BIB '77

ZBORNÍK SNG 6

SLOVENSKÁ NÁRODNÁ GALÉRIA

ZBORNÍK SLOVENSKEJ NÁRODNEJ GALÉRIE

Сборник Словацкой национальной галереи

MISCELLANY OF THE SLOVAK NATIONAL GALLERY

BIENÁLE ILUSTRÁCIÍ BRATISLAVA '77

Бьенале иллюстраций Братислава '77

BIENNALE OF ILLUSTRATIONS BRATISLAVA '77

BIB '77

Vedecká redaktorka a zostavovateľka
Anna Horváthová
Научный редактор и составитель
Анна Хорватова
Edited scientifically and Compiled by
Anna Horváthová

Obsah
Содержание
Contents

Edited scientifically and compiled by
Miscellany of the Slovak National Gallery
Biennial of Illustrations, Bratislava

Anna Horvátová
Československo
Úvod

V priebehu doterajších sympózií BIB sme mohli právom konštatovať, že budujú základňu pre formovanie špecifickej teórie ilustrácie detskej knihy, že sa stávajú akýmsi prípravným obdobím vo vývoji novej vednej disciplíny. Pripomeňme si napríklad formulácie úvodu v zborníku prejavov na sympóziu v roku 1971, alebo neskôr v roku 1975. V tejto vzostupnej perióde sa dôsledne uplatnila marxistická dialekticko-materialistická metóda — dokladajú to predovšetkým základné sovietske prejavy z predchádzajúcich sympózií a niektoré naše československé prejavy, ktoré na nich odzneli.

Sympózium BIB '77 sa dostalo v procese tohto vývoja do dosť neobvyklej úlohy. Téma sympózia — „Význam a pôsobenie ilustrácie v učebniciach a jeho obsah" mal mimoriadny medzinárodný význam. Dotkol sa paralely medzi začiatkami európskej detskej knihy a medzi dnešnou situáciou vo svete rozvojových národov a štátov. Téma neznamenala len pomoc umeleckej a edičnej tvorby kultúrne vyspelých štátov tým štátom, ktoré len nedávno položili základy vlastnej spisovnej kultúry, rovnako znamenala aj recipročnú pomoc národom so stabilnou spisovnou kultúrou, a to naliehavosťou, s ktorou poukazovala na zmysel a funkciu oboch druhov knihy — umeleckej knihy pre deti a učebnice. Je samozrejmé, že tak, ako oba druhy kníh majú spoločný začiatok, smerujú tiež k perspektívnej syntéze.

Výtvarná stránka má v tomto integračnom procese vedúcu úlohu, ktorá svojím spôsobom ovplyvní aj samotnú literárnu stránku detskej knihy.

Neobvyklosť tematiky šiesteho sympózia vidíme v tom, že vlastná teória ilustrácie detskej knihy nemôže v súčasnej dobe rátať s ilustráciou učebníc ako svojou organickou súčasťou. Ilustrácia učebníc patrí do pedagogickej disciplíny, do tzv. teórie učebníc. A napriek tomu, že teória ilustrácie detskej knihy právom pre seba reklamuje aj výchovno-vzdelávacie aspekty a psychologickú stránku pôsobenia ilustrácie, nie je možné pri budovaní teórie tejto oblasti prekračovať hranice vedných oblastí už predtým jasne vymedzených a organicky presne určených.

Pri hodnotení predchádzajúcich sympózií sme sa dotkli problému, že začiatky teórie ilustrácie detskej knihy sú kladené odborníkmi, ktorí sa väčšinou ešte nemohli v tomto novom vednom odbore výhradne špecializovať. Preto individuálne prejavy na sympóziách BIB vychádzali viac-menej zo subjektívnych hľadísk teórie, respektíve histórie umenia, alebo naopak z postojov všeobecne estetických, pedagogicko-psychologických či sociologických. Téma šiesteho sympózia komplikovala túto situáciu naviac tým, že bolo nevyhnutné prizvať na sympózium odborníkov z vlastnej pedagogickej oblasti, hľadiská ktorých — ako sa ukazuje vo výchovnej praxi celého kultúrneho sveta — sa niekedy líšia od hľadísk teórie umenia, ktorá tvorí vlastný základ teórie ilustrácie detskej knihy. Súbor prejavov je dokladom tohto dvojakého hľadiska a pôsobil na poslucháčov do istej miery dvojznačne a neurčito. Ešte zreteľnejšie sa táto dvojznačnosť musí odraziť v zborníku, v písomnom odraze sympózia.

Prípravný výbor sympózia vymedzil účastníkom sympózia podtémy, ktorým sa mohli venovať. Išlo nám o to, ukázať šírku témy a zabrániť jednostrannému prístupu rečníkov k téme. Uviedli sme deväť podtém:

1. Klasifikácia učebníc z hľadiska špecifickosti výtvarného prejavu.
2. Ilustrácia učebníc a možnosti jej výskumu.
3. Otázka pôsobenia ilustrácie v učebniciach.
4. Psychologický aspekt ilustrácie učebníc.
5. Príbuznosť, rozdiely a vplyvy pôsobiace medzi ilustráciami učebníc a ilustráciami detskej knihy.
6. Sociálny a politický význam ilustrácií v učebniciach.
7. Historický pohľad na ilustrácie učebníc.
8. Vzťah medzi výtvarnou stránkou učebníc a masovokomunikačnými prostriedkami.
9. Otázka funkcií ilustrácie učebníc.

Je prirodzené, že každú podtému, akokoľvek sa zdá byť viac pedagogická či kultúrnovzdelávacia, je treba chápať dialekticky; všeobecne aj podľa špecifických cieľov a funkcií. Ideálna integrácia aspektov je, zdá sa, vyhradená budúcnosti. Uvedené podtémy nemohli pochopiteľne vyčerpať celú tematickú oblasť sympózia. Podtémy boli predložené iba k voľnej úvahe — nebolo teda možno predpokladať, že sa ich štruktúra jasne prejaví v jednotlivých vystúpeniach, v ktorých sa práve naopak ukázala rozpornosť hľadísk, umeleckých a pedagogických, ktorú považujeme za nevyhnutnú rešpektovať aj v štruktúre tohto zborníka. Zdalo sa nám účelné zoradiť prejavy sympózia do dvoch kapitol: do prvej sme zaradili tie, ktoré vychádzajú z teoretickoumeleckých hľadísk, do druhej kapitoly prejavy pracovníkov a zástupcov pedagogických pracovísk, zamerané k pedagogickej teórii a praxi. Bolo by iste vhodné, keby sme v závere prejavov prispeli konkrétnym hodnotením k žiadúcej integrácii tvorivých a kultúrnovzdelávacích aspektov jednotlivých prejavov — je to však úloha, ktorá sa vymyká možnostiam usporiadateľskej inštitúcie sympózia a nakoniec aj jej pôsobnosti.

