

Historie výtvarné výchovy v LŠU a v ZUŠ

V roce 1954 se objevil návrh na založení dětských výtvarných ateliérů. V letech 1959 až 1961 vzniklo několik pilotních výtvarných škol a o dva roky později byly založeny čtyř oborové lidové školy umění (dále LŠU) s výtvarnými obory (dále VO). Vznik LŠU byl motivován nabídkou zájmové estetické výchovy jako náhrady za snížený počet hodin esteticko-výchovných předmětů v ZŠ a za zrušená soukromá umělecká studia.

V letech 1978 až 1980 proběhla reforma československého školství, při níž LŠU ztratily statut škol a staly se školským zařízením. Učební osnovy dosáhly dílčích změn, motivovaných zkušenostmi z praxe, a podpořily své vize soustředěnými kontakty s učiteli. K znovuzařazení LŠU do Školského zákona došlo roku 1994, kdy se také změnil název škol na základní umělecké školy (dále ZUŠ). Po roce 2000 vnesly nové kvality do výtvarného studia rámcové a školní vzdělávací programy, které rozvolnily náplň studia a zvýraznily roli učitele ve výchovně vzdělávacím procesu.

Nově založená síť LŠU se od roku 1960 rychle rozrůstala – VO přinesly lépe odpovídající podmínky vzdělávání, než poskytovala základní škola: skladbu žáků se zájmem o výtvarné aktivity, vyšší hodinovou dotaci, vybavení odborných pracoven a kvalitněji připravené učitele.

Základy pojetí VO LŠU položili čeští a slovenští výtvarní umělci s velkým citem pro půvab dětského výtvarného projevu a s vřelým zájmem o obor. V prvních dvaceti letech dominovala snaha vytvořit z LŠU předstupeň středních výtvarných škol. Některé rysy prvních učebních osnov však byly z dnešního pohledu nadčasové.

Práce z představy po desítky let poskytovaly učitelům svobodný prostor k volbě námětů, k experimentaci a k rozvíjení nových výtvarných a didaktických možností.

Kresba a malba podle skutečnosti pomohly zařadit ZUŠ mezi základní školy v rámci školského zákona, protože nabízely žákům přípravu pro navazující studium na středních a vysokých uměleckých školách.

Z pozitivních rysů výtvarných počátků VO LŠU vyzvedneme spontaneitu dětského výtvarného projevu, vedení výuky s přátelským porozuměním, kvalitní práci ateliérového charakteru, potlačení politicky angažované tematiky a přípravu na pokračující výtvarné studium. **Z negativních rysů** jmenujme převahu znázorňování reality nad volnou tvorbou, opomíjení projevů tzv. krize dětského výtvarného projevu, společný přístup žáků k námětům, důraz na „krásu“ výsledných artefaktů. Podobně učitelé považovali za významné čisté osvojování výtvarných technik. Výsledkem byly obavy dětí z výsledku, jen částečně zvládnuté téma a líbivá výtvarná forma.

Nejvýznamnější změny v 70. a 80. letech

V druhé polovině 60. let se objevily nové podněty, které významně

oživily pojetí výtvarné výchovy. Bylo to zejména dílo V. Löwenfelda, kniha H. Readova *Výchova uměním*, výtvarné podněty Bauhausu, známost československého neoficiálního výtvarného umění a nové pohledy na obor, které předkládal v odborném tisku J. Uždil.

Důvod vedoucí k jinému pojetí výtvarné výchovy také vyvolávala skutečnost, že růst kvality výtvarného vyjadřování postupně přesahoval přirozené výtvarné a intelektuální dispozice dětí. Učitelé se snažili na soutěžích uspět, a proto mnohdy vstupovali do vzniku výtvarných prací, měnili vlastním pojetím záměry dětí, a tedy i výpovědní hodnoty jejich výtvarného projevu. Z dítěte se stával pedagogův nástroj, nikoli tvůrce.

Došlo k zásadnímu zlomu, který neplánovaně změnil obraz výtvarné výchovy v LŠU a její další vývoj.

Několik učitelů si nezávisle na sobě položilo otázku, jak v situaci po roce 1968 pomoci naplnit dětem určitou životní prázdnotu, a zareagovalo **novými pedagogickými prioritami**. Objevily se pojmy jako výtvarná výpověď, výtvarný jazyk, materiálové experimenty aj. Jako zásadní pro předcházení tzv. krize dětského výtvarného projevu bylo **včasné opouštění ikonografických znaků dětství**, které probíhalo v souvislosti mezi tzv. výtvarnými etudami a moderním uměním. Změnu koncepce doprovázelo snížení významu výtvarného nadání a poskytovalo rovné příležitosti pro všechny děti s trvalým zájmem o výtvarnou výchovu.

Změny v pojetí oboru dokončilo tzv. **problémové vyučování**. Zdůrazňovalo vědomí souvislostí, prohlubování empatie a senzibility, aktivizaci tvořivosti, povědomí o výtvarném jazyce i obohacování všeobecných znalostí. Tvořivost zde prostupovala všemi oblastmi života jako vrozená schopnost **představovat si, objevovat a vynalézat**. Dítě se zde dodnes učí námět, jeho obsah a formu aktivně řešit, měnit ho a upravovat, aby co nejvýmluvněji vyjadřoval jeho představu. Dítě svou tvorbu pozorně vnímá a prožívá, je současně citlivé i tvůrčí. Ze spojení empatie, senzibility a racionální úvahy spolu se schopností vnímat a uvědomovat si vlastní reakce se rodí **postoje**.

