pojetí však odkazují k širšímu chápání daného pojmu. Tzv. obrazová kompetence se tak stává synonymem kompetence vizuální. Stejně tak jako německá Bildwissenschaft bývá chápána jako ekvivalent anglického pojmu Visual Studies.

Z výzkumných nálezů dále vyplývá, že v českém RVP ZV oboru Výtvarná výchova ve srovnání s bavorským Učebním plánem pro osmiletá gymnázia oboru Umění je položen větší důraz na kompetence z **kategorie personálních**, např. **kompetence sebeuvědomění, sebevýrazu, prožitku, smyslového vnímání, asociace, sociální, mezioborové spolupráce**. Bavorský kurikulární dokument z kategorie personálních kompetencí podporuje především **kompetence kognitivní**. V praxi českých a bavorských gymnázií se jeví možnost získání **personálních kompetencí** jako obdobná, avšak z výzkumných nálezů vyplývá, že orientace vyučování na českých a bavorských gymnáziích směřuje k odlišným jejím složkám.

Na sledovaných **českých gymnáziích** je cílem výuky častěji než gymnáziích bavorských získání **kompetencí mezioborové spolupráce**. V rámci vyučování jsou častěji využívána a

do výuky integrována mezioborová témata. Čeští pedagogové výtvarné výchovy, kteří většinou vyučují na škole dva obory, jsou schopni vytvářet také slovní ekvivalenty vizuálních znaků, zprostředkovávají tak žákům porovnání různých znakových systémů. Oblast inspirace výtvarné výchovy vnímají velmi široce. Bohužel u některých českých pedagogů sledovaných gymnázií bylo možné pozorovat, že těžiště řešených problémů přenášejí do mimovýtvarných oblastí a kvalita výtvarného zpracování se stává druhořadou.

Možnost získání **kompetence sebeuvědomění, identifikační a prožitku** bývá jedním z hlavních cílů vyučování na sledovaných českých gymnáziích. Žáci dostávají ve většině případech prostor seberealizace, možnost uplatnění tvůrčí svobody a své individuality, výtvarný proces tak nabýval často vyšší důležitosti než výsledný výtvarný produkt. Porovnáme-li způsob práce se **zážitkem** žáků na sledovaných českých a bavorských gymnáziích, zjišťujeme, že zážitek je často využíván na českých gymnáziích již ve fázi motivace, aby byl následně výtvarně ztvárněn. Na vzorku gymnázií bavorských žákovská tvorba vychází především z velmi precizně a odborně zadaného výtvarného úkolu. Zážitek mívá povahu čistě uměleckou, jedná se především o zážitky z výtvarné tvorby samé, do které žáci v některých případech integrují vlastní fantazii a prožitky.

Na bavorských gymnáziích, kde probíhaly hospitace, bylo vyučování z oblasti personálních kompetencí ve vyšší míře než na českých gymnáziích zaměřeno na získávání **kompetence kognitivní, koncentrace a vytrvalosti. Kompetence výrazu** byla na sledovaném vzorku českých a bavorských gymnázií uplatňována shodně.

Kompetence kognitivní získávají žáci na bavorských gymnáziích na základě četných znalostí výtvarných technik, postupů, výrazových prostředků, dějin umění. Žáci se učí na sledovaných bavorských gymnáziích porozumět především principům umění a případná další mimoumělecká témata jsou učiteli začleňována teprve do výchozího výtvarného úkolu. Pracují koncentrovaně i na dlouhodobějších výtvarných úkolech.

9. 1. 2 Kategorie kompetencí tvůrčí produkce

Z kategorie kompetence tvůrčí produkce jsou v bavorských Učebních plánech osmiletých gymnázií oboru Umění jako očekávané výstupy oproti českým RVP ZV oboru Výtvarná

výchova častěji definovány **kompetence z kategorie výtvarné produkce: kompetence pracovní, metodické, prezentace, mediální, technické.**

V gymnaziální praxi je kompetenci tvůrčí produkce věnována v obou zemích shodná pozornost, avšak opět zcela odlišným způsobem. Na sledovaných českých gymnáziích je vyučování zaměřeno více k možnosti získat **kompetenci kreativity a flexibility než kompetenci výtvarné produkce**. Pokud budeme sledovat naplňování **kompetence výtvarné produkce** na zvoleném vzorku českých gymnázií, zjistíme, že je získávána na základě častějšího využívání různých **kombinovaných a experimentálních technik**.

V oblasti **kompetence prezentace** na vzorku českých a bavorských gymnázií zjistíme, že výtvarné práce jsou vystavovány jak na českých, tak na bavorských gymnáziích. Jako výstavních ploch je využito chodeb školy nebo stěn třídy. V rámci hospitací byla možnost zhlédnout taktéž přípravu prací na výstavu mimo budovu školy jak na českých, tak bavorských gymnáziích. Na první pohled tedy žádný rozdíl, a přeci analýza vzdělávacích obsahů prokazuje zajímavý fakt, který je vystižen v kategorii **prezentace** prací. Zatímco čeští žáci získávají schopnosti prezentace především jako **kommunikativní dovednost** verbálně se vyjádřit ke své výtvarné práci, **obhájit ji**, trénují schopnost vyjadřování svých zážitků, dojmů a názoru, v praxi bavorských gymnázií označuje prezentace spíše schopnost **představit** svou výtvarnou práci, **uvést výtvarnou práci mezi diváky**, kterými jsou spolužáci anebo společnost v místě bydliště. Vyučování tak plní i společenskou funkci a tímto způsobem je zpětně ověřován společenský účín vzdělávání v praxi.

Na vzorku bavorských gymnázií je vyučování zaměřeno ve vyšší míře k získání kompetencí **výtvarné produkce**, zvláště pak **kompetencí pracovních, metodických, technických**, avšak také **kompetence prezentace**. Z oblasti kompetence výtvarné produkce mi připadají zajímavé následující výsledky výzkumu. Učitelé využívají v rámci vyučování také náročných výtvarných technik na materiál a pracovní podmínky. Cílem výtvarné tvorby na bavorských gymnáziích je především získávání určitých znalostí a dovedností, které se zrcadlí ve zvládnuté formě výtvarného produktu. Zvolené náměty tvorby jsou však v mnoha případech velice zajímavé a neotřelé. Dalším výzkumným nálezem je absence nebo jen malé využívání nových médií při výuce v obou sledovaných zemích (viz předvýzkum kap. 6.1), ačkoliv je třeba poznamenat, že na vzorku bavorských gymnázií bylo možné se častěji setkat s využitím digitálního obrazu než na gymnáziích českých.

Kompetence kreativity a flexibility definují oba analyzované kurikulární dokumenty v obdobném rozsahu. V oblasti této kategorie jsou dle výzkumných nálezů naplňovány v průběhu vyučování na vzorku českých gymnázií především **kompetence fantazie a představivosti**. V Bavorsku je vyučování z oblasti kompetencí kreativity a flexibility zaměřeno především ke **kompetenci tvůrčí aktivity**, tedy kreativní práce na zadaném úkolu. V této souvislosti je zajímavé uvést některá jmenovaná klíčová slova soudobé pedagogiky umění očima bavorských pedagogů: „reflexe, kreativita, lidskost, tvůrčí zkušenost“.

Základním rozdílem v pojetí Učebního plánu pro osmiletá gymnázia Bavorska oproti českým Rámcovým vzdělávacím programům základního vzdělávání a pro gymnázia je jeho tematické členění vzdělávacího obsahu (lze připodobnit k dřívějším českým osnovám pro předmět Výtvarná výchova). Současné RVP České republiky vychází z nastavení dimenzí vzdělávání. Nové cíle edukace – dosahování očekávaných žákovských kompetencí, jsou přitom integrovány do obou kurikulárních dokumentů. Text bavorských učebních plánů však využívá především terminologie kunsthistorické. V celém Německu je i v rámci kurikulárních dokumentů různých spolkových zemí zřejmá snaha zůstat v rámci pedagogiky umění především v blízkosti umění samotného a v kontaktu se soudobým uměním. Didaktické postupy a vyučovací strategie mají být vyvozovány především z uměleckých postupů a principů. Z tohoto důvodu je také možné vysledovat v Bavorsku častěji než v ČR v rámci osobního pojetí vyučování učitelů jako výchozí koncepci **Výtvarné výchovy jako manufaktury a její rozvinutí až po koncepci Výtvarné výchovy jako ateliéru** (viz Brücknerová 2010, kap. 8.2.1). V případě vzorku českých gymnázií je osobní pojetí učitelů rozrůzněné. Jejich osobní pojetí je možné vymezovat v rámci koncepcí Výtvarné výchovy jako školy, hřiště, manufaktury, ale také ateliéru (viz Brücknerová 2010, kap. 8.2.1).

Zjištěné shody a rozdíly v oblasti vzdělávacích obsahů komparovaných kurikulárních dokumentů ČR a Bavorska i výsledků terénního výzkumu z praxe sledovaných gymnázií lze považovat za velice zajímavé a inspirativní. V období celoevropské transformace pojetí a cílů vzdělávání, kdy obě komparované země řeší v rámci oborových diskusí obdobné problémy, je přínosné sledovat odlišné pojetí pedagogiky umění v teorii i praxi sousedícího státu s obdobnými historicko-kulturními kořeny. Výzkumné nálezy shod lze vnímat jako základní bázi možného porozumění a spolupráce, odlišnosti pak jako příležitost přeshraniční výměny a vzájemné inspirace v rámci teorie, výzkumu i školní praxe.

9. 2 Nástroje komparace vzdělávacích obsahů a cílů odlišných školských dokumentů

Jedním z podstatných nálezů této výzkumné práce, je **objevení možných instrumentů komparace vzdělávacích obsahů a cílů** odlišně pojatých kurikulárních dokumentů a pojetí vyučování pedagogiky umění v ČR a Bavorsku. Jako ekvivalentních kategorií je využito pojmů **dílčích oborových kompetencí**. Pro účely výzkumu jsme nejen **vymezili** na základě analyzovaných kurikulárních dokumentů jejich obsah, ale také navrhli **systém** vztahů těchto pojmů (viz kap. 5. 3. 4).

Terminologie dílčích oborových kompetencí přispívá však také k zřetelnějšímu vymezení podílu oboru Výtvarná výchova v oblasti dosahování klíčových kompetencí **všeobecného vzdělávání**, stejně tak jako se jeví významná v souvislosti s tvorbou oborového evaluačního standardu. Z těchto důvodů se pokusíme o vyznačení možného podílu dílčích oborových kompetencí na tvorbě klíčových kompetencí všeobecného vzdělávání.

Návrh modelu podílu dílčích oborových kompetencí na tvorbě klíčových kompetencí všeobecného vzdělávání

Dílčí oborové kompetence jsou **navzájem provázané a jejich obsahy se často překrývají. Proto je také obtížné přesně určit, přiřadit, které konkrétní dílčí oborové kompetence přispívají k získávání konkrétních kompetencí klíčových.** Principem a také velkým přínosem výtvarných činností je navíc jejich integrující charakter - tedy možnost získávání více různých dílčích oborových kompetencí v rámci jedné určité výtvarné činnosti.

Přesto bychom se neměli spokojit pouze s těmito tvrzeními. V zájmu obhajoby významu výtvarného oboru v rámci všeobecného vzdělávání, se pokusíme vyznačit za pomoci následující tabulky, **kte**ré dílčí oborové kompetence přispívají k tvorbě kompetencí **klíčových**. Nelze sice považovat navržený systém podílu dílčích kompetencí na tvorbě kompetencí klíčových rozhodně za jediný možný. Jak již jsme řekli, nelze dílčí kompetence s nezaměnitelnou abstraktní platností přiřazovat ke klíčovým, protože každý vytvořený

system se v praxi proměňuje. Přesto je dobré navrhnout podobu modelu klíčových a dílčích kompetencí z důvodu lepší srozumitelnosti této terminologie v rámci kurikulárních dokumentů.

Učitel výtvarné výchovy nebo umění musí každodenně pracovat s nedostatečně definovanými termíny žákovských kompetencí oficiálních kurikulárních dokumentů a automaticky se předpokládá, že dokáže sám uvažovat o logice a podílu oborových očekávaných výstupů na všeobecném vzdělávání. Vytvořený systém dílčích oborových kompetencí jako kvalit kompetencí klíčových se mu při tomto rozvažování může stát dobře využitelnou pomůckou. Operacionalizace obsahů v dílčí oborové kompetence konkrétně a jasně odkazuje k významům očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů, čímž usnadňuje pochopení oborových i cílů výuky i cílů všeobecného vzdělávání ze strany učitele a jejich aplikaci do vyučovací praxe. Obdobný postup můžeme sledovat i v rámci koncepce Metodického portálu Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, kdy jsou u každého příkladu konkrétních námětů vyučovacích hodin uváděny konkrétní klíčové kompetence, vzdělávací cíl, ke kterým daný úkol směřuje.

Tab. 15/9 Návrh podílu dílčích oborových kompetencí na tvorbě kompetencí klíčových

	Dílčí oborové kompetence jako kvality kompetencí klíčových					
Klíčové kompetence: RVP ZV, G ČR	k učení	k řešení problémů	komunikativní	sociální a personální	občanská	pracovní (k podnikavosti)
Dílčí kompetence výtvarného oboru:	kognitivní empirická smyslového vnímání diferencovaného vnímání asociace	kreativity variability kombinace flexibility rozvíjení alternativ orientační deskripce komparace strukturální a relační usouvztažnění v systému	vizuální komunikace recepce reflexe dialogu výrazu prezentace mediální interpretační	sebeuvědomění identifikační prožitku obraznosti a fantazie sebevyjádření, hodnocení představivosti koncentrace vytrvalosti zodpovědnosti	kulturní společenská	tvůrčí produkce tvůrčí aktivity metodická technická

Z předloženého návrhu vyplývají dva zajímavé postřehy:

1) Pokud se snažíme přiřadit dílčí oborové kompetence výtvarného oboru ke klíčovým kompetencím Rámcového vzdělávacího programu ČR, zřetelně se prokáže, že **obsahově se překrývají nejen tyto dílčí kompetence, avšak také kompetence klíčové** (např. součástí kompetence pracovní je jistě také kompetence k řešení problémů nebo součástí personální kompetence je kompetence k učení).

2) **Terminologie dílčích oborových kompetencí** rozvinutá v systém v kap. 5. 3.4 logicky **navazuje, jak ve svém názvosloví na terminologii klíčových kompetencí, tak obsahově**. Ba dokonce nalezneme přímo systémové logické souvislosti: při porovnání tabulky – návrhu podílu dílčích oborových kompetencí na tvorbě kompetencí klíčových a tabulky – systému dílčích oborových kompetencí z kap. 5. 3. 4 vyplývá:

- k získání klíčové pracovní kompetence přispívají především dílčí oborové kompetence kategorie výtvarné produkce,
- dílčí oborové kompetence kategorie personální se překrývají s klíčovou personální kompetencí,
- kategorie dílčích oborových kompetencí porozumění výtvarnému dílu přispívají k tvorbě především klíčové kompetence k řešení problémů,
- kategorie dílčích oborových kompetencí vizuální komunikace pak především ke klíčové kompetenci komunikativní atd.

Další možnosti využití nástrojů dílčích oborových kompetencí

Nalezené nástroje komparace vzdělávacích obsahů mohou sloužit také jako instrument metody **evaluace a autoevaluace** učitelů, protože umožňují analýzu nejen vyučovacích cílů, ale i potenciálně realizovaných žakovských kompetencí ve (vlastní) vyučovací praxi.

Dále jsou navržené kategorie dílčích oborových kompetencí stejně tak dobře aplikovatelné v oblasti **vysokoškolské přípravy budoucích učitelů**. Na základě fotografické dokumentace výtvarných prací českých a bavorských studentů jsme se spolu se studenty pokoušeli vymezit možné vzdělávací cíle, které neznámý učitel sledoval. Odhalovali jsme vzdělávací potenciál

dokumentovaných výtvarných úkolů, a to nejen v oblasti možných klíčových kompetencí žáků, ale především kompetencí oborových. Výtvarný produkt se nám tak stal jedním ze zdrojů informací o realizovaných výstupech vyučování (viz kap. 8. 3. 1).