Vo vlastnej užšie vymedzenej oblasti ilustrácie v detskej literatúre, ako ju sledujú a budú naďalej sledovať sympóziá BIB, bude potrebné podporovať tendencie syntézy tvorivého umeleckého procesu ilustrácie so starostlivosťou o jej plné pôsobenie vo výchovno-vzdelávacom procese.

František Holešovský
Československo
BIB a problémy ilustrácie učebníc

Skutečnost, že základním tématem symposia VI. BIB (Bienále ilustrací v Bratislavě) se stává ilustrace učebnic, má mimořádný význam a nutí nás, abychom si osvětlili jak skutečnost samu, tak některé její okolnosti, podmínky a vztahy. Ilustrace dětské knihy v celém světě — i při obecně uznávaném politickém, sociálním a mírotvorném významu — **zrcadlí značné rozdíly v postavení dětské knihy pokud jde o různý stupeň kulturního vývoje** jednotlivých států. Chceme-li, aby se vliv krásné knihy pro děti a její ilustrace prohloubil a rozšířil, zejména směrem k obrovskému světu vývojových států, musíme nezbytně myslit na problémy základního školního vzdělání, a musíme v představách spojit přitažlivost krásné knihy pro děti s přitažlivostí učebnic. Přirozený pohled na vývoj evropské dětské knihy nám velmi jasně ukazuje, jak už ve svých počátcích byla spojena s myšlenkou intelektuálního a mravního rozvoje. Řečeno s jistou nadsázkou to vyvolává dojem, jako by v ním in nuce byla stále až dodnes spojena ona dvojí tvář: krásné a emocionálně působivé knihy a prostředku vzdělání. Při tom pojmu **vzdělání** nemyslíme na knihu pouze jako na někdejší prostředek rozumového poznání a mravní výchovy. Rozumíme jím vzdělání v nejširším a nejhlubším smyslu slova, vzdělání, směřující k závazným normám mezilidských a mezinárodních vztahů, vzdělání cílicí k lidským perspektivám, které svěřujeme — protože jinak ani nemůžeme — do rukou mladých dorůstajících pokolení.

Náš pohled do minulosti dětské knihy, v níž se vlastně smysl a význam krásné knihy pro děti a učebnice (v dnešním smyslu slova) setkávají, mohli bychom si doložit zejména na dvou etapách, zračících dvojí — a přece v podstatě jeden a týž — vztahový aspekt a smysl knihy. Je to jednak etapa počátků dětské knihy, charakterizovaná Komenského spisem „Orbis sensualium pictus", Basedowovým dílem „Elementarwerk" a následující takřka nepřetržitou řadou různých „Světů v obrazech" až do dnešního dne, a je to za druhé odraz evropského hnutí za uměleckou výchovu, jak se projevilo současně nejenom ve výpravě krásné dětské knihy, ale i v obrazové výzdobě učebnic. Uvažujeme-li nadto už bez přesnějšího chronologického zdůvodnění třeba o tom, jakou pozornost věnovaly jednotlivé národy tomu, aby zrovna slabikáře — ten druh učebnic, který má dítě technicky a obsahově do světa kulturních ideálních hodnot onoho „všelidství" — dostaly výraznou uměleckou tvář, cítíme se tu jako na křižovatce obou vývojových center. Tvář slabikářů a prvních čítanek dodnes bytostně souvisí s počátky obrázkových dětských knih — učebnic: bylo by jistě zbytečné dokládat toto tvrzení novými argumenty.

Pokud jde dále o onu afinitu mezi slabikáři a mezi kulturními zisky hnutí za uměleckou výchovu, je už obtížnější uvádět obojí na stejnou rovinu. Počátky vlastních slabikářů časově daleko předcházely hnutí za uměleckou výchovu, a přesto vstupovaly do údobí toho hnutí jako jeden z přesvědčivých argumentů o nezbytnosti hnutí za uměleckou výchovu. Nejlepší doklad o tom podává historie zejména menších a v minulosti národnostně potlačovaných kultur — tam teprve proud hnutí za uměleckou výchovu napomáhá k tomu, aby slabikáře a další učebnice se staly prostředkem boje za plnější národní uplatnění a za národní svébytnost. Jestliže se to leckdy dálo pouze v míře omezené a prostředky třeba primitívními, dotýká se nás to citově tím více jako každý boj bezprávných proti takzvanému právu vládnoucích národů, tříd a vrstev.

V knize svých kapitol (Alte vergessene Kinderbücher, 1924) se zmiňuje Karl Hobrecker o počátcích dětské literatury v německé kulturní oblasti kolem roku 1770 a dává je do přímé souvislosti se staršími slabikáři, učebnicemi čtení. Už ty byly ilustrovány. V berlínském slabikáři z polovice 18. století nacházíme zajímavou rytinu dětí s kohoutem, zcela moderní tím symbolickým pojetím kohouta, z něhož si měly brát děti vzor, především pro časné vstávání a nedokazatelnou

píli, kterou prý představuje. Hobrecker končí kapitolu o slabikářích reprodukcemi stran ze slabikáře z roku 1788, v němž můžeme právem spatřovat starý pravzor knížky pro nejmenší. V obrázcích vyciťujeme nevyslovené principy grafické tvorby pro děti, tím překvapivější a působivější, že se zdají navazovat na lidové umění hraček stejným dílem, jako na počátky výtvarného dětského vývoje zrcadlící citovou sféru života dětí.

Dokonalý výběr ilustrací ze starých německých slabikářů přináší spolu se zasvěceným slovem v knize „Schatzbehalter alter Kinderbücher" Horst Kunze. Třetí kapitolu knihy uvádí tézí: Es wird nachgewiesen, dass die Kinderliteratur in Deutschland erst im 18. Jahrhundert und mit Campe beginnt." Tato téze je rovněž dokladem významu slabikářů a jejich výtvarné výzdoby pro počátky dětské knihy a její ilustrace. I když dnes jsou kulturní poměry kontrastně jiné, přece jenom spojení učebnice a dětské knihy neztrácí na svém významu, ba naopak, podstata tohoto spojení se různými formami jeho výrazu prohlubuje, upevňuje. Z obrázků otištěných v Kunzově knize mě upoutala zvláště strana z Campeova „Slabikáře a čítanky" (Neues Abeze und Lesebuch, 1807): Jungův barevný obrázek konfrontuje realitu s ideou, scénu s detailem, a činí to s půvabnou přesvědčivostí, kterou bychom mohli právem zahrnout do nepomíjivých hodnot ilustrace pro děti.