Hlavní změna pedagogického myšlení přišla **se zájmem o výchovně vzdělávací procesy** – učitelé začali přesouvat pozornost od výsledku k cestám poznávání. Příkladem dlouhodobého vzdělávacího procesu je například zrání niterné výrazové tvorby, osvojování grafického myšlení a vyjadřování, zvládání výtvarného jazyka v ploše i v prostoru nebo přijímání výtvarné kultury jako jednoho ze základních způsobů vizuální komunikace. Jako příklad krátkodobého procesu lze uvést vznik jedné práce, osvojení grafické techniky, kultivaci vztahů mezi dítětem a okolím atd.

Rádi bychom také našli **společný bod s Františkem Koukolíkem**, který nastavil odborné téze ve smyslu vývoje osobnosti člověka: Společenská situace vyvolává rychlé

změny soudobé civilizace, které v sobě nesou rostoucí nároky na lidský mozek, na vcítění se a na mravnost. Je stále těžší být dospělý, odpovědný, zralý. Náhradou skutečného života mnoha mladých lidí je život virtuální, který je odvádí od reality a od poznání sebe sama (styl hollywoodské mediální tvorby, obsah veřejných sdělovacích prostředků, počítačové hry, povrchní informovanost z internetu atd.). Přehlušování okolního světa vede k vymývání mozků a k neodpovědnosti, z civilizačních problémů vzniká stress, který vyvolává zdravotní obtíže. **Výtvarná výchova může tyto procesy příznivě ovlivnit.** Parametry výchovy a vzdělávání se snaží nastavit tak, aby byly ztráty co nejmenší.

Výtvarné obory ZUŠ v 80. a 90. letech

se soustředily na podporu rodících se změn v pojetí výuky. Šlo o pohyb v neznámém terénu, kde bylo možné stavět jen na vztazích několika přátel se společnými zájmy. Zcela chyběly vzájemné kontakty v širším měřítku, a tudíž informace o stavu výuky a o jejích kvalitách, o učitelích a jejich pedagogických schopnostech. Proto se stěžejním prostředkem rozvoje VO ZUŠ stala **komunikace mezi výtvarnými pedagogy.**

Od roku 1980 do roku 1987 probíhaly pravidelné třídní semináře nad inovovanými učebními osnovami. **Pravidelné semináře** poskytly prostor pro odborný diskurs, pro vzájemné kontakty, pro srovnávání výtvarných a didaktických postupů, pro sdělování zkušeností. Díky této komunikaci se pojetí výtvarné výchovy začalo dynamicky obohacovat. Zvědavost a zájem učitelů inspirovaly k samostatnému hledání cest a vedly **k rozvoji pedagogického myšlení.** Vzrostl i zájem o psychologii dítěte, do výtvarného vzdělávání vstoupil výtvarný jazyk nebo inspirace moderním uměním. Několik bodů na mapě české výtvarné výchovy, kde se původně rodily pedagogické experimenty, se zvolna proměňovalo na dnešní hustou síť objevitelských výtvarně vzdělávacích aktivit.

V roce 1978 doplnily soutěže žáků hudebních oborů i soutěže žáků výtvarných, tanečních a dramatických oborů. **Národní přehlídky prací žáků výtvarných oborů** představují úspěchy mladé generace adeptů výtvarné tvorby. Současně se snaží rozkrývat podněty, které předznamenávají další vývoj výtvarných oborů. Podoba výtvarné výchovy tak spočívá v rukou stovek nadaných a nápaditých učitelů, kteří jsou zárukou jejího trvalého rozvoje.

Dalším přínosem národní přehlídky Oči dokořán jsou **hodnotící semináře,** které pravidelně zaznamenávají a formulují přínosy a problémy výtvarné výuky v daném tříletém období. Ukázaly například na období tzv. krize výtvarného projevu, a to mezi I. a II. stupněm základního studia (dále ZS): Prodloužení projektové výuky z I. stupně ZS postrádalo inspirativní podněty a uchýlovalo se k dosažení krásných artefaktů. Změna koncepce, zaměřená především na individuální vzdělávání studentů II. stupně, zdůraznila rozvoj kompetencí pro samostatnou tvorbu – směřování k architektuře, k designu, k ilustraci, k fotografii a filmu atd. Díky této změně vzrostl zájem o studium.

Objevily se často vynikající individuální výtvarné řady a projekty, které souvisejí s přípravou žáků k dalšímu výtvarnému studiu.

Původní představy o roli přehlídky jako metodického kadlubu, kde společně sdílíme nabyté poznatky, se i po mnoha letech spontánně a s intenzivním nasazením naplňují. Již v třetí generaci výtvarných pedagogů ve VO ZUŠ zůstává stále živý původní entuziasmus, který doprovází obětavost a pracovitost. Vyrůstá aktivita předsedů krajských uměleckých rad. Z atmosféry spoluodpovědnosti za směřování výtvarné výchovy vznikají kontaktní skupiny učitelů, jejich členové spolupracují, řeší odborné otázky, vzdělávají se a pořádají semináře s přednášejícími z jiných krajů nebo společně vystavují. Díky nim je přehlídka tím nejcennějším, co VO ZUŠ mají.