Obr. 63/10 Příklad využití dílčích oborových kompetencí ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů

9. 3 Česko-bavorská báze spolupráce a porozumění: přínosy výzkumné práce

Hlavním řešeným problémem této práce byla **tvorba společné báze v oblasti uměleckého vzdělávání na gymnáziích v ČR a v Bavorsku jako východisko přeshraniční spolupráce v rámci Evropské unie. Navržené a v rámci výzkumu ověřené nástroje komparace obsahů a cílů uměleckého vzdělávání** mohou sloužit jako základ možné výměny a porozumění mezi ČR a Bavorskem v oblasti školní praxe oboru Výtvarná výchova/Umění i v oblasti oborové teorie a výzkumu.

Komparativní česko-německá práce přináší výsledky na několika úrovních využitelnosti. Jedná se o **aktuální data, charakterizující oborovou situaci** dvou tradičně kulturně blízkých zemí – ČR a Německa (s důrazem na příhraniční spolkovou zemi Bavorsko). Komparace si vyžádala **deskripci širokého kontextu vývoje pedagogiky umění v posledních desetiletích**, která nebyla v českém prostředí známá. Stejně jako bylo nutné věnovat zvláštní pozornost **terminologii oboru**, která bývá užívána často nedůsledně. Tvorba komparace vedla k vymezení významových ekvivalentů a diferencí české a německé oborové terminologie v rámci slovníčku pojmů. Překladatelská a komparativní práce tak přispívá k obohacení a propracování odborné pojmové základny české výtvarné výchovy.

Předmětem komparativní analýzy nejsou, jak bývá v rámci mezinárodních komparací často běžné, pouze kategorie jednoduše srovnatelné, tedy především obecného a formálního charakteru. Naopak. Na základě nashromáždění velkého množství **empirických dat přímo z gymnaziální praxe obou zemí** se stala v rámci komparativní analýzy výzvou možnost **srovnávat vzdělávací cíle a obsahy**. Na základě precizní didakticko analytické práce, pevného postupu kvalitativní analýzy, transformace a operacionalizace obsahů oborového

vzdělávání **je usilováno o zachycení proměnných spjatých přímo s realizací kurikula ve školní praxi** (učitelovo pojetí výuky, problematika dosahování klíčových a oborových kompetencí, metodika evaluace) **a následně o jejich komparaci**. Za tímto účelem byly vyvinuty a na počáteční úrovni **ověřeny metodické nástroje pro komparativní studie**.

Navržené nástroje - dílčí oborové kompetence jsou v současné době v ČR aktuální a dobře využitelné také v souvislosti se vznikajícím **evaluačním standardem** předmětu Výtvarná výchova, v německém prostředí pak v souvislosti s oborovou diskuzí o možnosti tvorby společného vzdělávacího standardu předmětu Umění. Na základě mezinárodního srovnání se navíc otevřely nové oborově didaktické otázky k pojetí výtvarné výchovy na gymnáziích jak v ČR, tak v Bavorsku.

V neposlední řadě má výzkumná práce význam v oblasti **kultury a politiky**. Výzkumné výsledky přispívají, řečeno slovy W. Noweye (viz kap. 1.2), k otevírání srdcí pro vzájemnou přeshraniční výměnu, porozumění a spolupráci ve společném domě Evropy.

9. 4 Diskuze a další možnosti zkoumání

Realizovaný výzkum již svým důsledným zaměřením do oblasti komparativní pedagogiky umění **otevřel pro české prostředí badatelský směr (na rozdíl od německého prostředí) doposud málo propracovaný**.

V průběhu tvorby komparace vzdělávacích obsahů kurikulárních dokumentů pro gymnázia v ČR a Bavorsku a jejich možnosti naplňování na vzorku českých a bavorských gymnázií se výzkumná práce rozrostla do předem netušených rozměrů. Komparativní výzkumný záměr si vyžádal **četné detailní deskripce, preciznost záznamů, mnohostrannost uplatňovaných poznatků i důraz na komplexitu, zodpovědnost a korektnost při odvozování závěrů**.

Realizace samotného výzkumu se potýkala s četnými úskalími, ať již ze stránky umožnění výzkumného záměru v zahraničí na základě nutného povolení z Ministerstva pro školství a kultus Bavorska ke vstupu do vyučovací praxe a s tím související potřeby působení na akademické půdě v zahraničí nebo z důvodu nutnosti disponování dostatečným množstvím

finančních prostředků. Jako obtížná se jevila i realizace vlastního kvalitativního terénního výzkumu, který vychází ze školní etnografie. Ještě po několika měsících hospitací ve školní praxi totiž není přesně jasné, kam bude výzkum směřovat či jak bude vymezen výzkumný plán. Výzkumník se navíc musí pokusit alespoň částečně oprostít od případných vlastních očekávání nebo postojů, daných jeho oborovým vzděláním získaným v ČR.

Dalším a největším úskalím realizace celého výzkumu, byla nutnost **nalezení ekvivalentních kategorií komparace**, a to nejen formálních a obecných, ale především vzdělávacích obsahů a cílů (očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů, realizovaných výstupů vyučování). Z tohoto důvodu jsme se museli pokusit o propojení mikro- a makro-úrovně výzkumného záběru. Dle slov J. Slavíka (2010) se jedná o **nejcennější koncepční složku celé výzkumné práce**, ale také zároveň o složku nejvíce diskutabilní s ohledem na ověřitelnost závěrů.

„V samotném oboru Výtvarná výchova totiž nejsou doposud do potřebné hloubky metodologicky rozpracované a systematicky ověřované metodické postupy empirického výzkumu, které by přiléhavě odpovídaly složitosti a dynamice vztahů mezi mikro- a makro-úrovní oborově didaktických disciplín“ (J. Slavík, 2010). Přesto a právě proto lze považovat za **metodický přínos výzkumu návrh nástrojů operacionalizace pojmů kurikulárních dokumentů a jejich počáteční ověření ve vzdělávací realitě**. Oprávněnost vyvozovaných závěrů je podložena **detailní empirickou deskripcí reality a pečlivou i náročnou analytickou prací, jež umožňuje zpětnou kontrolu veškerých využitých úrovní zobecnění**. Výzkumné nálezy jsou zachyceny na základě deskriptivního a diferenciačního přístupu a následně interpretovány bez nárokování hodnotících soudů.

Přes veškerou odvedenou práci v rámci výzkumu je patrné, že naznačený výzkum je teprve v počátcích. Z oboru německé pedagogiky umění je dosud **do českého jazyka přeložen jen zlomek velmi zajímavých aktuálních informací**, v rámci výzkumu **vyvinuté metodické nástroje, které by se mohly stát nástroji také pro další komparativní studie nebo nástroji evaluace, je třeba dále ověřit**. Navíc při realizaci empirických výzkumných sond se ukázala nezbytnost řešit je v širších kontextech a ještě do větší hloubky. **Výběr vzorku** gymnázií, na kterých probíhal terénní výzkum, **postačuje pouze k ilustrování** možností získávání očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů v komparovaných zemích, ale nelze z něj vyvozovat obecnější závěry v oblasti umělecko-pedagogické praxe sledovaných zemí. Proto by bylo zajímavé výzkum ověřit na větším a náhodném vzorku gymnázií. Při rozvažování nad výzkumným problémem a plánem, při vstupu do vyučovací praxe českých a bavorských

gymnázií se navíc objevovaly stále nové otázky, např. možnost hlubšího a konkrétnějšího výzkumu relací mezi vzděláváním učitelů, tradicí pojetí předmětu v dané zemi a osobním učitelovým pojetím výuky. Ukázalo se, že by potřebovaly další samostatné šetření a přesahovaly by možnosti jednoho výzkumníka. Taková komparativní práce by vyžadovala již výzkumnou týmovou práci.

10. Kompetenzorientierung im tschechischen und deutschen Kunstunterricht¹⁸

Die gegenwärtige Fachdiskussion in der Tschechischen Republik und in Deutschland ist im Grunde ähnlich: Wie soll den Schülern Bildkompetenz vermittelt werden? Bildkompetenz gibt den Schülern Orientierung im Handeln in einer von Visualität bestimmten Welt. Der Unterschied zwischen den beiden länderspezifischen Schulsystemen liegt nicht nur in unterschiedlichen Traditionen und im aktuellen Blickwinkel, sondern auch in der Akzentuierung bestimmter Bereiche der Kunstpädagogik und der Ausbildung von Visual Literacy.

10. 1 Komparation der Bildungsinhalte

Kunstpädagogik in Tschechien und Deutschland

Die tschechische Kunsterziehung lässt sich seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts durch Pluralität, Demokratisierung und Dialog charakterisieren, der sich an den individuellen Kunsterlebnissen der Schüler orientiert (Kobler/Scholz 2004). Gegenwärtig ist die Fachdiskussion vor allem auf das Thema „Visual Literacy“ und „Bildkompetenz“ der Schüler fokussiert. Die neuesten Fachdebatten erreichen Tschechien durch die Übersetzungen aus dem Englischen. In die Fachterminologie werden daher Anglizismen übernommen und es bildet sich ein Fachdenken aus, das in der angloamerikanischen Tradition verankert ist. Dagegen stand bis zu den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts die tschechische Kunstpädagogik der ostdeutschen Kunstwissenschaft (und Kunstpädagogik) näher.

¹⁸ Uhl Skřivanová, V. Kompetenzorientierung im tschechischen und deutschen Kunstunterricht. BDK Mitteilungen, 2012.

Charakteristisch für die gegenwärtige tschechische Kunstpädagogik ist die Frage nach den Möglichkeiten der Qualitativen Forschung in der Kunsterziehung. Die jüngeren, vor allem bildwissenschaftlich akzentuierten Veröffentlichungen in Tschechien lassen folgende Themenschwerpunkte erkennen: Visuelle Kommunikation und deren Ausdrucksmittel, d.h. Erkenntnisse der Semiotik, Hermeneutik, des Strukturalismus, die Grenzen des Repertoires der visuellen Ausdrucksmittel und die fachübergreifenden Gemeinsamkeiten. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Pluralisierung der Kunst und ihrer Vermittlung. Dazu werden Vermittlungsformate für unterschiedliche Adressatengruppen diskutiert. Eine Kunstpädagogik für mental Behinderte oder Senioren wird skizziert, letztlich spielt auch die Genderthematik eine Rolle. Ein dritter Schwerpunkt widmet sich neuen Optionen zur Vermittlung von Kunst mit Blick auf Entwicklungen in der Videokunst, der Museumspädagogik und der pädagogischen Psychologie. Auch die Bildungspolitik, die Curricula, Evaluation und komparative Kunstpädagogik sowie der Konnex zwischen Künstler und Kunstpädagogik werden verhandelt.

Um einen Überblick über die in der deutschen Kunstpädagogik diskutierten Themen zu bekommen, verfolgen wir in Tschechien die letzten deutschen Bundeskongresse der Kunstpädagogik sowie die gegenwärtigen Tagungen in Deutschland. Bei der Komparation der diskutierten Themen in beiden Ländern ist zu erkennen, dass in Tschechien weniger Aufmerksamkeit auf Multikulturalität in der Kunstpädagogik und auf den Konnex der Schule mit dem öffentlichen Raum gelegt wird. Nach meinen Untersuchungen wird in Deutschland mehr über das Thema „Künstler in der Schule“ diskutiert (Kirschenmann/Lutz-Sterzenbach 2011). In der deutschen Kunstpädagogik spielt auch die komparative Analyse schulischer Praxis eine größere Rolle als in Tschechien (Peez 2007). Trotz des breiteren thematischen Rahmens der deutschen Kunstpädagogik kann man konstatieren, dass in der tschechischen Fachdiskussion ein größerer Akzent auf die Eigenständigkeit der didaktischen Prozesse und ein größeres Gewicht auf die Kunst in der Kunstpädagogik gelegt wird. Eine wichtige Rolle spielt ferner die pädagogische Psychologie und Neurodidaktik. Einen Einfluss auf die Theoriebildung in der tschechischen Kunstpädagogik hat die sogenannte „Artefietik“ – dies ist der Versuch der Transformation der kunsttherapeutischen Prozesse in die Schulpraxis, basierend auf der Semantik der fiktionalen, imaginativen Bildwelten, die als Artefakte der ästhetischen Tätigkeiten verstanden werden.

Die Hauptkonzeption, die sich seit der Jahrhundertwende in der Auseinandersetzung um die weiteren Richtlinien und Lehrpläne in Tschechien herausgeschält hat, ist von einem psychodynamischen Ansatz bestimmt. Dieses Konzept zielt auf das Arrangement der Aufgaben im Fach zugunsten der aktiven Imagination der Schüler. Die semiotisch-strukturalistische Konzeption bildet eine zweite Säule; ihr geht es primär um die Analyse der bildhaften Visualität als zentraler Kategorie. Die semiotisch-strukturalistische Konzeption in Verbindung mit der neuen Orientierung auf Schülerkompetenzen wurde zur Basis der gegenwärtigen Curriculumsarbeit im Fach in Tschechien. Die Ziele der Kunstpädagogik sind im Erwartungshorizont gegenüber den Schülern definiert.

Die tschechischen Rahmenbildungsprogramme für die Grundbildung (2004) und die Gymnasien (2007) haben ein hohes Abstraktionsniveau, die den tschechischen Kunstlehrern Orientierung zugunsten von Schlüsselkompetenzen geben. Die Pädagogen an den einzelnen Schulen legen die Erwartungshorizonte im Rahmen eigener Schulbildungsprogramme für die konkreten Jahrgangsstufen aus. Dazu werden von den Lehrern Kenntnisse zur gegenwärtigen Fachterminologie, zu den Organisations- und Sprachfähigkeiten erwartet. Weiter sollen die Lehrer die abstrakten, vorgegebenen Kategorien durch konkrete Inhalte füllen. Ziel der neuen und mit progressivem Anspruch propagierten Curricula ist es, den Lehrern eine individuellere Arbeit innerhalb eines spezifischen Schulprofils zu ermöglichen.

Bildungsstandards und Kompetenzen im Vergleich

Gegenwärtig findet in Deutschland eine Diskussion zu den Bildungsstandards im Fach Kunst statt. Die Schwierigkeiten liegen unter anderen in der Definition von Bildungsinhalten, deren sprachlicher Benennung und der Überprüfbarkeit der Fachkompetenzen bzw. der Fachstandards. Für das Fach Kunst gibt es bislang keine validen und standardisierbaren Messungen. Form und Inhalt kann man quantifizieren, aber der Ausdruck ist kaum erfassbar. Obwohl diese Probleme noch nicht gelöst sind, finden sich verschiedene Kompetenzziele in den tschechischen und deutschen Lehrplänen.