Také Ela Gankinová začala svůj historický přehled ruské a sovětské ilustrace v knihách pro děti (Russkie chudožniki detskoj knigi, 1963) slabikáři — azbukami. Ruským ilustrovaným azbukám věnuje nadto Gankinová zvláštní studii publikovanou ve sborníku „Iskusstvo knigi 1961—1962" (Vypusk 4. 1967) a podává podrobnou zprávu o nejvýznačnějších z nich, o slabikáři Kariona Istomina datovaného lety 1692—1694. Autorka charakterizuje Istominův slabikář jako „knihu poznatků a jasné výtvarné vyprávění o okolním světě". Vyprávění, které postupuje podle písmen abecedy, dovozuje autorka dále, se neomezuje pouze na živé ztělesnení písmen, zobrazených jako mužské a ženské postavy, rozvíjí se dále v obrazech předmětů, věcí, javů — zkrátka v obrazech obrovského světa, který se rozkládá mimo stěny školní učebny. Istominův slabikář je zároveň učebnicí čtení a dětskou encyklopedií: to je rys, který ho přibližuje dnešní knize pro děti ještě více, než se jí blíží puhý, čistě funkční slabikář.

V naši historii slabikáře zaznamenáváme zejména novodobý slabikář s obrázky Mikoláše Aleše, jehož vydání spadá do doby hnutí za uměleckou výchovu. Tím se mu dostává specifického významu jako spojovacího článku mezi prapočátky slabikáře ve funkci předchůdce obrázkové dětské knihy a dnešní učebnicí. Hnutí za uměleckou výchovu vneslo do školní učebnice hlas uměleckého díla. Platilo to především pro čítanky, učebnice mateřského jazyka a zpěvníky. Stará generace si dodnes vzpomíná na barevné reprodukce Jozefa Mánesa a Mikoláše Alše v učebnicích literární a hudební výchovy, na sugestivní pohádkové postavy z díla Hanuše Schwaigera a na reprodukce obrazů z dětského života na jihočeské vesnici od Richarda Laudy. Z hlediska dnešního podílu na výzdobě učebnic byla tehdejší účast umění na učebnicích poněkud úzká — přesto nelze vliv hnutí v tomto směru nijak podceňovat.

Důležitější se zdálo být pronikání děl výtvarného umění do dětských časopisů, které měly zejména v prvním desetiletí tohoto století mimořádně vysokou uměleckou úroveň a organicky doplňovaly proces hodnotné dětské četby, v podstatě určovány čítankou a literárními chrestomatiemi.

Pokusme se nyní přesněji určit hranice, v nichž by se mohlo sympozium BIB podílet na zájmu o výtvarně uměleckou stránku učebnic. BIB nemůže suplovat specifické otázky školské výchovy — odporovalo by to jak vlastnímu smyslu bienále, tak i odbornému zaměření jádra účastníků sympozia, jejichž odborný a vědecký zájem směřuje k teorii a historii ilustrace dětské knihy. Ilustrace učebnic nejsou přímo k ohnisku této oblasti, třebaže k ní zaujímají jeden z nejvýznamnějších vzta-

hů. Dialektický vývoj vztahů počítá s rozpory a protiklady — cítíme už dnes zřetelně, že další vývoj ilustrace a knih pro děti musí obě oblasti připoutat mnohem těsněji ke škole a k jejím učebnicím, než bylo dosud. Konkrétním argumentem pro tento směr vývoje jsou naše nedávné československé zkušenosti s výtvarnou stránkou učebnic. Široce založený a podnětný pokus směřující ke sblížení učebnic s krásnou dětskou knihou se dál ve shodě s Usnesením předsednictva ÚV KSČ ze srpna 1962, týkajícím se učebně výchovné práce.

Usnesení strany z roku 1962 obrátilo pozornost škol a učitelů k výchovné funkci učebních předmětů — zdůraznilo, že ji nelze chápat jako doplněk učebního předmětu, ale že je organickou součástí každého předmětu. Ilustrace v učebnicích, jejich výběr, technicky formální stránka a souvislost s textem se měly zakládat na výchovné dominantě učebního předmětu a měly pomáhat učiteli a žákům při osvojování učiva, při vytváření vědeckého světového názoru, při utváření a rozvíjení mravních představ a politického přesvědčení. Vystoupil do popředí smysl umělecké ilustrace: spočívá v komplexním a mnohostranném působení umění a uměleckého díla na lidskou osobnost.

Naše pozornost k výtvarné stránce učebnic může tedy vycházet především z pozic umělecké ilustrace pro děti, pomocně z hlediska umění vůbec. Nemůžeme přecházet na pole didaktického významu výtvarné stránky učebnic a psychologicko-pedagogických principů učení, na úlohu obrazu převážně v intelektuálním rozvoji žáků. V rostoucí vědní diferenciaci se v posledních desetiletích vytvořila v rámci pedagogiky jako vědy specifická dílčí teorie učebnic. Do jejich hranic spadají problémy celé šíře výtvarné stránky učebnic, z nichž by se symposium BIB mělo zaměřit na ony už zmíněné aspekty výchovy uměním a působení umění.

Přesto však, přihlédneme-li k mnohotvárnosti úkolů a cílů procesu učení a úlohy, kterou tu zaujímá sama učebnice, napřijímáme na sebe úkol nijak úzký a omezený. Analogie mezi učebnicemi a knihami pro děti ukazují, že knihy pro děti zahrnují — byť ne v těchže relacích jako učebnice — všechny oblasti informace. Čím se od sebe navzájom liší, nespočívá tak v obrazech učebnic a knih pro děti, jako ve smyslu a vnitřní diferenciaci obou oblastí. Vydělíme-li z učebnic slabikáře, jako zvláštní učebnice čtení popřípadě i psaní, ukáže nám další účelové třídění učebnic jednak oblast literární a jazykové výchovy, k níž s oblibou přičleňujeme jako příbuzné discipliny i hudební a výtvarnou výchovu, jednak oblast specificky k vědním systémům zaměřených učebních předmětů, ať už společenskovědních, přírodovědných nebo matematicko-technických. Je zřejmé, že nové formy naučně vzdělávací a populárně naučné knihy pro děti ovlivňují stále i výtvarnou stránku učebnic této oblasti. Tento vliv se jeví tím výrazněji, čím revolučněji zasahují do umělecké dětské knihy nové tendence a proudy z celonárodní oblasti umění. Škola i co do prostředků výuky je instituce mnohem setrvalejší a konzervativnější než umělecká tvorba — v tom i tvorba pro děti — a tato setrvalost se projevuje ve váhavosti, s níž nové tendence a výrazy mohou pronikat a pronikají z ilustrace dětské knihy do školních učebnic.

Letmá přehlídka výtvarné stránky našich učebnic v Československu zaznamenává stupnici možností, která přirozeně nemůže být úplná: současně s úspěchy ilustrace se objevují i mezery čekající na doplnění. Čítanky, literární chrestomatie, zůstavají věrny výběru klasických uměleckých děl našeho umění, ale pronikly do nich i ucelené soustavy individuálních výrazů, například ilustračními cykly Vlastimila Rady, Josefa Lieslera a dalších. Výzdoba zpěvníků a učebnic hudební výchovy se honosí ilustračními cykly takových umělců, jako jsou Jiří Trnka, Antonín Strnadel, Ľudovít Fulla, Ota Janeček. Rovněž učebnice hudební výchovy, podobně jako některé další učebnice sledují dvojí funkci výtvarné výzdoby, a kromě umělecké ilustrace zařazují také fotografický, dokumentární materiál. Do věcně praktických ilustračních výprav jazykových

učebnic pronikla řada individuálních výrazů našich ilustrátorů — i to znamená obohacení dřívějších obrysových kreseb s čistě názornou funkcí. Výtvarná stránka učebnic reálných předmětů se pohybuje na různých funkčních úrovních: řada z nich (zeměpis, biologie) obsahuje vedle fotografického materiálu i výběr reprodukcí klasického umění se vztahem k učebnímu předmětu. Učebnice vlastivědy a dějepisu obsahují plynulé ilustrační cykly individuálních výrazů — připomeňme třeba cyklus křídových kreseb Radomíra Koláře v učebnici dějepisu pro 7. ročník, kolem něhož se rozpoutala svého času živá diskuse. Učebnice přírodopisu vhodně využily talentu Mirka Hanáka (zoologie) a Ludmily Jiřincové (botanika).

Pravda, není možné chtít nahrazovat i názornou stránku v učebnicích plně uměleckou ilustrací. Vidíme přece, že i uměleckonaučná dětská kniha počítá rovněž s názorem naučného rázu. Sovětský pedagog Zilberštejn se svého času pokusil obsahově a technicky utřídit ilustrace v učebnicích dějepisu. Obsahové hledisko mu objevilo pět skupin ilustrací:

1. ilustrace odhalující podstatu společenských řádů a názorně dokládající formy vykořisťování a třídního boje,
2. ilustrace skytající představu o pracovních nástrojích a nářadí jednotlivých údobí,
3. podobizny,
4. ilustrace dosvědčující rozvoj kultury, věd a umění a
5. ilustrace na válečná témata.

Už tato klasifikace dává představu, co z těchto tématických oblastí může lépe zobrazit fotografie, nákres, diagram — a co může úspěšněji splnit ilustrace umělecká.

Konkrétní rozbor výtvarné stránky jedné z našich učebnic fyziky (pro 7. ročník) ukázal ještě ostřeji omezené hranice umělecké ilustrace. Ze 120 ilustrací zabírají celé tři čtvrtiny fotografie pracovních strojů a zařízení, schematické kresby, náčrty pokusů a pod. Prostor pro vlastní uměleckou ilustraci je tu nepatrný — sotva může zasáhnout více než desetinu rozsahu ilustrační výpravy.

Před rokem vyšel u nás nový slabikář s uměleckou výpravou Oty Janečka. Proti dřívějšímu požadavku uceleného klasického výrazu (jakými byly například slabikáře Mikoláše Alše, Adolfa Kašpara, Artuše Scheinera a jiné) zaměřil Janeček koncepci své výpravy k radostnému, živému projevu, který spíše hledá cestu k bezprostřednosti dětského výtvarného citu, než aby mu záleželo na tom, představit uzavřený klasický umělecký výraz. Pokud jde o blízkost slabikáře výtvarnému cítění a tvoření samých dětí, nezapomínejme ani na pokusy, kdy ilustrace ve slabikářích kreslily a malovaly samy děti. Takový je například Slabikář „Bunte Welt" vydaný před deseti lety v Hannoveru, zajímavý tím, jak odráží nové funkční zřetele v analogii ilustrace dětské knihy a učebnice.

Teorie učebnic má před sebou rozsáhlé úkoly, které bude musit řešit vlastními silami a vlastním významem. Z hlediska BIB cítíme zejména potřebu dát náležitý prostor umělecké ilustraci a umění v učebnicích, napomáhat při objasňování podílu a smyslu umělecké ilustrace v učebnicích jednotlivých učebních předmětů i při hledání úspěšných metod práce s uměleckou ilustrací. Pokud jde o tento poslední aspekt, mohl by a měl by pedagogický výzkum recipročně pomáhat i plnějšímu uplatnění ilustrace v dětské knize, neboť výzkum působení umělecké ilustrace stále ještě v celém světě vážně zaostává.

Není možné zacházet dále a hlouběji do problematiky a třídění teorie učebnic z hlediska jejich výtvarné úpravy — přesahovalo by to možnosti našeho sympozia a odporovalo by to institucionálnímu principu diferenciace. Když jsme v užších aktivu BIB uvažovali o zpřesnění tématických okruhů, které bychom mohli pozornosti účastníku sympozia BIB zvláště doporučit, uvědomili jsme si zejména rozpor, který existuje mezi **konkrétními zkušenostmi o ilustraci učebnic v jednotlivých národních oblastech** — a mezi obecněji

zaměřenými problémy a tématy, které leží v samém ohnisku teorie učebnic. Naše pozornost by měla směrovat především do tohoto konkrétního okruhu zkušeností. Ale přes toto zjištění nemůžeme podceňovat ani témata obecnějšího obsahu, týkající se zvláště funkce výtvarného názoru v učebnicích, psychologické stránky ilustrací v učebnicích, klasifikace těchto ilustrací a různých otázek výzkumu, ať už se zaměřují více na spontánní odezvu žáků nebo na metody práce s ilustracemi a na dlouhodobost a ráz vlivu ilustrací učebnic na žáky.

Zvláštní význam má sledování sociálního a politického významu ilustrace učebnic (vzpomínám na analogické téma týkající se obsahu slabikářů v práci frankfurtského ústavu), podrobné zkoumání analogií mezi ilustracemi učebnic a dětské knihy, i konečně analogií mezi působením výtvarné stránky učebnic a výtvarnými podněty v kulturních masových mediích. Ohledání terénu, jehož odrazem má být tato vstupní úvaha, nemůže v žádném případě postihnout mnohotvárnost výběru témat — stačí odkázat na dvě vlastností, které vyznačují ilustrace učebnic mnohem výrazněji než ilustrace dětské knihy. Je to jednak vyšší stupeň izolace mezi učebními prostředky jednotlivých národních kultur, jednak mnohem větší závislost učebních prostředků na vlastních národních tradicích. Jestliže jsme myslili při stanovení tématu zvláště na vývojové národní oblasti, nezapomínejme ani na okamžik, že právě ony mohou reciprocně pomoci národním nositelům tradičních kultur originalitou nových funkcí a nových aspektů, pokud jde o tvář a význam učebnic.

Učebnice jsou organicky jednotný prostředek učební a výchovný. Základním předpokladem úspěšné práce s nimi je **jednota jejich textové a výtvarné stránky,** shoda jejich ideově obsahové a metodické složky. Proto je tak nezbytná i těsná spolupráce všech, kdo pracují na tvorbě nových učebnic: autorů a pedagogů, ilustrátorů, typografů — proto je nutné, aby i řízení tvorby učebnic bylo vědecky i editorsky na výši, pronikání umělecké ilustrace do učebnic znamená nejen uplatnění umělecké cesty poznávání vedle vlastního systémově vědního postupu. Pomáhá všestrannému rozvití dítěte, zejména rozvoji fantazie, přispívá k rozšíření úlohy krásna a umění v lidském životě. V sociální funkci umělecké stránky učebnic tkví i jejich humánní a mírový význam.