Im Rahmen meiner Forschungsarbeit verglich ich die Curricula für Gymnasien in Tschechien und Bayern. Diese Curricula haben ein unterschiedliches Abstraktionsniveau. Es ist zwar kein Problem, diese Curricula nach ihrer Form und Funktion zu vergleichen, problematisch jedoch

scheint der Vergleich der Inhalte. Dies konnte nur mit Instrumenten zur Komparation gelingen, die für beide Curricula anwendbar waren. Dazu wurden Kategorien herangezogen, die einen Vergleich der Bildungsziele auf gleichem Abstraktionsniveau ermöglichten. Die passenden und aktuellen Kategorien sind die Schülerkompetenzen, die auch über Eurydice (Bildungsinformationsnetz der EU) in den letzten Jahren diskutiert wurden. Eurydice versucht eine gemeinsame europäische Kompetenzdefinition zu erarbeiten, ebenso wie eine Definition der Schlüsselkompetenzen, welche alle Bürger der EU erreichen sollten. Allerdings werden der Kompetenzbegriff und die Auswahl der Schlüsselkompetenzen gegenwärtig in den Ländern der EU sehr unterschiedlich gesehen. Daher versuchte ich, eine gemeinsame Definition der einzelnen Fachkompetenzen aus den Curricula beider Länder herauszuarbeiten. Als Forschungsmuster für die Analyse wählte ich die 5. bis 8. Jahrgangsstufe der bayerischen Gymnasien und deren Äquivalent in Tschechien. Erleichtert wurde die Suche nach den Fachkompetenzen, da ich bereits im Vorfeld die Lehrpläne von Bayern, Berlin und Sachsen für das Fach Kunst bzgl. der Kompetenzen verglichen hatte. Mit diesen Kenntnissen der Terminologie versuchte ich eine Überführung der Kompetenzen in Bildungsziele und die Schlüsselwörter der verglichenen Texte führten zur Operationalisierung der Fachkompetenzen. Als Schlüsselwörter nutzte ich vor allem die Verben, welche die aktive Tätigkeit der Schüler im Kunstunterricht beschreiben. Diese Vorgehensweise ist einer der wenigen Wege, Inhalte unterschiedlicher Curricula zu erarbeiten, die auf einer gemeinsamen europäischen Terminologie basieren können. Das Operationalisieren der Bildungsziele und -inhalte durch Verben in Fachkompetenzen akzentuiert die Suche nach den konkreten Inhalten und Bedeutungen des Lehrstoffes und erleichtert den Lehrern deren Anwendung in der Schulpraxis. Fachkompetenzen weisen direkt auf Schlüsselkompetenzen hin und sind somit Argumente für die Bedeutung des Faches in der allgemeinen Bildung. Anhand meiner umfangreichen Analyse habe ich folgenden Arbeitsentwurf für ein System der Fachkompetenzen erstellt.

Visual- und Kommunikationskompetenz (Bildkompetenz)

a) Kompetenzen der Rezeption und Reflexion

aa) Kompetenz der Rezeption und Reflexion vom Kunstwerk

Kompetenz gegenüber der Bildstruktur
Kompetenz der Interpretation
Strukturelle Kompetenz
Kompetenz der Deskription
Kompetenz der Komparation
Kompetenz der Variation und Kombination
Kompetenz der Entwicklung von Alternativen
Kompetenz der Orientierung

ab) Personale Kompetenzen

Kompetenz des Selbstbestimmens
Kompetenz der Identifikation
Kompetenz des Erlebnisses
Kompetenz der Sinneswahrnehmung
Kompetenz der Differenzierung
Kompetenz des Ausdruckes und Selbstadruckes
Kompetenz der Assoziation
Kompetenz der Verantwortlichkeit
Kognitive Kompetenz
Kompetenz der Evaluation
Empirische Kompetenz
Kompetenz der Konzentration und Ausdauer
Soziale, kulturelle und gesellschaftliche Kompetenz
Kompetenz des Systemverständnisses
Interdisziplinäre Kompetenz

b) Kompetenz der kreativen Produktion

ba) Kompetenz der Kunstproduktion

Kompetenz zur Arbeit
Methodische Kompetenz
Kompetenz der Präsentation
Mediale Kompetenz
Technische Kompetenz

bb) Kompetenz der Kreativität und Flexibilität

Kompetenz der Fantasie und Imagination

Kompetenz der kreativen Aktivität

Vergleichende Untersuchung der Lehrpläne

Die Fachkompetenzen dienten der Komparation der Bildungsziele und Inhalte der Curricula. Gleichzeitig wurden die Fachkompetenzen zum Instrument der Komparation von realisierten Inhalten im praktischen Unterricht tschechischer und bayerischer Gymnasien in den Jahren 2005 bis 2008.

Aus dem Vergleich der gebildeten Kategorien beider Curricula stammen folgende Ergebnisse: In den bayerischen Lehrplänen des Faches Kunst für das G8 sind die Lernziele (als Kompetenzen) im Gegensatz zu den tschechischen häufiger definiert, besonders hinsichtlich der künstlerischen Arbeit (technische, methodische, mediale Kompetenz). Im Vergleich mit den bayerischen Lehrplänen liegt im tschechischen Curriculum der Akzent auf personalen Kompetenzen, d. h. der Identifikation, der Selbstbestimmung, des Erlebnisses, des sinnlichen und differenzierten Wahrnehmens sowie der sozialen Kompetenzen usw. Die bayerischen Lehrpläne unterstreichen im Vergleich zu den tschechischen die kognitiven Kompetenzen. Weitere Lernziele aus der Kategorie der Bildkompetenz, Kompetenzen der Rezeption und Reflexion, Kompetenzen der Kreativität und Flexibilität beschreiben beide Curricula in ähnlichem Umfang.

Untersuchung der Unterrichtspraxis

In der nächsten Etappe der Forschung wurde die Einlösung der Lernziele der tschechischen und bayerischen Curricula während des Unterrichts in der gymnasialen Praxis aufgezeichnet. Im Rahmen dieser Feldforschung wurden die Daten im Kunstunterricht an sieben tschechischen und acht bayerischen Gymnasien erhoben. Die Dokumentation dazu enthält Hospitationsnotizen, Fotodokumentationen der Arbeiten von Schülern, Fragebogen für Lehrer mit dem Ziel, die konkreten Unterrichtskonzepte des Lehrers zu erfassen. Die

Hospitationsnotizen aus dem Unterricht von sechs tschechischen und sechs bayerischen Kunstlehrern wurden mit der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2007) hinsichtlich realisierte Lerninhalten ausgewertet. Aufgrund einer Triangulation zwischen Unterrichtsbeobachtungen, Fragebögen und Fotodokumentation wurden folgende Ergebnisse aus der Unterrichtspraxis an ausgewählten tschechischen und bayerischen Gymnasien gewonnen.

Im Bereich der Kunstrezeption und der impliziten Reflexion sind die angestrebten Fachkompetenzen an den zum Vergleich herangezogenen Gymnasien ähnlich. An den tschechischen Gymnasien werden allerdings die Visualisierung der Imaginations- und Fantasietätigkeit des Schülers und die Interpretation der bildnerischen Resultate akzentuiert. Als Schlüsselwörter der gegenwärtigen kunstdidaktischen Schwerpunkte nennen die Lehrer in Tschechien deshalb auch Kommunikation, Reflexion, Selbsta Ausdruck, Fantasie und Kreativität.

Die bayerischen Lehrer setzen etwas andere Prioritäten und heben in der Rezeption ab auf die Kompetenzen zur Deskription, Komparation, Variation, Kombination und Orientierung in der bildnerischen Struktur. Als Antworten der bayerischen Lehrer auf die Frage nach den primären Fokussierungen werden an erster Stelle folgende Begriffe genannt: allgemein Kunst, Gegenwartskunst und die eigene künstlerische Arbeit.

In der Unterrichtspraxis der Gymnasien beider Länder werden personale Kompetenzen in ähnlichem Umfang angestrebt. Allerdings ist der Kunstunterricht anders ausgerichtet. Die tschechischen Gymnasien streben personale Kompetenzen stärker über fächerübergreifendes Arbeiten an. Da die Lehrer oft zwei Fächer studiert haben, bieten sich für das fachübergreifende Arbeiten gute Voraussetzungen. Einige tschechische Lehrer setzen allerdings andere Schwerpunkte und dies zeigt sich auch in der angestrebten Qualität der praktischen Arbeiten ihrer Schüler. Die weiteren an tschechischen Gymnasien vermittelten und akzentuierten personalen Kompetenzen zielen auf Selbstbestimmung, Identifikation, Genussfähigkeit und Sensitivität. Aus den Forschungsergebnissen lässt sich für die bayerischen Gymnasien mit Blick auf die personalen Kompetenzen eine stärkere Orientierung an kognitiven Kompetenzen, an Konzentration, Ausdauer und der Fähigkeit zur Bewertung eigener und fremder Arbeiten feststellen.

Für das bildnerische Arbeiten im Unterricht zeigt sich in beiden Ländern, dass digitale Medien nur selten eingesetzt werden. Hinsichtlich Gestaltungstechniken und konzeptuellem Vorgehen werden an den tschechischen Gymnasien häufiger kombinierte und experimentelle Techniken angewandt, im Gegensatz zu den bayerischen Gymnasien, wo oft klassische Techniken und Arbeitsstrategien genutzt werden, um technische und methodische Kompetenzen zu erlangen.

Bezüglich der Präsentationsfähigkeit ist hervorzuheben, dass für tschechische Schüler vor allem eine verbale Kommunikationsfähigkeit angestrebt wird, die ihnen helfen soll, ihre eigene praktische Arbeit, ihr Vorgehen und ihre Position dazu zu formulieren. Hingegen scheint in der von mir fokussierten Praxis bayerischer Gymnasien die Kategorie „Präsentation“ mehr auf die Fähigkeit abzu zielen, den Mitschülern oder im Rahmen einer öffentlichen Aktion, z.B. interessierten Bewohnern eines Stadtteils, ihre Arbeitsergebnisse näher zu bringen.

Die bildnerischen Arbeiten an den tschechischen Gymnasien hatten oft ihre Quelle in der Literatur, in fächerübergreifenden Projekten, Bezügen zu Kunstwerken oder Kunststilen, aus Geschichte, Alltag oder Natur. Weniger dagegen wurden künstlerische Recherchen in der gesellschaftlichen Realität durchgeführt. Die bildnerischen Arbeiten an den bayerischen Gymnasien gingen eher von Kunstwerken, der unmittelbaren Naturanschauung, dem Porträt, der Architektur, der Gebrauchskunst oder Mode aus. In beiden Ländern steht im Kunstunterricht die Förderung von Kreativität, Imagination und Flexibilität im Vordergrund – die Wege dazu sind unterschiedlich.

Fazit

Die Ergebnisse meiner komparativen Forschung und die dazu entwickelten Instrumente zum Vergleich der Lernziele und Lerninhalte dienen als Grundlage des Austausches zwischen der Tschechischen Republik und Bayern, stellvertretend für die deutschen Bundesländer mit Nähe zu Tschechien, in der Schulpraxis des Faches Kunst, aber auch der Weiterentwicklung der vergleichenden curricularen Forschung. Beide Länder versuchen im Rahmen der Fachdiskussion ähnliche Probleme zu lösen und die daraus resultierenden Fragen zu beantworten – eine neue Ausrichtung der Bildungsziele mit Bezug zu den Erkenntnissen der

Bildwissenschaft und die Definition sowie Operationalisierung von Schlüsselkompetenzen sind die Akzente dieser Diskussion. Ein weiterführender Forschungsaspekt wäre sicher auch, die definierten Instrumente der Komparation zu einer Analyse der Fachcurricula verschiedener deutscher Bundesländer zu nutzen und aus diesen Ergebnissen die Diskussion um Bildungsstandards zu bereichern.

10. 2 Kompetenzzuwachs im Bildungsgang: das Fach Kunst an den bayerischen Gymnasien durch die Augen einer tschechischen Kunstpädagogin¹⁹

Zielt der bayerische Kunstunterricht mehr auf die Kunstproduktion und die technisch-handwerkliche Seite des Bildens im Vergleich zu tschechischen Gymnasien? Kann man in der Praxis des Faches Kunst an den bayerischen Gymnasien die sprichwörtliche deutsche Präzision und die Akzentuierung auf Details beobachten? Diese und andere Fragen haben mir meine tschechische Kollegen gestellt, als ich die Entscheidung traf, im Rahmen meiner Doktorarbeit eine vergleichende Forschung im Bereich der gymnasialen Praxis des Faches Kunst an ausgewählten Gymnasien in Tschechien und Bayern durchzuführen. Trotz dieser „Vorurteile“ meiner Kollegen versuchte ich unvoreingenommen und offen die Praxis an den bayerischen Gymnasien zu beobachten und nicht die eventuell vorhandenen Erwartungen und Vorstellungen von mir und anderen bestätigt zu sehen. Nur durch Offenheit ist es möglich, neue Situationen und ein fremdes Schulsystem zu begreifen. Und nur durch einen Vergleich ist es möglich Inhaltsäquivalente und Differenzen zu erkennen.

In den Jahren 2005-2008 sammelte ich die Forschungsdaten meiner komparativen Arbeit durch Hospitation von Kunstunterricht an ausgewählten tschechischen und bayerischen Gymnasien. Im Rahmen der meiner Arbeit zugrunde liegenden qualitativen Forschung, empirischen Deskription und Methoden der Schulethnografie, versuchte ich an den Gymnasien potenziell realisierte Lernziele zu protokollieren. Die Dokumentation des Unterrichtsprozesses geschah durch schriftliche Notizen (Hospitationsprotokolle), Fotografien

¹⁹ Uhl Skřivanová, V. Kompetenzzuwachs im Bildungsgang. Das Fach Kunst an den bayerischen Gymnasien durch die Augen einer tschechischen Kunstpädagogin. München: BDK INFO, 2010, č. 15, s. 54-60.

der Unterrichtssituationen, des Unterrichtsprozesses und der Arbeiten der Schüler, Fragebogen für Lehrer und Gespräche mit Lehrern und Schülern.

Trotzdem sind realisierte Lernziele des Kunstunterrichts nur schwer mess- und nachweisbar, möglich ist es im Rahmen einer Feldforschung, die beobachtbaren Tätigkeiten des Schülers im Unterrichtsablauf zu dokumentieren, alle gesammelten Daten zu analysieren und deren Aussagekraft noch durch eine Triangulation von Forschungsmethoden zu stärken. Meine Notizen wurden durch die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet, die aufgezeichneten Tätigkeiten der Schüler auf deren Inhaltskern reduziert. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, welche Lernziele im Kunstunterricht realisiert wurden und welche Lernziele potenziell erreicht werden könnten. Dabei verstehe ich die Forschungsergebnisse als illustrative Beispiele, wie die Ziele der Lehrpläne eingelöst werden. Acht Gymnasien und dort dreizehn Kunstpädagogen wurden dazu in Bayern besucht, um kunstpädagogische Konzepte und Praxis mit der Kunsterziehung in Tschechien zu vergleichen.

Die Kategorien der Forschungsergebnisse interpretiere ich im Zusammenhang mit der Kriterien der Bildkompetenz nach Rolf Niehoff (2006, S. 242). Damit soll dieser Beitrag auch einen Beitrag zur Reflexion der im Unterricht angestrebten Bildkompetenz leisten.

Bilder als gestaltete Phänomene und als komplexe spezifische Form- bzw. Form-Inhalts-Gefüge wahrnehmen, erleben, verstehen, analysieren, gestalten und deuten können

Die Kunstpädagogen an den ausgewählten bayerischen Gymnasien stellen sich als Ziel ihres Unterrichts die Reflexion, Rezeption und Produktion von Bildern. Sie zielen mit ihren Aufgaben und ihrem Unterricht auf eine Differenzierung der Ausdrucksmittel in der Hand der Schüler. In den Unterrichtsstunden lernen die Schüler Farbe, Kontrast, Linie, aber auch Komposition, Rhythmus und Perspektive als Gestaltungsmittel kennen. Die Schüler haben die Möglichkeit, verschiedene traditionelle und neuere Techniken in Kombination kennen zu lernen. Sie arbeiten durchaus mit verschiedenen Materialien und viele Lehrer ermöglichen ihren Schülern über die Aufgabenstellung und das Materialienangebot auch das dreidimensionale Gestalten.

Im Vergleich zu den tschechischen Gymnasien werden in Bayern im Unterricht häufiger besondere Materialien und Techniken wie z. B. Ätztechnik, Kupferstich, Arbeiten mit Holz, Metall, Textil usw. eingesetzt. Ein Faktor für diese Unterschiede zu Tschechien liegt in der Ausbildung der bayerischen gymnasialen Kunstpädagogen an den Kunstakademien. Ihren eigenen Worten zur Folge fühlen sich die bayerischen Kunstpädagogen als freischaffende Künstler und gleichzeitig als Pädagogen, die sich ausschließlich und völlig auf das Fach Kunst konzentrieren. Tschechische Kunstpädagogen an Gymnasien dagegen unterrichten oft zwei Fächer und deren eigener Professionsschwerpunkt liegt nicht immer im Fach Kunst. Selbstverständlich hängt auch viel vom individuellen Engagement des einzelnen Lehrers ab, wie intensiv er auf verschiedene Techniken als bildnerische Ausdrucksmöglichkeiten abhebt, welche Materialien er dazu offeriert, wie aufwendig seine Unterrichtsvorbereitung ist und wie viel er von seiner Freizeit für Aus- und Weiterbildung einsetzt.