Viliam Dúbravský
Československo

Klasifikácia učebníc z hľadiska špecifickosti výtvarného názoru

Zdá sa, že v dnešnom svete nadobúda zužitkovávanie výtvarných princípov nové formy a rozširuje svoje hranice. V neprehľadnom množstve výtvarných tendencií i individuálnych názorov sú tvarové a obsahové modality, ktoré vyrástli pod tlakom určitých otázok a problémov — a práve to je to — sú plne schopné s ojedinelou hĺbkou a presvedčivosťou vyjadrovať ich okruh pôsobnosti, respektíve ich riešenia. Výtvarný názor sa týmto stal modelom určitých skutočností a ako taký si zachováva všetky výhody i nevýhody modelu. Najdôležitejšie je, že možno s ním experimentálne narábať, zdôrazňovať jednotlivé faktory a predpokladať zmeny v účinkoch. Z tohto hľadiska je významné, že zmena jediného výtvarného prvku vyvolá sama osebe i vo vzťahu s ostatnými prvkami častokrát neočakávanú, no napriek tomu plne logickú zmenu vo význame celku.

V rôznych formách úžitkového umenia sa vedno s rozvíjaním vlastných špecifík priberajú, alebo lepšie povedané, aplikujú také celky, ktoré majú otestované spoločenské pôsobenie, jeho kvalitatívne i kvantitatívne faktory. Jeden umelec môže byť teda autorom abstraktných prác, či už konštruktívnych, expresívnych resp. iných, ale zároveň aj prác supernaturalistických. Z toho vidíme, že výtvarnosť má nové dimenzie. V tejto podobe a v rozšírenom využití výtvarnosti tie mnohotvárne podoby lepšie prenikajú medzi pospolitý ľud.

Ak v začiatkoch storočia bolo umenie napriek svojej eminentnej zainteresovanosti na dobe a jej problémoch akýmsi fetišom a nepochopiteľnou hádankou pre masy ľudí, o čom svedčí hlboký výrok Paula Kleea „Uns trägt kein Volk", dnes sa zdá, že výtvarnosť svojimi úžitkovými podobami oveľa rýchlejšie preniká medzi široké vrstvy ľudí. Je prirodzené, že hrozí devalvácia umeleckých hodnôt, avšak elitárstvo a výlučnosť sú oveľa sterilnejším podkladom pre život umenia.

Chcel by som upozorniť, že tento príspevok nemá byť návodom na uvádzanie jednotlivých výtvarných princípov do praxe pri konkrétnom ilustrovaní detskej učebnice. Nerieši špecifické problémy učebnej osnovy, ani jednotlivých preberaných látok. Má byť skôr upozornením na rozširovanie a prehlbovanie tendencií využívať výtvarnú reč v celej jej členitosti a zvažovať jej výtvarné modality z hľadiska odovzdávanej informácie.

Ako vieme z histórie, v spätnom pohľade vždy vynikne tesná zviazanosť najnovších objavov v umení s objavmi a životom doby vôbec. Tieto zväzky sú programovo rozvíjané a používané ako nástroj apelovania na človeka formou zvýtvarnenia obsahu myšlienky po prvý raz až v dnešnej dobe. Ak slávny Komenského Orbis sensualium pictus bol ilustrovaný umelcom skôr prostredným ako špičkovým, aby sa výtvarnosť nedostávala v nezvládnutých formách do popredia a dôsledne ilustrovala všetky aspekty zobrazovaných predmetov, v dnešnej dobe vidíme opak. Špičkoví umelci dneška nepovažujú informačný aspekt za aspekt protikladný princípom výtvarnosti. Z dejín výtvarného umenia možno už pri prvom pohľade vyčítať prevahu jedného výtvarného názoru v každej konkrétnej etape. Táto prevaha nie je náhodná. Úzko súvisí s gnozeologickými aspektami výtvarného umenia vôbec. Poukazuje na rozvoj materiálnej sféry, ale i myslenia umelca. Odráža teda súhrn vonkajších činiteľov prostredia a predmetov obklopujúcich človeka, ale aj súhrn poznatkov o dobe, jej filozofii, morálke, svetonázore a iných aspektoch.

Nezanedbateľný je rozvoj špecifických otázok výtvarného umenia, ktorý prešiel od raných technických problémov, otázok reálnosti zobrazovania, k emotívnej stimulácii a ďalších až k širokej palete potencialít, ako sa nám predstavuje dnes. Sústredené extenzívne bádania gnozeologickej nosnosti rôznych výtvarných názorov, domnievam sa, že prerastú a už dokonca začínajú prerastať do intenzívneho využívania gnozeologických potencií konkrétnych umeleckých objavov.

V jadre využívania výtvarných princípov ako prvkov apelovania na diváka stojí poznanie, že výtvarnosť je polymorfná a polysémantická. Ak sa vývojom umenia ozrejmilo, že celá

široká škála výtvarnosti od krajných abstrakcií až k supernaturalizmu má svoje poznávacie hodnoty, ako emotívne a psychické, tak aj sociálne a faktografické, ozrejmilo sa aj, že ten istý artefakt má pre rôznych divákov rôzne sémantické významy. Práve na tomto poli bolo nutné vyčísliť priestor a vyhrotiť umeleckú pôsobnosť, tak aby informácia bola totožná pre každého diváka. Skonštatovalo sa, že nestačí analyzovať iba ikonografickú resp. hlbšiu ikonologickú rovinu, ale rovnako dôležité je umelecké stvárnenie témy pomocou prvkov, ktoré stimulujú fyziologickú pocitovú oblasť ľudského vnímania.

Charakter kresby, farebnosť, rytmus a kompozícia majú teda svoje poznávacie hodnoty, relatívne nezávislé na tematike diela. Relatívne preto, lebo v umení je podstatný len celok, a nemožno zmeniť jeden prvok bez toho, aby sa nezmenil význam a pôsobenie celku. V umeleckej praxi teda nemožno pripisovať väčší význam niektorému z prvkov, zostavujúcich celok diela.

Ilustrácia má v detskej učebnici hlboký nepopierateľný význam. V najširšom zmysle vtíska svoju charakteristickú pečať jednotlivým učebniciam. Je v plnom zmysle polyfunkčná a tento krátky sympoziálny príspevok nemôže postihnúť plnú škálu významov, ktoré má ilustrácia pre vnímavú detskú psychiku. Prvým a najvlastnejším rysom ilustrácie je jej schopnosť ilustrovať, to je zviditeľniť, skonkrétniť slovné opisy, oživiť učebnicu svetom reálií, a tým aj naopak, pomôcť učebnicu vniesť do tohoto sveta hodnotným a zmysluplným spôsobom.

Ilustrácia rozširuje množstvo dojmov z učebnej látky o neopakovateľný optický vnem. Ako sme už povedali, tento má svoje špecificky poznávacie hodnoty. Ilustrácia teda rozširuje a zároveň aj prehlbuje množstvo informácií o predmete, resp. preberanej látke. Ilustrácia disponuje prostriedkami, ktoré môžu názorne zhustiť množstvo údajov a dát. Nemusia to byť práve grafy a diagramy, môže to byť proste situácia zo života, prípadne ťažko opísateľné tvary a priestorové vzťahy. Nemenej významnú rolu zohráva ilustrácia ako opora pre jedincov s rozvinutou optickou pamäťou. Je oporou nielen situačnou, ale aj myšlienkovou. Nápovede dobrej ilustrácie sú sugestívne a majú dlhotrvajúci vplyv. V ilustrácii je zahrnutá nezastúpiteľná rovina estetickej informácie a estetizovanie optického vnemu vôbec. V súčine je ilustrácia dôležitým faktorom vo výchove k chápaniu významu tvarov a priestoru v reálnom svete. Ozrejmuje emotívne hodnoty farby a ďalšie a ďalšie prvky, z ktorých je utváraná skutočnosť.

Obsahová nosnosť konkrétneho výtvarného názoru je daná štruktúrou modelu, ktorý zastupuje skutočnosť. Modelom je vlastne vybraný okruh otázok z množstva stimulov, ktorými oplýva skutočnosť. Vo vzťahu ku skutočnosti, domnievam sa, hrá zvlášť významnú úlohu realistický výtvarný názor. Dieťaťu poskytuje množstvo pravdivých informácií o reálnom svete. Ak u najmladších divákov je miera optického verizmu druhoradá, a prvoradá je farebnosť, ornament, rytmus, výstižná charakteristika tvarov, neskôr s narastaním dôrazu na skutočnosť, jej dešifrovanie a uchopenie, presúva sa ťažisko záujmu smerom k realizmu vo výtvarnom názore.

V širokých obrysoch možno povedať, že v koreňoch výtvarného názoru, ktorý umelecky stvárňuje úryvky predmetného sveta, je skrytá dôvera v schopnosti tlmočiť bohatosť emócií vizuálnym opisom vybraných tvarových skupín, respektíve deformáciami konkrétnych tvarov, t. j. vizuálnymi modalitami, ktoré jednotlivé emócie sprevádzajú. Možno teda zobraziť radosť, nadšenie, smútok, ale aj ďalšie jemnejšie diferencované emócie.

Farebnosť je po mnohých skúsenostiach s jej vplývaním na emócie pozorne vybratá z pestrej palety javového sveta. (Hovorím stále o realistickom názore). Vhodnou voľbou farebnosti je podčiarknutá a zároveň ďalej rozvádzaná emotívna rovina diela. Kompozícia potom radí celé súbory ikonických prvkov v potrebnej subordinácii a významovom slede. Opiera

sa prirodzene o stavbu, ktorá vychádza z optického vnemu konkrétnej skutočnosti. Prirodzene, aj téma je vybratá zo skutočnosti, predovšetkým z aktuálnych otázok života, ktoré ozrejmuje, polemizuje s nimi, resp. iným spôsobom ich približuje vnímateľovi. Týmto sú naznačené obrysy výtvarného názoru, ktorý tvorí podklad pre otázky realizmu, ako ich poznáme z rôznych modifikácií v dejinách. Je zrejmé, že nepreberná bohatosť javov reálneho sveta i emócií v živote umelca sa stane trvalým korelátom tohto názoru. Na tento okruh otázok sa vzťahuje daumierovský motív: Jeden umelec kopíruje prírodu a druhý kopíruje prvého. Každý to poznáme. Prirodzene, ani v jednom z obidvoch prípadov nejde o realizmus vo výtvarnom umení.

Prakticky do revolúcie v umení XX. storočia všetky dobové i individuálne snaženia mali spoločné korene vo vzťahu k realite. Mapovali jej rôzne oblasti a aspekty. Najviac vzdialené názory od optickej reality boli tie, ktoré ostro kritizovali a ironizovali napríklad názory Boschove, Goyove...

Ich základom je opäť však prostý opis slovných metafor vybratý zo skutočnosti, zo žargónu prostého ľudu. Až v XX. storočí vznikla pôda pre vznik umeleckých názorov, ktoré výrazne presunuli ťažisko do momentu tvorby novej — obrazovej skutočnosti. Ak považujeme umenie za model skutočnosti, možno povedať, že od zostrojovania modelu prešlo sa k jeho používaniu. Rôzne druhy abstraktného umenia robia teda celkom konkrétne abstrahovanie určitých stavebných prvkov, prípadne celých súborov prvkov. Táto analytická cesta k emotívnej stimulácii diváka má však tiež svoje reálne koreláty. Týmito je skutočnosť, či vyvolali zamýšľaný a pre každého diváka podobný účinok presvedčivým spôsobom. Z hľadiska vplývania na diváka otestovaný abstraktný výtvarný názor tvorí použiteľný model vzájomných interakcií vybraného počtu prvkov. K využívaniu týchto objavov však prišlo spolu s návratmi k problematike začiatkov storočia až v polovici tohto storočia.

Špecifické roviny skutočnosti odokrýva umelecký názor, ktorý sa snaží zviditeľniť silné emotívne podnety, psychické javy a myšlienkové pochody. Tento názor používa výtvarný arzenál všetkých druhov štylizácie, abstrakcie i deformácie. Vychádza z nečakaných kombinácií a stretnutí optických entít, ale aj z fantazijného a myšlienkového modelu. Snaží sa vytvárať novú skutočnosť, zviditeľniť neviditeľné aspekty sociálnych i psychických, a veľmi často priamo psychosociálnych skutočností.

Obťažnosť názoru spočíva v tom, že popisuje svet ťažko zmapovateľných významov a nemá veľa možností opierať sa o širšie motivovanú spoločenskú základňu. Aby nahradil tento nedostatok, snaží sa šokovať diváka a zároveň používať dohodnuté metafory a klišé. Domnievam sa, že vážnou nevýhodou je aj narábanie s negatívnymi emóciami, čo je veľmi náročné na úroveň svetonázoru i spoločenského postoja umelca.

Z uvedených zámerne široko volených obrysov možno vyčítať základné orientácie výtvarnej problematiky vo vzťahu ku skutočnosti. Ak prihliadame k poslaniu, ktoré ilustrácia v detskej učebnici má, k jej mnohotvárnemu vplyvu na diváka a žiaka predovšetkým, ukáže sa, že najväčšiu významovú nosnosť má názor najtesnejšie zviazaný s realitou.