Die Arbeitsbedingungen und Ausstattung der ausgewählten bayerischen Gymnasien unterscheidet sich im wesentlichen von den tschechischen Gymnasien dadurch, dass ein großer (Fach-)Raum für den Kunstunterricht zur Verfügung steht, in dem sich eine Handpresse, Bibliothek, PC, Beamer usw. befindet. Ein Nebenraum ist als Lager für die Arbeiten der Schüler vorgesehen. In der Nähe des (Fach-)Raumes befindet sich häufig eine Holz- bzw. Keramikwerkstatt. In den von mir hospitierten Gymnasien wird in einem größeren Maß Wert auf handwerklich-gestalterische Tätigkeit gelegt. An den von mir besuchten tschechischen Gymnasien werden dagegen häufiger kombinierte und experimentelle Verfahren angewandt, das mag auch mit der meist geringeren Ausstattung zusammen hängen. Vielleicht führt dieses Ausstattungsmanko auch zur sprichwörtlichen tschechischen Kreativität. Doch ist der tschechische Kunstunterricht mit einer anderen kunstpädagogischen Konzeption fundiert, bei der das Resultat einer künstlerischen Arbeit in der Schule weniger wichtig ist als der Prozess als visuelle Kommunikation.

Bilder rezipieren

Kenntnisse der Kunstgeschichte gewinnen die Schüler an den ausgewählten bayerischen Gymnasien oft auf Grund von fundierten und motivierenden Erklärungen des Lehrers u.a. mit Hilfe einer Bildprojektion oder künstlerischen Arbeiten, die ihrerseits durch Kunstwerke inspiriert sind. Zum Beispiel lassen die Lehrer die Schüler häufiger als die Lehrer an den

tschechischen Gymnasien eine Studienkopie oder einen Farb-/Kompositionsauszug vom Kunstwerk erstellen – das mag auf das bayerische Verständnis von Werkanalyse zurückgehen. In Tschechien dagegen ist ein Kunstwerk vor allem die Quelle der Motivation zu einer freieren Schülerarbeit. Die Schüler in Bayern fertigen eigene Aufzeichnungen und Notizen wie z. B. Informationen aus der Kunstgeschichte oder auch eigene Skizzen. Fußend auf solchen werkanalytischen Studien nähern sich die Schüler dem Werk und verorte es dann in der Epoche mit ihren stilistischen Besonderheiten.

Eine Frage, die mich auch bzgl. der Aufgaben im Kunstunterricht interessierte, war die nach der Inspiration durch berühmte Künstler. Die größte Bedeutung für die befragten Lehrer haben: Pablo Picasso, Paul Cézanne, Leonardo da Vinci, Claude Monet. Diese Persönlichkeiten inspirieren die Lehrer zu Aufgaben, die wahrgenommene Realität zeichnerisch zu beschreiben – es sind Studien in realistischer Dokumentation, des Details, in Stillleben und Studien des Körpers. Dazu treten die Analyse der Realität (mit Bezug zu Leonardo da Vinci), die Suche nach Geometrie und Ordnung in der Realität (mit Bezug zu Paul Cézanne). Die Schüler lernen, dass die Wahrnehmung sich mit den Lichtbedingungen ändert (Claude Monet) und sie entdecken Farbe und Licht als eigenes Ausdrucksmittel. Die Schüler lernen am Prinzip des Kubismus, die Realität in Fragmente zu zerlegen und wie aus Fragmenten ein Bild synthetisiert werden kann (mit Bezug zu Pablo Picasso). An diese Erkenntnis knüpfen die bei den bayerischen Lehrern sehr beliebten Aufgaben zur Metamorphose der Formen an.

Der individuelle künstlerische Anteil des Schülers an der eigenen Bildlösung war bei manchen der besuchten bayerischen Gymnasien eher gering. Mehr Gewicht wurde auf den Erwerb handwerklich-gestalterischer Kenntnisse und Fähigkeiten gelegt. Eher offene Pädagogen lassen ihren Schülern ein weites Feld für ihren Ausdruck. Dies geschieht dann in Form eines spielerisch-explorierenden Ansatzes, des Einbezugs der Erlebnisse der Schüler oder auch im Rückgriff auf Methoden der Kunsttherapie.

Bilder als spezifische Zeichensysteme von anderen spezifischen Zeichensystemen wie z. B. der Wortsprache, differenzieren zu können

Die Schüler an den ausgewählten bayerischen Gymnasien haben weniger Möglichkeiten als die von mir beobachteten tschechischen Schüler, die Ausdrucksmittel der Bildenden Kunst mit den Ausdrucksmitteln der Musik, Dramatischer Kunst oder Literatur zu vergleichen. Nur bei der Vorbereitung eines Theaterstückes haben die Schüler die Möglichkeit bekommen, die verschiedenen künstlerischen Genres im Zusammenhang kennen zu lernen. In keinem Unterricht konnte ich den Ansatz einer Bildinterpretation im Zusammenhang von Musik beobachten. Die Verbindung von Literatur und Kunst war meistens im Zusammenhang mit Comics oder Illustrationen gegeben. Eine von mir häufig in Bayern beobachtete Aufgabe waren Hieroglyphen oder die Entwicklung einer Geheimschrift durch Schüler.

Die tschechischen Kunstpädagogen unterrichten an den Gymnasien auch noch ein weiteres Fach. Oft ist dies z. B. Sprache, daraus resultieren die besonderen Fähigkeiten die Ausdrucksmittel der Wortsprache und der Bildsprache im Rahmen von einer Kunstaufgabe zu verbinden. Daher werden oft literarische Texte zur Motivation im tschechischen Kunstunterricht eingesetzt. Die bayerischen Kunstpädagogen dagegen konzentrieren sich im Umgang mit den schriftlichen Texten auf die Analyse kunsthistorischer Texte. In Ausnahmefällen nutzen sie Texte für Kunstaufgaben, die durch Kunsttherapie inspiriert sind.

Im tschechischen Kunstunterricht sind in der Regel verschiedene fachübergreifende Themen integriert. Die Lehrer nutzen dabei die eigenen Kenntnisse aus den von ihnen unterrichteten Fächern. Leider verschiebt sich bei manchen tschechischen Pädagogen der Schwerpunkt im Unterricht zugunsten des anderen Faches. Dadurch sinkt häufig die Qualität der künstlerischen Arbeit. Die Beobachtung an den bayerischen Gymnasien zeigt, dass dort vor allem künstlerische Fragestellungen den Unterricht bestimmen. Die Schüler lernen vor allem die Kunst im Kontext der Zeit, Kultur und Gesellschaft zu verstehen. Im tschechischen Gymnasium wird eher die „äußere Welt und Kultur“ als Motiv künstlerisch bearbeitet.

Bilder durch ihre jeweiligen Urheber und Rezipienten subjektiv-biografisch bedingt wahrnehmen, erleben, verstehen und deuten zu können

Die meisten bayerischen Kunstpädagogen, bei denen ich im Kunstunterricht hospitiert habe, gingen auf das Niveau ihrer Schüler ein und überforderten sie nicht, sondern führten sie gezielt und mit Hilfe von sinnvollen Methoden und dem Wechsel der Methoden an das

Thema heran. Die bayerischen Lehrer haben die Biografie verschiedener Künstlerpersönlichkeiten betrachtet. Der Lebenslauf wurde im Zusammenhang mit dem Werk und seiner Bedeutung in der Kunstgeschichte erklärt. Nach dem theoretischen Kennenlernen des Künstlers folgte dann die praktische Arbeit. Dabei hatten dann die Schüler oft die Aufgabe ein Kunstwerk zu kopieren, einen Auszug anzufertigen oder ein Detail zu vergrößern.

Die Schüler als Autoren von Arbeiten spielen an den bayerischen und tschechischen Gymnasien unterschiedliche Rollen. An den tschechischen Gymnasien haben die Schüler einen größeren Rahmen zur Bewältigung der Aufgabe und dabei vor allem die Chance, eigene Erlebnisse in ihren Werken zu reflexiv zu verarbeiten. Der Prozess hat eine größere Bedeutung als die Ergebnisse der Arbeit an sich. An den bayerischen Gymnasien kann man dagegen einen stärkeren Akzent auf den Resultaten feststellen. Ein verbaler Dialog über die fertigen Arbeiten folgt meistens nicht. An den tschechischen Gymnasien erfolgt die Motivation über die eigenen Erlebnisse der Schüler und diese führen dann zu einer künstlerischen Arbeit. An den bayerischen Gymnasien wird den Schülern eine oft eng geführte präzise Aufgabe zur Bearbeitung gegeben. Nur in einer genügend offenen Aufgabenstellung können die Schüler auch ihre eigene Fantasie und ihre Erlebnisse integrieren.

Im Rahmen meiner Hospitationen in beiden Ländern konnte ich auch Vorbereitungen zu Ausstellungen außerhalb der Schulgebäude beobachten. Auf den ersten Blick gab es dabei keine Unterschiede, aber die Analyse der Lerninhalte zeigte, dass die bayerischen Schüler es dabei einüben, die eigenen Arbeiten den Besuchern und Rezipienten zu vermitteln. Diese Rezipienten können Mitschüler, Eltern oder Bewohner des Stadtviertels sein. Der Unterricht an der Schule erfüllt damit auch eine dezidierte gesellschaftliche Funktion und die Ergebnisse des Unterrichts werden in der Öffentlichkeit zur Diskussion gestellt. An den tschechischen Gymnasien dagegen erwerben die Schüler die Fähigkeit der Präsentation vor allem als kommunikative Fähigkeit sich verbal zur eigenen Arbeit zu äußern. Dabei steht dann wieder die Fähigkeit im Vordergrund, eigene Erlebnisse, Impressionen und Meinungen auszudrücken.

In den Bereich der kommunikativen Fähigkeiten gehört auch das Benutzen von Fachtermini. Die Nutzung von Fachtermini ist im Unterricht der bayerischen Lehrern im Dialog mit ihren

Schülern eine Selbstverständlichkeit. Die Situation an den tschechischen Gymnasien ist dagegen unterschiedlich. Manche tschechische Kunstpädagogen nutzen Fachtermini oft, andere sehr wenig.

Bilder durch historisch-kulturelle Kontexte determiniert wahrnehmen, erleben, verstehen und deuten zu können

Die Lehrer an den bayerischen Gymnasien zeigen im Rahmen der Kunstgeschichte ihren Schülern historisch-kulturelle Kontexte. Die meisten Lehrer orientieren sich selbst an der gegenwärtigen Kunst und sind oft selbst aktive Künstler. Die Schüler haben dadurch die Möglichkeit, die Kunst Epochen kennen zu lernen und mit der Kunst der Gegenwart zu vergleichen. Inspiration für viele praktische Arbeiten sind auch verschiedene Kunststile. Die Schüler in höheren Jahrgängen halten Referate, in deren Rahmen die verschiedenen Kunstwerke analysiert und verglichen werden.

Da die von mir besuchten Gymnasien in Ballungsräumen lagen, hatten viele bayerische Schüler einen Migrationshintergrund. Daher würde sich die Chance ergeben, im Rahmen des Unterrichtes die Frage nach den unterschiedlichen Kulturkontexten zu stellen. Leider zielt der Unterricht vor allem auf die mitteleuropäische Kultur, die Möglichkeit für die Schüler, etwas aus erster Hand über andere nicht-europäische Kulturen zu erfahren wird dadurch nicht wahrgenommen. Die Aufgabenstellungen und Themen an den bayerischen Gymnasien beziehen sich auf Kunststile, Kunstwerke, Natur, Abbilden des Menschen, Architektur, Alltag, Gebrauchskunst, Mode. Die inhaltliche Funktion des Themas ist nicht so wichtig wie an tschechischen Gymnasien. Das Lernziel liegt eher im Erreichen bestimmter technischer und handwerklicher Fähigkeiten und dem Erlebnis an der künstlerischen Arbeit.

Interkulturelle Differenzen und transkulturelle Zusammenhänge von Bildern verstehen können

Die Differenzen zwischen europäischen und außereuropäischen Kulturen wurden an den bayerischen Gymnasien eher selten thematisiert, wobei sich hier europäisch auf das klassische Mitteleuropa bezieht und diese Thematik selbst sehr oft im Unterricht behandelt wird. Die

Möglichkeiten des Kennenlernens von Kultur aus Osteuropa bzw. anderer Kontinente ergab sich für die Schüler nur im Rahmen eines Projektes oder eines Schüleraustausches.

Unterschiedliche Bildsorten und Bildmedien differenzieren und rezeptiv sowie auch gestalterisch in Wechselbeziehung bringen können

Die bayerischen Lehrer arbeiten mit verschiedenen Bildmedien. Wenig wurden (im Untersuchungszeitraum 2005/2008) aber die Möglichkeiten des Computers, der digitalen Fotografie oder der Videokamera genutzt. An manchen Gymnasien war es trotzdem möglich, im Rahmen eines freiwilligen Kurses etwas über Grafikprogramme zu lernen. Die tschechischen Kollegen nutzen die Möglichkeiten der neuen Medien allerdings noch weniger.

In den Fällen, bei denen die neuen Medien eingesetzt wurden, war das Ziel meistens eine digitale Bearbeitung eines Selbstporträts oder das Erstellen einer kurzen Animation. Die Möglichkeiten, die Bilder in verschiedene Kontexte zu übertragen, wurden in dem von mir hospitierten Kunstunterricht nicht genutzt. Wenn der Lehrer mit seinen Schülern über einem Kontext der Präsentation überlegte, in den das Werk eingefügt werden sollte, geschah dies meist im Zusammenhang mit der Installation des Werkes in der Stadt, im Schulhof oder in der Schule. Den verschiedenen Bedeutungsnuancen, die durch neue Kontexte entstehen, wurde meistens wenig Aufmerksamkeit gewidmet.

Möglichkeiten der Optimierung

Das Fazit ist ein Versuch der Zusammenfassung der Forschungsergebnisse – d. h. die potenziell realisierten Fachziele an den ausgewählten bayerischen Gymnasien mit der Hilfe der gegenwärtigen Terminologie zu den Schülerkompetenzen zu benennen und meinen Vorschlag zur möglichen Optimierung des Kunstunterrichts.

An den von mir besuchten bayerischen Gymnasien zielt der Unterricht zum großen Teil auf die Erlangung der Kompetenz der künstlerischen Gestaltungs- und Aussagefähigkeit. Die Schüler gewinnen dabei Fähigkeiten in Technik, künstlerischen Methoden und Handwerk.

Darüber hinaus erlangen sie noch werkspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten – Fähigkeiten der Deskription, des Vergleichens, der Variation, der Kombination, der Entwicklung von verschiedenen Alternativen. Im Rahmen des Unterrichts gewinnen die Schüler viele kognitive Kompetenzen (theoretische Kenntnisse: Kunsttechniken und Anweisungen, Ausdrucksmittel, Informationen aus der Kunstgeschichte, Fachtermini) aber auch die Fähigkeit der Konzentration und Ausdauer. Der Lernstoff ist verständlich strukturiert und definiert. Die Schülerarbeiten knüpfen an eine fachlich präzise gegebene Aufgabe des Lehrers an. Manche Kunstpädagogen geben bei ihrer Aufgabenstellung den Schülern genug Raum für die eigene kreative Realisationen, aber mindestens die Hälfte der von mir hospitierten Kunstpädagogen setzte mit ihren Aufgaben die Grenzen so eng, dass die Schüler wenig Freiraum für ihre eigenen, individuellen Lösungen hatten. Bei der Umsetzung der Aufgaben könnten allerdings öfters neue Medien eingesetzt werden.

Der von mir erkannte elementare Unterschied in den kunstpädagogischen Konzeptionen zum Unterricht in Tschechien und Bayern ist, dass in Tschechien das Fach vor allem als eine visuelle Sprache verstanden wird. Der visuelle Ausdruck der Individualität des Schülers spielt eine größere Rolle als die künstlerische Form. Das Werk entsteht aufgrund der inneren Motivation des Schülers, basierend auf Assoziationen und Erlebnissen und ist ein Gegenstand der Interpretation.

Die Differenzen zwischen den didaktischen Konzeptionen der beiden Länder können mit folgenden Schlüsselwörtern charakterisiert werden: Tschechien – individuelles Erlebnis und seine Bild- und Verbalinterpretation, Bayern – künstlerische Form bilden, komponieren eines Werks und seine Präsentation, Erlebnis an der künstlerischen Arbeit. Unterschiede gibt es auch in der Lehrerausbildung. In Tschechien studieren die zukünftigen Kunstpädagogen für Gymnasien an der Universität zwei Fächer plus Pädagogik und Psychologie. Diese Aufteilung der Ausbildung birgt positive und negative Seiten für den Kunstunterricht. Als positive Seite ist zu sehen, die Lehrer sind befähigt die Individualität des Schülers zu berücksichtigen, die Entwicklung seiner personalen Fähigkeiten zu fördern, Kreativität, Flexibilität, Fantasie, Selbstrealisation und Kommunikation und fachübergreifende Kompetenzen der Schüler zu fördern. Als negative Seite ist leider auch zu beobachten, dass die Kunst manchmal nicht mehr die Hauptrolle im Unterricht spielt und dadurch sinkt die Qualität der künstlerischen Arbeit.

Interessant ist auch, wie die Schüler ihre Lehrer in den beiden Ländern wahrnehmen. Der bayerische Lehrer führt oft mit Spaß und Witz an die Aufgaben heran und seine Schüler sehen in ihm eine eigenständige Persönlichkeit, meist als Künstler. Der tschechische Lehrer ist in den meisten Fällen auch sehr beliebt, wird aber von seinen Schülern vor allem als ein guter Pädagoge betrachtet.

Die Forschungsergebnisse können impulsgebend nicht nur für die gymnasialen Kunstpädagogen beider Länder sein und zu einem tschechisch-bayerischen Dialog in der Kunstpädagogik beitragen. Ich möchte mich ganz herzlich bei meinen bayerischen Kollegen für ihre Kooperation und ihre Bereitschaft, mich an ihren Unterricht teilnehmen zu lassen bedanken und ihnen meinen Respekt für ihre Arbeit bezeugen. Der Besuch des Unterrichts war für mich ein großes Erlebnis und eine Bereicherung. Beeindruckt haben mich die hohe Qualität der Arbeiten der Schüler, die Professionalität der Lehrer, das Unterrichtssystem und die durchdachten Unterrichtsmethoden. Als Inspiration für die bayerischen Kollegen von der tschechischen Konzeption der Kunstpädagogik kann vielleicht eine Orientierung an der Individualität der Schüler dienen, weit gefasste Grenzen bei der Aufgabenstellung und fächerübergreifende Motivation.

Resumé:

Hlavním řešeným problémem výzkumné práce je nalezení **společné báze v oblasti uměleckého vzdělávání na gymnáziích v ČR a Bavorsku jako východiska přeshraniční spolupráce** v rámci Evropské unie. Pro realizaci komparace uměleckého vzdělávání, jak z hlediska kurikulárních dokumentů, tak i praktického naplňování oborových vzdělávacích cílů ve vyučování, je však třeba definovat **ekvivalentní kategorie srovnávání** dvou odlišných vzdělávacích systémů. Zároveň je podmínkou zodpovědné realizace komparativního výzkumu poznání širšího kontextu výzkumníkově neznámého vzdělávacího systému. Z tohoto důvodu bylo nutné zorientovat se v současné situaci oboru v Německu a vymezit tak v českém prostředí málo známý kontext německé pedagogiky umění v posledních desetiletích, zachytit terminologické a významové odlišnosti názvosloví oboru v Bavorsku oproti ČR.

Jako východisko komparace vzdělávacích obsahů bylo využito pojmů **žakovských kompetencí** (kompetence jako schopnosti účinně jednat v dané situaci, kontextu), které se

v současné době staly cílovými kategoriemi všeobecného vzdělávání v mnoha evropských zemích (Eurydice 2002). Tato soudobá orientace vzdělávání pronikla taktéž do oborového vzdělávání. V rámci učebních plánů pro předmět Umění různých spolkových zemí Německa se setkáváme s konkrétními dílčími **oborovými kompetencemi**. Je tedy možné využít těchto pojmů a **operacionalizovat vzdělávací obsahy** kurikulárních dokumentů obou sledovaných zemí **pomocí dílčích oborových kompetencí**. Tímto způsobem získané dílčí oborové kompetence bylo třeba vymezit, utřídit a podle logických souvislostí systematizovat. Tak bylo také možné porovnat vzdělávací obsahy sledovaných kurikulárních dokumentů.

V bavorských Učebních plánech osmiletých gymnázií oboru Umění jsou jako očekávané výstupy oproti českým RVP ZV oboru Výtvarná výchova častěji definovány **kompetence z kategorie výtvarné produkce**, tedy kompetence pracovní, metodické, prezentace, mediální a technické. V českém kurikulárním dokumentu pak ve srovnání s bavorským je větší důraz položen na **personální kompetence**, tedy kompetence sebeuvědomění, identifikační, prožitku, smyslového vnímání, diferencovaného vnímání, sociální apod. Bavorský kurikulární dokument z kategorie personálních kompetencí podporuje ve srovnání s českým více kompetence kognitivní. Ostatní obsahy z kategorie **kompetencí vizuální komunikace, recepce a reflexe, kreativity a flexibility** využívají oba dokumenty v obdobném rozsahu.

V další etapě výzkumné práce bylo přistoupeno k **ilustraci možnosti naplňování oborových očekávaných výstupů** českých a bavorských kurikulárních dokumentů ve vyučovací praxi gymnázií. Na základě terénního výzkumu bylo sebráno velké množství výzkumných dat z vyučování na sedmi českých a osmi bavorských gymnáziích: záznamy z hospitačních pozorování, fotografická dokumentace výtvarných produktů, dotazníky pro učitele zaměřené na jejich uměleckou inklinaci. Terénní výzkum je orientován především jako kvalitativní s prvky kvantitativního výzkumu. Hospitační poznámky z vyučování vybraných 6 českých a 6 bavorských učitelů byly vyhodnoceny s cílem zachycení potenciálně realizovaných výstupů – vzdělávacích obsahů za pomoci kvalitativní analýzy obsahu podle P. Mayringa (2007). Fotografická dokumentace z vyučování byla analyzována taktéž s cílem zachycení potenciální možnosti získání určitých žákovských oborových kompetencí na základě výtvarné práce. Učitelské dotazníky sloužily jako podpůrná data určitého pojetí vyučování konkrétními pedagogy v dané zemi.

Na základě triangulace uvedených výzkumných metod byly učiněny následující výzkumné nálezy **z praxe zvoleného vzorku českých a bavorských gymnázií**. Z oblasti **recepce a reflexe** výtvarného umění, konkrétně se zaměřením na realizaci kompetencí vážících se k **porozumění výtvarnému dílu**, se jeví možnost získání těchto kompetencí na daných gymnáziích jako obdobná. Na vzorku českých gymnáziích je kladen v rámci praktického vyučování hlavní důraz na **kompetenci obraznosti a kompetenci interpretační**. Jako klíčová slova soudobé výtvarné výchovy v ČR uvádí učitelé pojmy: „**komunikace, reflexe a sebevyjádření, fantazie a kreativita**“. Na vzorku bavorských gymnáziích jsou cílem výuky z oblasti získávání kompetencí **porozumění výtvarnému dílu** kompetence souvisejících s vnitřní stavbou díla – tedy **kompetence strukturální, deskripce a komparace, variace, kombinace, rozvíjení alternativ, orientační**. Jako odpovědi bavorských učitelů po inspiraci výtvarné tvorby žáků, uvádí na rozdíl od českých učitelů na prvním místě: „**umění, soudobé umění, umělecká díla a vlastní uměleckou práci**“. Z **kompetencí personálních** je na vzorku českých gymnáziích cílem výuky častěji než na gymnáziích bavorských získání **kompetencí mezioborové spolupráce**. Oblast inspirace výtvarné výchovy je u českých učitelů velmi široká, často studovali a vyučují na školách také druhý obor. Je možné dokonce sledovat jev, kdy u některých českých pedagogů se přenáší těžiště řešených problémů do mimovýtvarných oblastí a kvalita výtvarného zpracování se stává druhořadou. Z dalších personálních kompetencí jsou na českých sledovaných gymnáziích akcentovány kompetence: **sebeuvědomění, identifikační a prožitku**. Na sledovaných bavorských gymnáziích je vyučování zaměřeno z oblasti personálních kompetencí směrem ke kompetencím: **kognitivním, koncentrace a vytrvalosti, ale i kompetence hodnocení a empirické**.

Z oblasti kompetencí **tvůrčí produkce** je nutno konstatovat, že v obou zemích byla na sledovaných gymnáziích v nízké míře uplatňována při vyučování **nová média**. Pokud se jedná o využívané **výtvarné techniky a postupy**, pak na výzkumném vzorku českých gymnáziích bylo častěji užíváno různých **kombinovaných a experimentálních technik**, naopak na vzorku bavorských gymnáziích, kde realizované vyučování bylo zaměřeno ve vyšší míře na získání kompetencí **pracovních, metodických, technických, ale i kompetence prezentace**, bylo uplatňováno častěji **klasických technik a postupů**. Zajímavé je, že zatímco **čeští žáci**, ve vyučování získávají schopnosti prezentace především jako **komunikativní dovednost** verbálně se vyjádřit ke své výtvarné práci, trénují schopnost vyjadřování svých zážitků, dojmů a názoru, v praxi bavorských gymnáziích označuje prezentace spíše schopnost uvést výtvarnou práci mezi diváky, kterými jsou spolužáci anebo společnost v místě bydliště.

Náměty výtvarné tvorby na sledovaných českých gymnáziích často vyvěrají z oblasti artefaktiky, literárních příběhů, mezioborových projektů, dále pak z uměleckých děl a směrů, tradic, každodennosti, přírody a historie, v nižší míře se jedná také o studijní výtvarné práce. V případě vzorku bavorských gymnázií pak především z oblasti uměleckých stylů, uměleckých děl, přírody, zobrazení člověka, architektury, každodennosti, užitého umění, módy.

V kategorii **kompetencí kreativity a flexibility** je vyučování v praxi sledovaných českých gymnázií zaměřeno především ke **kompetenci fantazie a představivosti**. Na sledovaných bavorských gymnáziích bylo možné sledovat orientaci k vymezené kategorii **kompetence tvůrčí aktivity**.

Výsledky komparativního výzkumu a **nalezené nástroje komparace** obsahů uměleckého vzdělávání lze využít jako metodu evaluace a autoevaluace učitelů, avšak především slouží jako **základ možné spolupráce a porozumění** mezi ČR a Bavorskem jak v oblasti školní praxe oboru Výtvarná výchova/Umění (např. studentských přeshraničních výtvarných projektů), tak i v oblasti oborové teorie a výzkumu.

Resümee:

Das Hauptproblem der Forschungsarbeit ist es, eine **gemeinsame Basis im Bereich der Kunstbildung** an den Gymnasien in der Tschechischen Republik und Bayern zu finden, die als ein Ausgangspunkt für einen **Austausch** der beiden Länder in diesem Bereich im Rahmen der EU dienen kann. Für die Realisation der Komparation der Kunstbildung, gesehen von Curriculardokumenten, als auch gesehen von der Erfüllung des Lernzieles im Kunstunterricht, ist es notwendig **äquivalente Kategorien**, die eine Komparation von verschiedenen Bildungssystemen ermöglichen, zu erstellen. Gleichzeitig ist für eine verantwortliche Realisation einer komparativen Forschung, im Rahmen eines für den Forscher neuen Bildungssystems, eine Deskription eines breiten Kontextes notwendig. Aus diesem Grund war es nötig sich in der gegenwärtigen Situation des Faches Kunst in Deutschland zu orientieren und den in den letzten Jahrzehnten wenig bekannten Kontext der deutschen Kunstpädagogik

in Tschechien zu definieren, so wie die Äquivalente und Differenzen in der Terminologie zwischen Bayern und Tschechien zu erfassen.

Als ein Ausgangspunkt der Komparation von Lernzielen wurde der Begriff **Schülerkompetenzen** (Kompetenz verstanden als eine Fähigkeit in einer Situation wirksam zu handeln) benützt, der in der Gegenwart zu einer Zielkategorie der Allgemeinbildung in vielen europäischen Länder geworden ist. Betont wird die Wichtigkeit des Begriffes Kompetenz auch noch durch den Auftrag der Europäischen Kommission an das „Bildungsinformationsnetz der Europäischen Gemeinschaft“ (Eurydice 2002), eine gemeinsame europäische Begriffsbestimmung des Terminus „Schlüsselkompetenzen“ zu finden.

Diese gegenwärtige Orientierung der Bildung setzte sich auch in der Fachbildung durch. In den Texten der Lehrpläne des Faches Kunst der deutschen Bundesländer, finden wir konkrete spezifische Fachkompetenzen beschrieben. Daher ist es also möglich diesen Fachbegriff – spezifische Fachkompetenzen als ein Instrument der Komparation zu verwenden und die Lernziele von tschechischen und bayerischen Curriculardokumenten mit deren Hilfe zu operationalisieren. Durch dieses Vorgehen gewonnene **spezifische Fachkompetenzen** müssen allerdings noch notwendigerweise definiert, geordnet und nach logischen Zusammenhängen systematisiert werden. So wurde es möglich, die Lernziele und Lerninhalte der Curriculardokumente beider Länder zu vergleichen.

Aus dem Vergleich der gebildeten Kategorien beider Curriculardokumente ergeben sich folgende Ergebnisse. In den bayerischen Lehrplänen des Faches Kunst für achtjährige Gymnasien sind die Lernziele im Vergleich mit den tschechischen Rahmenbildungsprogrammen des Faches Kunsterziehung öfters definiert als Kompetenzen aus der Kategorie **Kunstproduktion**, d. h. die technische, methodische, mediale Kompetenz und Kompetenzen der Präsentation und Arbeit. Im Vergleich mit den bayerischen Lehrplänen liegt im tschechischen Curriculardokument der Akzent auf **Personalkompetenzen**, d. h. Kompetenzen der Identifikation, der Selbstbestimmung, des Erlebnisses, des sinnlichen Wahrnehmens, des differenzierten Wahrnehmens, Sozialkompetenzen usw. Die bayerischen Lehrpläne unterstreichen in der Kategorie Personalkompetenzen, im Vergleich mit dem tschechischen Dokument, **die kognitiven Kompetenzen**. Weitere Lernziele aus der Kategorie der Visual- und Kommunikationskompetenzen (Bildkompetenz), Kompetenzen der Rezeption

und Reflexion, Kompetenzen der Kreativität und Flexibilität beschreiben beide Dokumente in ähnlichem Umfang.