Pre zaujímavosť spomeniem, že na Bienále ilustrácií v Bratislave BIB 73 výrazná väčšina žiakov, zúčastnených na pozoruhodnom pokuse detskej poroty, dala svoj hlas gréckemu umelcovi Valasakisovi. V jeho výtvarnom názore je množstvo faktografických dát. Zobrazuje čisto vyhrotené charaktery, predovšetkým z gréckej mytológie, v zrejmých prísne vymedzených situáciách. Ak odhliadneme od nedostatkov v uvedení detí do problematiky bodovania i od pomaly prekonávaných nedostatkov vo výtvarnej výuke vidíme, že zrozumiteľnosť je významný faktor v živote a postoji žiaka.

Trvalá obľuba filmov Walta Disneya mi v tomto určite dá zapravdu. Je však zrejmé, že skutočný realistický názor za-

hrňuje viac než len vytváranie charakteristických situácií veselých či vážnych a reprezentuje životný postoj pravdivý a nesentimentálny. Dieťaťu, ktoré sa ešte len učí chápať skutočnosť a vytvárať vzťahy k nej, nie sú tieto otázky známe. Je však zrejmé, že objektívny a priamy postoj k svetu stojí za obtiažnosti, nevyhnuteľné v hlbšom prenikaní do tajov skutočnosti.

Jana Brabcová
Československo

Ilustrácia učebníc výtvarnej a estetickej výchovy na základných školách

Môj pohľad na vzájomnú príbuznosť či rozdielnosť ilustrácií detskej literatúry a ilustrácií učebníc bude nevyhnutne čiastkový. Chcem sa zamyslieť nad výtvarnou stránkou učebnice v daných súvislostiach. Nebudem brať do úvahy technické ani pedagogické okolnosti pokiaľ sa netýkajú priamo výtvarného prejavu.

Komplexný záujem o učebnice, ktorý berie do úvahy všetky okolnosti jej existencie je iste trvalou súčasťou nakladateľskej praxe a mám pocit, že niekedy práve čiastkový jednostranne zaujatý postoj môže doviesť k podnetnej diskusii.

Ak chcem vysloviť niekoľko poznámok na zvolenú tému, musím si položiť predovšetkým základnú otázku: Čo požadujeme od ilustrácie detskej knižky a čo požadujeme od ilustrácie učebnice? Odpoveď na prvú polovičku otázky bude možno obťažnejšia. Som si totiž istá, že ak sa opýtam desiatich ľudí, ktorí sa problémom zaoberajú, dostanem 10 odpovedí, ktoré sa budú do veľkej miery zhodovať, ale určite tiež niečím odlišovať. Zhodovať sa budú najmä v tom, že ilustrácia detskej knihy má čitateľovi priblížiť text, má mu charakterizovať hrdinov i atmosféru príbehu. Má urobiť knižku príťažlivejšou a vtiahnuť liknavejšieho čitateľa do deja. Má svojou výtvarnou úrovňou cibriť vkus dieťaťa. Má z knihy urobiť žiadúceho spoločníka a naučiť dieťa túžbe po knihe i pre budúcnosť.

Myslím, že až potiaľ sa jury, zložená z 10 imaginárnych odborníkov bude so mnou zhodovať a že možno teda týchto 8 požiadaviek považovať za niektoré zo základných podmienok, ktoré kladieme ilustrátorovi knižky pre deti.

A čo požadujeme od ilustrácie učebnice? Teda, predovšetkým má urobiť doprevádzaný text zrozumiteľnejším; má charakterizovať uvedený dej, eventuálne jednotlivé pojmy; má vizuálne členiť doprevádzaný text tak, aby bol ľahšie zapamätateľný práve pomocou výtvarného znaku; má cibriť estetické cítenie žiakov; má charakterizovať i výtvarným štýlom podstatu ilustrovaného odboru.

To sú azda hlavné všeobecné požiadavky na výtvarný sprievod učebnice. Ak hovoríme učebnica, treba si uvedomiť, že pod týmto pojmom sa skrývajú veľmi odlišné knižky celej škály odborov prírodovedných, technických i humanitných a ak môžeme učebnicu vymedziť na základe spoločných znakov ako kategóriu literárnonáučnú, má výtvarný sprievod za úlohu vystihnúť práve to, čo jednotlivé odbory od seba navzájom odlišuje, totiž ich špecifickosť. A tak, ak hovoríme o ilustrácii učebníc, môžeme hovoriť na jednej strane o tých znakoch, ktoré som vytýčila ako všeobecné, to je charakteristika deja, doby, prostredia, predmetu, vizuálne členenie textu a celková estetická úroveň, alebo na druhej strane k týmto požiadavkám všeobecným pričleniť ešte špeciálny nárok jednotlivých odborov a hovoriť o učebniciach matematiky, čítankách, učebniciach spevu ako o osobitných kategóriách.

Kým sa pohybujeme v oblasti teoretickej úvahy, zostaňme zatiaľ ešte chvíľu pri tých všeobecne vymedzených znakoch a porovnajme ich s tým, čo sme si vytýčili ako cieľ ilustrácie detskej literatúry a zistíme, že vytýčené zásady pre učebnicu i voľnú literatúru sa budú vo väčšine požiadaviek zhodovať. Je to logické, lebo pedagogická funkcia ilustrácie detskej literatúry je všeobecne prijatou požiadavkou. Chápeme ju dnes, prirodzene, nie ako snahu o otrocký opis, ale ako úsilie rozvinúť a usmerniť fantáziu dieťaťa smerom k sprostredkovávanému poznaniu. A súčasne deti sú zvyknuté a nadšene ochotné sledovať výtvarníkovu fantáziu. Je samozrejmé, že pri učebnici bude fantazijná zložka výtvarného prejavu omnoho prísnejšie podriadená požiadavkám autorov textu, a fantázia samého výtvarníka obmedzovaná vôľou po názornosti. Ale to nájdeme aj u iných žánrov detskej literatúry, napríklad pri knižkách vedeckopopulárnych alebo historických.

Požiadavky, ktoré sú kladené na ilustrátora učebnice, sú však často autoritatívne a treba pripustiť, že mnohokrát v neprospech jeho práce. Ak je výtvarníkovi zadaná ilustrácia detskej knižky, má po prediskutovaní základnej koncepcie s vydavateľom viac-menej voľnú ruku v tom, akým spôsobom

a ktoré miesta textu bude ilustrovať. Výber sa robí vlastne vopred tým, že pre tú istú knižku je vybraný ten istý výtvarník. Nie je to tak pri učebnici. Okrem toho počiatočného výberu osoby výtvarníka, ktorý je zhodný, s voľnou literatúrou prichádza v druhej etape ešte dohoda s autormi učebnice, pedagogický dôraz kladený na ilustrovanie toho či onoho miesta textu a posudzovanie jednotlivých ilustrácií z hľadísk mimovýtvarných.