In der nächsten Etappe der Forschungsarbeit wurde die Möglichkeit der Realisation der Lernziele der tschechischen und bayerischen Curriculardokumente während des Unterrichtes in der gymnasialen Praxis aufgezeichnet. Im Rahmen dieser Feldforschung wurden die Forschungsdaten im Kunstunterricht an sieben tschechischen und acht bayerischen Gymnasien erhoben. Die Dokumentation der Feldforschung enthält Hospitationsnotizen von Kunstunterrichten, Fotodokumentation der Kunstarbeiten von Schülern, Fragebogen für Lehrer mit dem Ziel eine Kunstinklination und Konzeption des konkreten Lehrers zu erfassen. Die Feldforschung versteht sich vor allem als qualitative Forschung mit Elementen einer quantitativen Forschung, die zur Veranschaulichung der Realisierung von Lernzielen an ausgewählten Gymnasien dient. Die Hospitationsnotizen aus dem Unterricht von 6 tschechischen und 6 bayerischen Kunstlehrern wurden mit der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse von P. Mayring (2007) nach realisierten Lerninhalten ausgewertet. Die Fotodokumentation der Kunstarbeiten der Schüler wurde auch mit dem Ziel analysiert eine Aussage über Schülerfachkompetenzen während der Kunstarbeit zu gewinnen. Die Lehrerfragebogen dienten als Unterstützungsdaten der konkreten Lehrerkonzeption im fokussierten Land.

Auf Grund der Triangulation der Forschungsmethoden – Unterrichtsbeobachtungen, Fragebögen, Fotodokumentation wurden folgende Forschungsergebnisse aus der Unterrichtspraxis an tschechischen und bayerischen Gymnasien gewonnen.

Im Bereich **der Kunstrezeption und Kunstreflexion des Kunstwerkes** scheint die Gewinnung der Fachkompetenzen an den betrachteten tschechischen und bayerischen Gymnasien ähnlich zu sein. An den tschechischen Gymnasien werden allerdings im Rahmen des Unterrichtes **die Visualisierung der Vorstellung und Fantasie des Schülers und die Kompetenz der Interpretation** akzentuiert. Als Schlüsselwörter der gegenwärtigen Kunsterziehung in Tschechien nennen die Lehrer die Begriffe: „**Kommunikation, Reflexion, Selbsta Ausdruck, Fantasie und Kreativität**“.

Nach den Forschungsergebnissen stehen an den hospitierten bayerischen Gymnasien als Ziele des Kunstunterrichtes im Zusammenhang mit dem Kunstwerk vor allem die Kompetenzen:

der Deskription, Komparation, Variation, Kombination, Orientierung und Struktur. Als Antworten der bayerischen Lehrer auf die Frage nach der Inspiration des Kunstunterrichtes sind an erster Stelle, im Vergleich zu den tschechischen Kollegen, folgende Begriffe genannt: **„Kunst, gegenwärtige Kunst, Kunstwerke und eigene künstlerische Arbeit“.**

In der betrachteten Unterrichtspraxis der tschechischen und bayerischen Gymnasien scheint die Möglichkeit der Gewinnung von Personalkompetenz ähnlich zu sein, allerdings unterscheidet sich die Orientierung des Kunstunterrichts. Der Akzent im Bereich **Personalkompetenzen** liegt bei den betrachteten tschechischen Gymnasien häufiger bei der Erwerbung einer **fächerübergreifenden Kompetenz**. Das Gebiet der Inspiration des Kunstunterrichtes der tschechischen Lehrer ist sehr breit, da die Lehrer oft zwei Fächer studiert haben und diese auch an den Schulen unterrichten. Bei einigen tschechischen Lehrern ist allerdings zu beobachten, dass der Schwerpunkt des Kunstunterrichtes in anderen Bereichen liegt und die Qualität der Kunstbearbeitung die zweite Stelle einnimmt. Die weiteren an tschechischen Gymnasien vermittelten und akzentuierten Personalkompetenzen sind Kompetenzen: **der Selbstbestimmung, Identifikation, des Erlebnisses**. Aus den Forschungsergebnissen ergeben sich im Fall der bayerischen Gymnasien folgende Erkenntnisse. Im Bereich **Personalkompetenzen** orientiert sich der Kunstunterricht im Vergleich mit Tschechien an **kognitiven Kompetenzen, Kompetenzen der Konzentration, der Ausdauer, der empirischen Kompetenzen und Bewertungskompetenzen**.

Aus dem Bereich der Kompetenz der **Kunstproduktion**, ist es notwendig zu konstatieren, dass an den betrachteten Kunstunterricht der Gymnasien beider Länder in wenigen Fällen neue Medien eingesetzt wurden. Im Rahmen von **Kunsttechniken und Kunststrategien**, werden an den betrachteten tschechischen Gymnasien häufiger **kombinierte und experimentelle Techniken** angewandt, im Gegensatz zu dem betrachteten Kunstunterricht an den bayerischen Gymnasien, wo häufiger **klassische Techniken und Arbeitsstrategien** eingesetzt werden um **technische und methodische Kompetenzen** zu erlangen.

In der Kategorie der **Kompetenz der Präsentation** ist interessant, dass tschechische Schüler die Kompetenz der Präsentation im Rahmen des betrachteten Kunstunterrichtes vor allem als eine verbale Kommunikationsfähigkeit gewinnen, die ihnen hilft die Kunstarbeit, eigene Erlebnisse und Meinungen auszudrücken. Dagegen scheint in der von mir fokussierten Praxis bayerischer Gymnasien Präsentation mehr als die Fähigkeit Kunstarbeit den Mitschülern als

Publikum oder, im Rahmen einer Aktion, den interessierten Bewohner der Stadt oder eines Stadtteils näher zu bringen bezeichnet.

Die Themen der Bildproduktion an den betrachteten tschechischen Gymnasien hatten oft ihre Quelle im Feld der Arttherapie, Literatur, fächerübergreifenden Projekten, Kunstwerken und Kunststilen, Tradition, Alltag, Natur, Historie. Weniger dagegen werden Kunststudien an der Realität durchgeführt. Die Themen der Bildproduktion an den betrachteten bayerischen Gymnasien hatten ihre Quelle in der Kunst, Kunstwerken, Natur, Porträt von Menschen, Architektur, Alltags, Gebrauchskunst, Mode.

Im Gebiet der Kompetenzen der **Kreativität und Flexibilität** zielt der Unterricht der betrachtenden tschechischen Gymnasien vor allem auf die **Kompetenz der Fantasie** und der **Bildhaftigkeit**. An den betrachtenden bayerischen Gymnasien konnte man eine Orientierung des Unterrichts an **Kompetenzen der kreativen Aktivität** erkennen.

Die Ergebnisse der komparativen Forschung und der entwickelten Instrumente der Komparation von Lernzielen und Lerninhalten der Kunstbildung kann man als eine Methode der Evaluation und Autoevaluation des Lehrers anwenden. Vor allem aber dienen diese Ergebnisse und Instrumente als **Grundlage des Austausches** zwischen der Tschechischen Republik und Bayern in der **Schulpraxis des Faches Kunst** (z. B. im Rahmen eines Schüleraustauschs) und in der **Theorie und Forschung**.

Summary:

The basic key problem of research work is **the finding of common basis in the field of artistic education in Gymnasium (Grammar Schools Br.) in The Czech Republic and Bavaria as a starting point of cooperation among the countries of EU**. For the realization of **comparing the artistic education**, as from the focal point of **curricular documents** so from **the practical realization of educational goals** in concrete teaching lessons, it is necessary to define comparative **equivalent categories** of two different educational systems. Simultaneously, it is essential for the realization of comparison, for the researcher to become deeply acquainted with the broad context of unknown educational system. Due to this reason,

it was necessary to get oriented in the current situation in the field of art study in Germany and it was substantial to describe the slightly known context of these studies in the last decades for the purpose of Czech pedagogical research. Furthermore, it is essential to grasp **semantic differences and equivalents of terminology** in Bavaria, as well as in The Czech Republic.

The terminology of student's competencies (competency as ability to act effectively in a concrete situation or context) was utilized as a starting point of comparison of educational contents of curriculums. These competencies have become the goal categories of general education in many European Countries and even the EU Commission authorized Eurydice (Information on Education Systems and Policies in Europe 2002) to find common European term of understanding the meaning of key competence.

This current educational orientation even permeated into specific field education. We can meet specific sectional field competences within the framework of syllabus of art study for different Federal States in Germany. Therefore, it is possible to utilize the terminology and to operationalize this educational contents of curricular documents of both focused countries with the help of auxiliary sectional field competences. In this way it was necessary to sort out and systematize the gained sectional field competences according to the logical sequences and thus it was possible to compare educational contents of targeted curricular documents.

In the Bavarian Syllabus for the Eight Year's Gymnasium there are, in contrast to The Czech Republic's Frame Educational Program of field artistic educational goals, defined more often competencies from the category of **artistic production**, e. g. **work, presentation, medial and technical competencies and competencies of methods**. There is put more emphasis, compared to the Bavarian, in the Czech curricular document on **personal competencies**, e.g. **competencies of self realization, experience identity, perceptual, differentiated perception, social** etc., and the competencies relating to artistic work (for ex. structural, descriptive, variation competencies) are more explicitly defined too. The Bavarian curricular document from the category of personal competencies supports, in comparison with the Czech one, more **cognitive competencies**. The other educational goals from the area of **visual communication, reception, reflection, creativity and flexibility competencies**, utilize both documents on the same scale.

In the next phase of this research work it was approached to illustrating the feasibilities of meeting educational goals of Czech and Bavarian curricular documents in concrete teaching gymnasium's lessons. There was accumulated substantial amount of research data from teaching at seven Czech and eight Bavarian Gymnasiums, on the basis of field research: inspection notes from observation at lessons, photo documentation of artistic work, teacher's questionnaires focused on their artistic inclination. Field research is oriented as qualitative research in the first place with the elements of quantitative research. The class inspection notes from observation at 6 selected Czech and 6 Bavarian teachers were rated with the goal to evaluate the realized result with the help of Qualitative Content Analysis according to P. Mayring (2007). The photo documentation from teaching lessons was analyzed accordingly with goal to grasp the potential possibilities of gaining specific student field competencies on the basis of artistic work. Teacher's questionnaires served as a support research data which characterize specific teaching conception by concrete teachers in specific country.

With the help of triangulation stated research methods, research results from the experience of **observed Czech and Bavarian Gymnasiums** were evaluated. From the area of **reception and reflection of art work**, occurs the possibility of gaining competencies at observed gymnasiums as identical. There is put main emphasis on the **imaginatory and interpretatory competencies** within the framework of practical teaching at the Czech Gymnasiums. As the key words of the current artistic education in The Czech Republic the teachers state terms like: "communication, reflection, self expression, fantasy and creativity". The goals of teaching in the field of gaining **competencies coinciding with the artistic work** and its structure in the Bavarian Gymnasiums are: **structural, descriptive, comparison, variation, combination, developing of alternatives, orientation competencies**.

Art, contemporary art, art works and its own art work is mentioned by the Bavarian teachers versus the Czech ones as the response for the inspiration of artistic student's work. As far as the **personal competencies** are concerned the educational goal of gaining **inter-field cooperation** is of higher priority at Czech Gymnasiums than at Bavarian Gymnasiums. The sphere of educational art inspiration is very broad with Czech teachers, often having studied and having taught at schools as a second field too. It is even possible to observe a phenomenon, where in some cases of Czech teachers the gravity point of some problems during lessons being solved is transferred to out of art spheres and the quality of processed art is becoming secondary. In the sphere of personal competencies there are targeted sectional

competencies at Czech Gymnasiums: **self realization, identity and experience competencies**. In the sphere of personal competencies there are targeted sectional competencies at Bavarian Gymnasiums: **cognitive, concentration, perseverance, but even evaluation and empirical competencies**.

It is essential to state from the sphere of artistic production that in both countries there was applied in small doses **new media** during teaching lessons at observed gymnasiums. As far as the applied **art techniques** are concerned, they were more often used different **combined and experimental techniques** at Czech Gymnasiums. On the contrary **classical techniques** were applied more often at Bavarian Gymnasiums. During realization of teaching lessons they were in higher grade targeted at gaining: **work, methodical, technical, but even presentation competencies**. It is interesting to state that meanwhile Czech students gain presentation skills primarily as communicative skill, they verbally express themselves to their artistic work. They practice expression skills of their experiences, impressions and opinions. Presentation is practiced as a skill - to introduce the artistic work among the public, as a skill to exhibit in Bavarian Gymnasiums.

Topics of artistic work at the observed Czech Gymnasiums are often derived from the spheres of: art therapy, stories, inter-field projects, art works and styles, traditions, everyday life, nature and history, on the lower scale it also concerns the study of artistic work. In the case of Bavarian Gymnasiums it concerns art styles, art works, nature, portraying of a man, architecture, everyday life, applied art and fashion.

Education observed during practice at Czech Gymnasiums is primarily targeted at **fantasy and imagination competencies** in the category of creativity and flexibility competencies. It is possible to observe orientation to **creative activity competence** in the same category at Bavarian Gymnasiums.

The results of **comparative research and discovered instruments of comparison** of art educational goals can be used as a method of evaluation and auto evaluation of teachers. But even more important, it serves as **a base of possible cooperation between the Czech Republic and Bavaria in the sphere of educational practice in the field of art** (for ex. student's exchange art projects), as well as **in the sphere of theory and research**.

Česko-německý slovníček pojmů

Výklad užitých termínů, terminologické ekvivalenty a difference oboru Výtvarná výchova/Umění:

Ästhetische Bildung, die

Estetické vzdělávání (umělecko-pedagogická koncepce, viz kap. 3. 3)

Ästhetische Erziehung, die

Estetická výchova (umělecko-pedagogická koncepce, viz kap. 3. 2 a 3. 3)

Ästhetische Forschung, die

Estetický výzkum (umělecko-pedagogická koncepce, viz kap. 3. 3)

Berufsfachschule, die

SOU (učiliště bez praxe v podniku)

Berufsoberschule, die

SOŠ (střední odborná škola) umožňující další studium na odborné vysoké škole nebo technické univerzitě, technické vysoké škole.

Berufsschule, die und Betrieb, der

Spojení pojmů označuje duální systém vzdělávání, tedy propojení praktické výuky ve firmě a SOU.

Bild, das

Pojem „obraz“ však v kontextu německé pedagogiky umění nabývá významů procesů i výsledků výtvarné tvorby, jde např. o objekty, procesy, situace, tradiční kresbu, tak digitálně zpracovaný obraz nových médií, plastiky, stavby atd.

Bildende Kunst, die

Pojem „Výtvarné umění“ je využíván v některých spolkových zemích jako název školního předmětu Výtvarná výchova.

Biografie-Orientierung, die

Biografická orientace (umělecko-pedagogická koncepce, viz kap. 3. 3).

Bildkompetenz, die

Pojem „obrazová kompetence“ patří mezi základní oborové žákovské kompetence německých kurikulárních dokumentů. Týká rozvoje obrazivosti německých žáků, tedy rozvoje jejich schopnosti aktivně pracovat s vizuálně obraznými znakovými systémy.

Bildorientierung, die

Orientace směrem k obrazu (umělecko-pedagogická koncepce, kterou je možné překládat v našem kontextu jako „Hnutí vizuální gramotnosti“, viz kap. 3. 3).

Bildproduktion, die

Pojem „obrazová produkce“ lze vykládat také jako výtvarná tvorba.

Bildungsstandard, der

Pojem „vzdělávací standard“ označuje v německém prostředí celoněmecký dokument Stálé konference ministrů, vztahující se ke konkrétním školním předmětům. Udává základní principy vyučovacích předmětů, žákovské oborové kompetence a očekávané výstupy za určité období.

Bildwissenschaft, die

Pojem „obrazověda“ je v současné době v německém prostředí možné chápat jako ekvivalent anglického pojmu „Visual Studies“ (Vizuální studia), avšak s větším důrazem na teoretické vymezení užívaných pojmů.

Fachhochschule, die

Odborná vysoká škola, v současnosti přejmenována na „Universität für angewandte Wissenschaften“.

Fachkompetenzen, die

Oborové kompetence

Fachoberschule, die

Odborná vyšší škola (SOU s odbornou maturitou)

Fächerübergreifendes Lernen, das

Pojem označuje využití mezioborových témat při vyučování, popř. průřezových témat.

Formaler Kunstunterricht

Formální vyučování umění (umělecko-pedagogická koncepce, viz kap. 3. 2).

Gesamtschule, die

Obecná škola (popř. souhrnná škola) umožňující spojení látky gymnázia, hlavní a reálné školy (zaručuje propustnost mezi různými typy škol).

Grundwissen, das

Očekávané výstupy žáků za daný ročník a obor.

Intensivierungsstunden, die

„Prohlubovací“ vyučovací hodiny osmiletého gymnázia.

KMK, die (Kultusministerkonferenz)

Stálá konference ministrů, celoněmecký orgán v oblasti kultury a vzdělávání.

Kunst, die

Pojem „Umění“ je využíván v současnosti v mnoha spolkových zemích Německa jako název školního předmětu Výtvarná výchova.

Kunsterziehung, die

Pojem „Umělecká výchova“, popř. „Výchova uměním“ byl využíván především v minulosti jako název našeho předmětu Výtvarná výchova.

Kunstpädagogik, die

Pedagogika umění

Kunstproduktion, die

Pojem označuje uměleckou produkci, lze ho chápat také jako výtvarnou tvorbu. Jeden ze základních pojmů německé pedagogiky umění (srov. umělecká recepce, reflexe a produkce).

Leistungsbewertung , die

Hodnocení školních výsledků

Leistungsfeststellung, die

Zjišťování školních výsledků

Lehrplan, der

Pojem „učební plán“ označuje konkrétní osnovy, se kterými pracují učitelé ve vyučovací praxi.

Lerninhalt, der

Pojem označuje vzdělávací obsah, konkrétní učivo.

Lernziel, das

Pojem „vyučovací cíl“ je možné chápat také jako očekávané výstupy žáků.

Musische Bildung, die

Múziké vzdělávání (umělecko-pedagogická koncepce, viz kap. 3. 2).

Thema, das

Pojem „téma“ lze v německém prostředí vnímat také jako ekvivalent českého pojmu „námět“.

Qualitative Inhaltsanalyse, die

Kvalitativní analýza obsahu

Rahmenlehrplan, der

Rámcový učební plán (viz Lehrplan), platný pro více typů škol, popř. spolkových zemí.

Reflexion, die

Reflexe, jeden ze základních pojmů německé pedagogiky umění (srov. umělecká recepce, reflexe a produkce).

Rezeption, die

Recepce, jeden ze základních pojmů německé pedagogiky umění (srov. umělecká recepce, reflexe a produkce).

Schlüsselkompetenzen, die

Klíčové kompetence

Künstlerische Bildung, die

Uměleckého vzdělávání (umělecko-pedagogická koncepce, viz kap. 3. 3).

Visuelle Kommunikation, die

Vizuální komunikace (umělecko-pedagogická koncepce, viz kap. 3. 2).

Wochenstunden, die

Týdenní časová dotace

Literatura

Pro rychlejší orientaci je uveden rok vydání (v závorce) za jménem autora navíc oproti normě ISO. Proto také práce jednoho autora jsou řazeny chronologicky.

ABITUR 2006, *Prüfungsaufgaben mit Lösungen – Kunst, Leistungskurs, Gymnasium Bayern*, Freising: Stark, 2005. ISBN 3-89449-023-3.

BABYRÁDOVÁ, Hana (2000) O „obrazech podle obrazů“. *Výtvarná výchova*, 2000, 40, č. 2, s. 14-16.

BRÜCKNEROVÁ, Karla (2010) *Skici ze současné estetické výchovy: termín, kontext, praxe a teorie: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2010, s. 163-172.

BERING, Kunibert; BILSTEIN, Johannes; THURN, Hans Peter (2003) *Kultur – Kompetenz*. Oberhausen: Athena-Verlag, 2003. ISBN 3-89896-168-0.

BERING, Kunibert; HEIMANN, Ulrich, LITTKE Joachim et al. (2006) *Kunstdidaktik*. Oberhausen: Athena-Verlag, 2006, ISBN 978-3-89896-254-4.

BERING, Kunibert; HÖXTER, Clemens; NIEHOFF, Rolf (2010) *Orientierung: Kunstpädagogik. Bundeskongress der Kunstpädagogik, 22. – 25. Oktober 2009*. Oberhausen: Athena Verlag, 2010, ISBN: 978-3-89896-415-9.

BLÁHA, Jaroslav; ŠAMŠULA, Pavel (2000) *Průvodce výtvarným uměním: učebnice pro základní školy, víceletá gymnázia a střední školy (Díl 3.)*. Praha: Albra ; Sdružení českých producentů učebnic - SPL, 2000. ISBN 80-86287-33-5.

BUSSE, Klaus-Petr, PAZZINI, Karl-Josef (2008) *(Un)vorhersehbares Lernen: Kunst-Kultur-Bild*. Dortmund, Dortmunder Schriften zur Kunst: Boos on Demand GmbH, 2008. ISBN 978-3-8334-7718-8.

DREYER, Andrea (2005) *Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik, Eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext*. München: Kopaed, 2005. ISBN 3-938028-62-9.

- Duden, Die deutsche Rechtschreibung*. Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich: Dudenverlag, 2006. ISBN 3-411-04014-9.
- FILIPOVÁ, Marta; RAMPLEY, Matthew (2007) *Možnosti vizuálních studií, Obrazy-texty-interpretace*, Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2007. ISBN 978-80-87029-26-8.
- GAVORA, Peter (2000) *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GOODMAN, Nelson (1996) *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa, 1996. ISBN 80-7115-120-3.
- HAZUKOVÁ, Helena (1998) *Profesní kompetence ve výtvarné výchově I., II.* Praha: Raabe, Vedení MŠ, 1998.
- HAZUKOVÁ, Helena; DVOŘÁKOVÁ, Miloslava (2002) *Učitelovo rozhodování v situacích výtvarné výchovy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2002. ISBN 80-7083-660-1.
- HAZUKOVÁ, Helena; DVOŘÁKOVÁ, Miloslava (2002) *Situace ve výtvarné výchově*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2002. ISBN 80-7083-661-X.
- HAZUKOVÁ, Helena (2003) Co je psáno, to je dáno. Ale co je předáváno? *Výtvarná výchova*, 2003, 43, č. 3, s. 12 – 14. ISSN 1210-3691.
- HAZUKOVÁ, Helena (2005) *Hospitace a profesní kompetence ve výtvarné výchově I.* Praha: Raabe, Řízení MŠ, 2005.
- HAZUKOVÁ, Helena; ŠAMŠULA, Pavel (2005) *Didaktika výtvarné výchovy I.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.
- HELUS, Zdeněk (2001) *Úvod do sociální psychologie (Aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-054-4.
- HELUS, Zdeněk (2003) *Psychologie pro střední školy*. Praha: Nakladatelství Fortuna, 2003. ISBN 80-7168-876-2.
- HENDL, Jan (1997) *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-549-3.
- HENDL, Jan (2005) *Kvalitativní výzkum, Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HRABAL, Vladimír (1988) *Jaký jsem učitel?* Praha: SPN, 1988. ISBN 14-635-88.
- HUBER, Hans Dieter; LOCKEMANN, Bettina; SCHEIBEL, Michael (2002) *Bild-Medien-Wissen*. München: Kopaed, 2002. ISBN 3-935686-39-0.

- JANÍK, Tomáš. (2005) *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
- JEŘÁBEK, Milan; DOKOUPIL, Jaroslav; HAVLÍČEK, Tomáš a kol. (2004) *České pohraničí, bariéra nebo prostor zprostředkování?* Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1051-3.
- KÄMPF-JANSEN, Helga (2006) *Über Ästhetische Forschung*, München: Kopaed, 2006. ISBN 3-938028-65-3.
- KESNER, Ladislav (1997) *Vizuální teorie, Současné anglo-americké myšlení o výtvarných dílech*. Jinočany: H&H, 1997. ISBN 80-86022-17-X.
- KETTEL, Joachim (2004) *Künstlerische Bildung nach Pisa, Neue Wege zwischen Kunst und Bildung*. Oberhausen: Athena-Verlag, 2004, ISBN 3-89896-205-9.
- KIRSCHENMANN, Johannes; WENRICH, Rainer; ZACHARIAS, Wolfgang (2004) *Kunstpädagogisches Generationengespräch*. München: Kopaed, 2004. ISBN 3-935686-90-0.
- KIRSCHENMANN, Johannes; SCHULZ, Frank; SOWA, Hubert (2006) *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München: Kopaed, 2006. ISBN 13978-3-938028-67-4.
- KIRSCHENMANN, Johannes; WAGNER, Ernst (2006) *Bilder, die die Welt bedeuten*. München: Kopaed, 2006. ISBN 3-938028-64-5.
- KIRSCHENMANN, Johannes; LUTZ-STERZENBACH, Barbara (2011) *Kunst.Schule.Kunst. Modelle, Erfahrungen, Debatten*. München: Kopaed, 2011. ISBN 978-3-86736-127-9.
- KIRCHNER, Constanze; KIRSCHENMANN Johannes (1996) „Wenn Bilder lebendig werden...“, *Anstöße zum Umgang mit Kunstwerken*, Hannover: BDK-Verlag, 1996. ISBN 3-927268-13-5.
- Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. Průzkum č. 5. Eurydice. Informační síť o vzdělávání v Evropě. 2002.
- KOBLER, Jan; SCHOLZ, Otfried (2004) *Ästhetische Erziehung in der Tschechischen Republik*. Berlin: Universität der Künste Berlin, 2004. ISBN 3-89462-116-8.
- KUČERA, Miloš (1992) *Pražská skupina školní etnografie „Co se v mládí naučíš...“*, zpráva z terénního výzkumu. Praha: Středisko vědeckých informací a Ústav ped. a psych. výzkumů PedF UK v Praze, 1992. ISSN 0862-156x.
- Kunst ins Leben. Alfred Lichtwarks Wirken für die Kunsthalle und Hamburg von 1886 bis 1914*. Hamburg: Hamburger Kunsthalle, 9. Dezember 1986 bis 1. Februar 1987.
- LANGOVÁ, Marta (1992) *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1992. ISBN 80-7066-613-7.

- LAMSEROVÁ, Jana (1990) *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, SPN, 1990. ISBN 80-7066-062-7.
- LICHTWARK, Alfréd (1915) *Výcvik nazírání na díla umělecká*. Praha: Nákladem „Dědictví Komenského“, 1915.
- MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil (2004) *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Štefan; ŠVEC, Vlastimil (2005) *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-210-3802-0.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. (1990) *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990 (borž.).
- MAREŠ, Jiří.; SLAVÍK, Jan et al. (1996) *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů Masarykova univerzita v Brně, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2003. ISBN 80-87000-03-X.
- MAYRING, Philipp (2007) *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007. ISBN 978-3-8252-8229-5.
- MILOVSKÝ, M.; ČERMÁK, I.; CHRZ, V. (2005) *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku*. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1159-8.
- Neues Lernen nach PISA, Jahresbericht 2004/2005*. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. 2005.
- NIEHOFF, Kunibert; PEEZ, Georg; BERING, Rolf et al. (2007) *Impulse Kunstdidaktik*. Oberhausen: Athena Verlag, 2007, č. 1. ISSN 1864-4015.
- NOWEY, Waldemar (1992a) *Bildungsregion der offenen Grenzen inmitten Europas*. Mering, 1992 (brož.)
- NOWEY, Waldemar (1992b) *Reminiszenzen inmitten Europas und Bayerisch-böhmische Perspektiven der offenen Grenzen*. Mering, 1992 (brož.)
- PASCH, Marvin; GARDNER, Trevor; SPARKS-LANGEROVÁ et al. (1998) *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.
- PEEZ, Georg (2005) *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2005. ISBN 3-17-018642-6.
- PEEZ, Georg (2006) *Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung*. Bobingen, München: Kopaed, 2006. ISBN 3-938028-71-8.

- PELIKÁN, Jiří (1998) *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
- PEŠKOVÁ, Jaroslava, LIPERTO VÁ, Pavla et al. *Hledání učitele, Škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1996. ISBN 80-96039-09-9.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška (1993) Komparativní a mezinárodní pedagogiky: analytické zhodnocení stavu v Československu. *Pedagogika*, 1993, 43, č. 1, s 45-54.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří (2003) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan (2006) *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2004), VÚP, Praha 2004. ISBN 80-87000-03-X.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007), VÚP, Praha 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.
- READ, Herbert; UŽDIL Jaromír (1967) *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.
- ROESEL OVÁ, Věra (1999) *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1999. ISBN 80-902267-3-6.
- ROESEL OVÁ, Věra (1997) *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8.
- SCHLAMP, Jürgen (2001) *Fragen an Kunst. Untersuchung-Variation-Interpretation im Leistungskurs Kunst*. Unterpfaffenhofen: Carl-Spitzweg-Gymnasium, 2001.
- SIEBENSCH EIN, Hugo (2006) *Velký česko-německý slovník*. Praha: Leda, 2006. ISBN 80-7335-072-6.
- SINGULE, František (1992) *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN Praha, 1992. ISBN 80-04-26160-4.
- SKŘIVANOVÁ, Věra (2006) „*Das ist Tradition und das eine Attraktion...*“. *Výtvarná výchova*, 2006, 46, 1, s. 16. ISSN 1210-3691.
- SKŘIVANOVÁ, Věra (2004) *Někdy toužím...* . *Výtvarná výchova*, 2004, 44, 4, s. 10. ISSN 1210-3691.
- SKŘIVANOVÁ, Věra (2004) *Na zkušenou u kolegů – výtvarníků v Německu*. Učitel ské noviny, 2004, 107, č. 44, s. 17–18.
- SLAVÍK, Jan (1990) *Didaktika výtvarné výchovy III*. Praha: UK – Pedagogická fakulta, 1990. ISBN 80-7066-268-9.

- SLAVÍK, Jan (1992/1993) *Didaktika výtvarné výchovy – teze přednášek*. Praha: UK-Pedagogická fakulta, 1992-1993.
- SLAVÍK, Jan; Bartošová, L. (1993/1994) *Světadíly výtvarné výchovy*. Výtvarná výchova, 1994, 34, 2, s. 21-22. ISSN 1210-3691.
- SLAVÍK, Jan.; SIŇOR, S. (1993) *Kompetence učitele v reflektování výuky*. Pedagogika, 1993, 42, č. 2, s. 155 – 166, ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, Jan (1997) *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Univerzita Karlova - Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, Jan (2001) *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky I. díl)* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, Jan; WAWROSZ, Petr (2004) *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky II. díl)* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-130-3.
- SLAVÍK, Jan (2005) *Mezi osobitostí a normou. In Obory ve škole, Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta pedagogická, 2005. ISBN 80-7290-225-3.
- STRAUSS, Anselm; Corbinová, Juliet (1999) *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno, Boskovice: Sdružení Podané ruce, nakladatelství Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- SVATOŠ, T.; MAREŠ, J. (1993) *Pedagogická interakce a komunikace: Sborník příspěvků 3. celostátního semináře*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1993. ISBN 80-7041-720-X.
- ŠAMŠULA, Pavel (1997) *Obrazárna v hlavě: Výtvarná čítanka pro 6. ročník ZŠ (Díl 3.)* Praha: Práce, 1997. ISBN 80-208-0429-3.
- Školská soustava v Bavorsku, v Sasku a v České republice s glosářem*. Marktredwitz/Karlovy Vary/Zwickau: Euregio Egrensis, 2006.
- ŠUPŠÁKOVÁ, Božena (2009) *Child's creative expression through fine art*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica, 2009. ISBN 978-961-6525-56-5.
- ŠUPŠÁKOVÁ, Božena (2009) *Výtvarná výchova v systéme všeobecného vzdelávania*. Bratislava: Linwe/KRAFT, 2009. ISBN 978-80-970214-1-2.
- ŠVARÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, Vlastimil; FILOVÁ, Hana; ŠIMONIK, Oldřich (2003) *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-210-2698-7.

TOLLINGEROVÁ, Dana (1986) *K teorii učebních činností*. Praha: SPN, 1986. ISBN 14-389-87.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra (2011) Vývoj a proměny umělecko-pedagogických koncepcí v Německu v 2. pol. 20. stol. a v 21. stol. In Pospíšil, A., Řepa, K. (ed). *Kapitoly z historiografie výtvarné výchovy v mezioborovém kontextu*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2011, s. 25–31. ISBN 978-80-7394-261-8.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra (2010) *Kompetenzzuwachs im Bildungsgang. Das Fach Kunst an den bayerischen Gymnasien durch die Augen einer tschechischen Kunstpädagogin*. München: BDK INFO, 2010, č. 15, s. 54-60.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra (2010) Česko-bavorská báze porozumění v oblasti uměleckého vzdělávání aneb komparace možností naplňování kompetence vizuální komunikace na gymnáziích. In Příkrylová, K. (ed.). *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. s. 122–136. ISBN 978-80-7290-487-7.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra (2009) Německo. In Šupšáková, B. *Výtvarná výchova vo vseobecnom systéme vzdelávania*. Bratislava: Linwv/Kraft, 2009. s. 142-163. ISBN 978-80-970214-1-2.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra (2007) *(Ne)Předvídatelné v umělecko-pedagogických situacích, Umění-kultura – obraz. Vyučování v kontextech aneb kongres SRN – Dortmund 2007*. Výtvarná výchova, 2007, 3-4, s. 15-17. ISSN 1210-3691.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra (2007) Pojetí žákovských kompetencí v soudobých kurikulárních dokumentech SRN – Specifické žákovské kompetence předmětu „Umění“ v učebních plánech pro gymnázia spolkových republik: Bavorsko, Berlín a Sasko. In Horáček, R., Zálešák, J. (ed.). *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Katedra výtvarné výchovy PedF, Masarykova Univerzita, 2007, s. 103-107. ISBN 978-80-210-4371-8.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra (2007) *Land-art v Divoké Šárce*. Kunstuniversität Linz. 2007. [cit. 15. 5. 2007] Dostupné z: <<http://www.ufg.ac.at/Vera-Uhl-Skrivanova.4338.0.html>>.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra (2007) „Vševýtvarný slet“ v Augsburgu aneb 2. *Kunstpädagogischen Tag in Bayern*. Výtvarná výchova, 2007, 47, č. 1, s. 9. ISSN 1210-3691.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra (2006) Pět odrazů obraznosti v hodinách umění na bavorských gymnáziích anebo obraz jako prostředek k získávání kompetencí, Insea Praha 2006: *Péče o obraznost. Sémiotické přístupy k výtvarnému umění a ve výtvarné výchově*. [cit. 18. 7. 2010] Dostupné z: <http://en.konvergence.info/konvergence-ruce-v-siti/videoarchiv/INSEA-Praha-2006>>.

- UŽDIL, Jaromír; ZHOŘ, Igor (1965) *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha: SPN. 1965.
- UŽDIL, Jaromír (1978) *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN. 1978
- UŽDIL, Jaromír (1988) *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1988. ISBN 14-692-88.
- VANČÁT, Jaroslav (2007) *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu*. Praha: EduArt, občanské sdružení. 2007. ISBN 978-80-86783-20-8.
- VÁŇOVÁ, Miroslava (1994) *Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích*. Praha: Ústav pedagogických a psychologických výzkumů Ped. fakulty Univerzity Karlovy, 1994. ISBN 80-7066-848-2.
- VÁŇOVÁ, Miroslava (1998) *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha: PedFUK v Praze, 1998. ISBN 80-86039-51-X.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava (2004) *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- WALTEROVÁ, Eliška (1992) Srovnávací pedagogika. *Učitelské noviny*, 1992, 95, č. 2, s. 7.

Internetové zdroje:

- Berlin.de. Das offizielle Hauptstadtportal. *Lehrpläne* [online]. Rahmenlehrplan
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin: c 2006-2007. [cit 2008-4-5].
Dostupné na WWW: <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_bildende_kunst.pdf?start&ts=1152020352&file=sek1_bildende_kunst.pdf>, <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_bildende_kunst.pdf?start&ts=1283429015&file=sek2_bildende_kunst.pdf>.
- Bildung – Sachsen macht Schule. *Bildung, Studium, Forschung* [online]. [cit 2007-5-11].
Dostupné na WWW: <<http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/index.htm>>.
- Deutscher Bildungsserver. *Bildungspläne / Lehrpläne / Richtlinien* [online]. [cit 2008-6-12].
Dostupné na WWW: <<http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-Lehrplaene-Richtlinien-4157.html>>.

Kultusministerkonferenz. *Schulische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland* [online]. [cit 2008-10-18]. Dostupné na WWW: <<http://www.kmk.org/bildung-schule.html>>.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. *ISB gesamt: Lehrpläne / Standards Gymnasium G8* [online]. c 2004. [cit 2009-6-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26533>>.

Příloha I: Obrazová příloha (kap. 8. 3)

Typologie výtvarných úkolů na českých gymnáziích

Základní zjištěná východiska výtvarných úkolů a návrh potenciálních oborových kompetencí, které bylo možné nabýt v průběhu realizace daného výtvarnému úkolu:

Artefietika

Obr. 64/8 „Mé pocity“, Gymnázium Špitálská, Praha

Oborové kompetence:

- recepce a reflexe;
- personální (sebeuvědomění, prožitku, sebevýrazu).

Obr. 65/8 „Zvuky deště“, Gymnázium Kladno

Oborové kompetence:

- recepce a reflexe;
- personální (smyslového vnímání, prožitku, výrazu);
- porozumění výtvarnému dílu (obraznosti).

Každodennost

Obr. 66/8 „Dada - každodennost“, Gymnázium Špitálská, Praha

Oborové kompetence:

- vizuální komunikace a dialogu;
- porozumění výtvarnému dílu (obraznosti, interpretační);
- kreativity a flexibility (fantazie, tvůrčí aktivity, rozvíjení alternativ).

Obr. 67/8 „Zvířátka z odpadových materiálů“, Gymnázium J. Pekaře v Mladé Boleslavi

Oborové kompetence:

- tvůrčí produkce, výtvarné produkce (pracovní, technická);
- kreativity a flexibility (fantazie a představivosti, tvůrčí aktivity).

Literární příběhy

Obr. 68/8 „Červená Karkulka“, Gymnázium Kladno

Oborové kompetence:

- vizuální komunikace a dialogu;
- porozumění výt. dílu (obraznosti, interpretační);
- personální (výrazu, koncentrace, hodnocení).

Obr. 69/8 „Můj den“, Gymnázium Palackého v Mladé Boleslavi

Oborové kompetence:

- personální (prožitku, asociace, výrazu, empirická);
- porozumění výtvarnému dílu (obraznosti, deskripce, interpretační).

Tradice a pojetí času

Obr. 70/8 „Měsíce“, Gymnázium Mnichovo Hradiště

Oborové kompetence:

- reflexe;
- personální (výrazu, empirická, smyslového vnímání).

Obr. 71/8 „Obdarování“, Gymnázium Mnichovo Hradiště

Oborové kompetence:

- porozumění výtvarnému dílu (deskripce, strukturální, interpretační);
- personální (empirická, hodnocení, výrazu).

Umělecké směry a styly

Obr. 72/8 „Gotické okno“, Gymnázium Palackého v Mladé Boleslavi

Oborové kompetence:

- tvůrčí produkce, výtvarné produkce (pracovní, metodická, technická);
- kreativity a flexibility;
- personální (kognitivní).

Obr. 73/8 „Zrození Venuše“, Gymnázium J. Pekaře v Mladé Boleslavi

Oborové kompetence:

- porozumění výtvarnému dílu (obraznosti, orientační, interpretační, kombinace, třídění);
- personální (koncentrace a vytrvalosti, kognitivní, diferencovaného vnímání);
- výtvarné produkce (pracovní, technická);
- kreativity a flexibility (fantazie a představivosti).

Historie

Obr. 74/8 „Časy rytířů“, Gymnázium Palackého v Ml. Boleslavi

Oborové kompetence:

- personální (kognitivní, kulturní, mezioborové spolupráce);
- tvůrčí produkce, výtvarné produkce (pracovní, technická);
- kreativity (fantazie a představivosti);
- porozumění výtvarnému dílu (deskripce, kombinace).

Obr. 75/8 „Žákovský sešit dějin umění“, Gymnázium v Mnichově Hradišti

Oborové kompetence:

- personální (kognitivní, kulturní a společenská, mezioborové spolupráce);
- výtvarné produkce (pracovní, prezentace);
- porozumění výtvarnému dílu (orientační, interpretační, deskripce, komparace).

Příroda a ekologie

Obr. 76/8 „Příroda volá o pomoc“, Gymnázium Špitálská, Praha

Oborové kompetence:

- personální (kognitivní, zodpovědnosti, mezioborové spolupráce, hodnocení).

Obr. 77/8 „Lastura - studijní kresba“, Gymnázium Bernarda Bolzána, Praha

Oborové kompetence:

- výtvarné produkce (pracovní, metodická, technická);
- porozumění výtvarnému dílu (obraznosti, orientační, deskripce, interpretační, komparace).

Vlastní (volitelné) náměty

Obr. 78/8 „Návrh zahrady“, Gymnázium Palackého v Mladé Boleslavi

Oborové kompetence:

- tvůrčí produkce, výtvarné produkce (pracovní, metodická, prezentace, technická);
- kreativity a flexibility (fantazie a představivosti, rozvíjení alternativ);
- personální (zodpovědnosti, kognitivní, společenská, mezioborové spolupráce, sebevýrazu).

Obr. 79/8 „Anděl“, Gymnázium J. Pekaře v Mladé Boleslavi

Oborové kompetence:

- tvůrčí produkce, výtvarné produkce (pracovní, technická);
- kreativity (fantazie a představivosti, tvůrčí aktivity);
- porozumění výtvarnému dílu (obraznosti, kombinace).

Typologie výtvarných úkolů na bavorských gymnáziích

(základní zjištěná východiska námětů výtvarných úkolů)

Umělecké styly a umělecká díla

Obr. 80/8 „Kresba v Glyptotéce“, Gymnasium Neubiberg

Oborové kompetence:

- výtvarné produkce (pracovní, metodická, technická);
- recepce a reflexe;
- porozumění výtvarnému dílu (interpretační, deskripce, komparace);
- personální (kognitivní, koncentrace a vytrvalosti).

Obr. 81/8 „Umění pro každého“, Holbein Gymnasium, Augsburg

Oborové kompetence:

- vizuální komunikace;
- recepce a reflexe;
- porozumění výtvarnému dílu (obraznosti, orientační, interpretační, variace, kombinace, komparace);
- personální (kognitivní);
- tvůrčí produkce (pracovní, prezentace, technická).

Architektura

Obr. 82/8 „Perspektiva“, Holbein Gymnasium, Augsburg

Oborové kompetence:

- výtvarné produkce (pracovní, technická, metodická);
- porozumění výtvarnému dílu (deskripce, komparace, orientační);
- personální (kognitivní).

Obr. 83/8 „Domky ve stromoví“, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg

- tvůrčí produkce, výtvarné produkce (pracovní, metodická, prezentace, technická);
- kreativity a flexibility (fantazie, tvůrčí aktivity, rozvíjení alternativ);
- porozumění výtvarnému dílu (obraznosti, strukturální, variace, kombinace, třídění, rozvíjení alternativ);
- personální (vytrvalosti, výrazu, prožitku, hodnocení).

Příroda

Obr. 84/8 „Studium organické přírody“, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg

Oborové kompetence:

- recepce a reflexe;
- porozumění výtvarnému dílu (komparace, deskripce, strukturální);
- personální (kognitivní, koncentrace a vytrvalosti);
- výtvarné produkce (pracovní, metodická, technická).

Obr. 85/8 „Fantazijní stvoření“, Holbein Gymnasium, Augsburg

Oborové kompetence:

- tvůrčí produkce, výtvarné produkce (pracovní, technická);

- kreativity (představivosti, tvůrčí aktivity, flexibility).

Člověk

Obr. 86/8 „Autoportrét“, Ignaz Kögler Gymnasium, Landsberg am Lech

Oborové kompetence:

- personální (identifikační, prožitku, sebevýrazu, koncentrace, sebeuvědomění);
- recepce a reflexe;
- porozumění výtvarnému dílu (orientační, deskripce, komparace);
- výtvarné produkce (pracovní, technická, metodická).

Obr. 87/8 „Ruce“, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg

Oborové kompetence:

- recepce a reflexe;
- porozumění výtvarnému dílu (orientační, deskripce, komparace);
- výtvarné produkce (pracovní, metodická, technická);
- personální (kognitivní).

Každodennost

Obr. 88/8 „Igelitka“, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg

Oborové kompetence:

- tvůrčí produkce, výtvarné produkce (pracovní, technická, metodická, prezentace);
- kreativity a flexibility (fantazie, tvůrčí aktivity, flexibility, rozvíjení alternativ);
- personální (kognitivní, výrazu, hodnocení);
- porozumění výtvarnému dílu (komparace, kombinace).

Obr. 89/8 „Cukrárna“, Michaeli-Gymnasium, München

Oborové kompetence:

- tvůrčí produkce, výtvarné produkce (prezentace, technická, pracovní);
- kreativity a flexibility (fantazie a představivosti, tvůrčí aktivity);
- personální (hodnocení, empirická).

Užité umění a umění ulice

Obr. 90/8 „Falšování bankovek“, Holbein Gymnasium, Augsburg

Oborové kompetence:

- recepce a reflexe;
- porozumění výtvarnému dílu (komparace, deskripce, rozvíjení alternativ, strukturální);
- personální (kognitivní, empirická, koncentrace a vytrvalosti);
- výtvarné produkce (pracovní, metodická, technická).

Obr. 91/8 „Graffiti“, Ignaz Kögler Gymnasium, Landsberg am Lech

Oborové kompetence

- recepce a reflexe;
- porozumění výtvarnému dílu (rozvíjení alternativ, obraznosti, strukturální, kombinace);
- personální (hodnocení, výrazu, empirická, diferencovaného vnímání);
- kreativity a flexibility.

Móda, textil

Obr. 92/8 „Textilní návrhářství“, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg

Oborové kompetence:

- tvůrčí produkce, výtvarné produkce (pracovní, prezentace, technická);
- kreativity a flexibility (představivosti, tvůrčí aktivity);
- personální (identifikační, výrazu, vytrvalosti).

Obr. 93/8 „Původní textilní vzory“, Holbein Gymnasium, Augsburg

Oborové kompetence:

- recepce a reflexe;
- porozumění výtvarnému dílu (komparace, deskripce, interpretační);
- personální (kognitivní, kulturní).

Vlastní (volitelné) náměty

Obr. 94/8 „Plachetnice“, lept, Gymnasium bei St. Anna, Augsburg

Oborové kompetence:

- výtvarné produkce (pracovní, technická, metodická);

- kreativity (představivosti, tvůrčí aktivity);
- personální (výrazu a sebevýrazu, kognitivní);
- porozumění výtvarnému dílu (obraznosti, orientační, strukturální).

Obr. 95/8 „Linie života“, Výstava žákovských prací na radnici v Augsburgu

Oborové kompetence:

- personální (sebeuvědomění, identifikační, prožitku, diferencovaného vnímání, empirická, hodnocení);
- kreativity a flexibility (rozvíjení alternativ, tvůrčí aktivity);
- porozumění výtvarnému dílu (obraznosti, orientační, interpretační, variace, kombinace, třídění, rozvíjení alternativ).

Příloha II: Příloha kopií oficiálních dokladů

Obr. 96 Povolení z Bavorského státního ministerstva pro vyučování a kultus za účelem realizace výzkumu v praxi bavorských gymnázií

Obr. 97 Oficiální pozvání k působení jako hostující doktorandka na Katedře pedagogiky umění Univerzity v Augsburgu (Německo)

Obr. 98-104 Potvrzení bavorských gymnázií o realizaci terénního výzkumu ve školní praxi