Napriek tomu všetkému by mal mať výtvarník pri vyplňovaní obidvoch zákazok rovnaký cieľ, totiž vytvoriť dobré obrázky a dobrú knižku. Mal by byť akýmsi dirigentom, ktorý dokonale interpretuje cudzie dielo, zostane mu verný, ale — a to je jeho tvorivé právo — vtlačí mu osobitnú nôtu vlastného poňatia, stvárni ho vizuálne do jednoliateho celku. Mal by — zdôrazňujem, že tu hovorím zatiaľ v teoretickej rovine a uvažujem ideálny prípad — sám alebo v dohode s autorom graficky upraviť, ovplyvniť podobu knižky od typu písma, cez väzbu a zafarbenie papiera až po svoju vlastnú výtvarnú prácu. A tam, kde sa k tomuto ideálnemu stavu priblíži, vznikne dobré dielo.

Znova teda dochádzam k záveru, že medzi učebnicou a voľnou literatúrou by nemal byť po stránke ilustrácie žiadny veľký rozdiel. Ak dosiaľ rozdiel cítime, má to niekoľko dôvodov. Jedným z nich, pokiaľ ide o učebnicu, je tradícia popisnosti a nechuť alebo strach dať výtvarníkovi väčšiu slobodu v ovplyvnení celkovej podoby učebnice. V našom období prevláda výrazne vizuálna interpretácia informácií a v celom rade odborov znamenal tento fakt uznanie dôležitosti výtvarnej zložky.

Zdá sa, že v oblasti ilustrácie učebníc sa k tomu v praxi iba pomaly dochádza, a pretože učebnica je bezosporu jedným z významných článkov vo výchove detí, stojí zato venovať maximálnu pozornosť jej vzhľadu.

Aby sme nehovorili len teoreticky, pozrime sa, aký je súčasný stav niektorých našich učebníc po stránke výtvarnej. V tomto okamihu budeme musieť opustiť všeobecnú kategóriu učebnice a začnem hovoriť o ich jednotlivých druhoch podľa odborov, pretože sa od seba, samozrejme, značne odlišujú. Pomerne ľahko formulujeme požiadavky na ilustráciu knižky, venovanej exaktne vyjadrenému uzavretému vednému odboru ako je matematika, chémia, fyzika, botanika, zoológia. Sám zvolený odbor k tomu napomáha a obsahová koncíznosť doprevádzaného textu umožňuje zvoliť ľahko jednotiace meradlá.

Z vymenovaných odborov sa zdá, že dosiaľ učebnice chémie a fyziky u nás nenašli svojich ilustrátorov. Ich výtvarná stránka je väčšinou rozpačitým zlepencom fotografií, grafov, opisných obrázkov. Učebnica botaniky je veľmi závislá od vyobrazenia pokiaľ možno presného a preto zvolila podľa mňa prijateľnú cestu prostého opisu skutočnosti doplneného dokumentárnou fotografiou. Hovorím o botanike pre 6. ročník, ilustrovanej Stanislavom Vymětalom a graficky upravenej Máriou Tůmovou. Nevznikla tak síce nejako mimoriadna učebnica, ale deti ju budú predsa radi listovať a uvedomia si význam kresby pre vzhľad knižky.

Zaujímavú, výtvarne typizovanú a v mnohom doriešenú skupinu tvoria učebnice matematiky. Od prvých počtovníc až po geometriu, aritmetiku a algebru pre 8. a 9. ročníky tvoria dnes už celý rad. Sám predmet matematiky vedie výtvarníkov k snahe o precíznosť grafickej úpravy, k práci s farebnou plochou, a priznajme si, že obávaná nepochopiteľnosť odboru vedie zrejme pedagógov k snahe o príťažlivú prezentáciu učebnice, ako sa javí najmä vo výrazných dobre vyriešených väzbách. Mám na mysli najmä počtovnicu pre 3. ročník, prísne geometrickú a dobre kombinujúcu ilustráciu s fotografiou, ktorej autorom je Adolf Hofmeister; počtovnicu pre 4. ročník, doprevádzanú obrázkami Dobroslava Pohla, ktoré sú mäkšie, ilustratívnejšie, ale všetky podriadené základnému autorskému princípu.

Tiež geometria pre 7. ročník a algebra pre 8. ročník od Josefa

Týfu sú podobne ucelenými knižkami. Josef Týfa svojou exaktne orientovanou výtvarnosťou je, myslím, pre tento druh učebnice ideálnym autorom.

Všímam si podrobnejšie tento rad matematických učebníc, pretože na nich chcem dokumentovať všeobecnú požiadavku jednotnej, základným princípom vedenej kompozície celej knihy, určenej výtvarníkom. Tá je v oblasti voľnej literatúry už všeobecnejšie prijatá, v oblasti učebnice dosiaľ nie celkom bežne. Práve tento matematický rad tvorí ukážku optimálneho riešenia v naznačenom zmysle. Nechcem tým povedať, že sú to učebnice z výtvarného hľadiska bez chyby, ale ukazujú jasne cestu, ktorá vedie k peknej učebnici. Ukazujú zároveň i to, že touto prácou by mali byť poverené skutočné výtvarné osobnosti dostatočne skúsené a citlivo vyberané v zhode výtvarnej orientácie so zameraním učebnice. Že máme u nás dosť renomovaných autorov schopných zvládnuť túto úlohu netreba azda zdôrazňovať; pretože učebnice vychádzajú vo veľkých nákladoch a v mnohých redakciách, je zodpovednosť za dobrý výber značná. Zdá sa, že požiadavky, o ktorých tu hovoríme, sa už začínajú presadzovať, ako o tom svedčí celý rad učebníc pre 1. ročník, ale i cvičebnica dopravnej výchovy pre 4. ročník, ilustrovaná v roku 1975 Evou Brůžkovou a graficky upravená Ivanom Kynclom. Menované knižky sú súčasne dobre vytlačené na slušnom papieri, majú jednotnú pečať výtvarnej koncepcie, sú lákavé a podobné knižkám, po ktorých deti siahajú vo voľnom čase.

Mali svojho predchodcu v učebnici, ktorú považujem za jednu z najdômyselnejších a najkrajších, totiž Zoológiu pre 6. ročník, ktorú v roku 1961 ilustroval Mirko Hanák a graficky upravil Antonín Koděda. Hneď prvý predpoklad bol určujúci — totiž Hanákov vzťah k prírode a jeho ilustrátorská osobnosť. Jeho dokonalá akvarelová kresba zachycuje zvieratá so všetkými podstatnými znakmi bez toho, že by musela akokoľvek zľavovať z výtvarných požiadaviek. Kresby prestupujú voľné stránky od titulu po tiráž a je len treba ľutovať, že zlý papier trochu kazí výsledný dojem.

Všetky doteraz menované učebnice sa viazali k prírodným vedám alebo k disciplínam pomerne úzko vymedzeným. Trochu odlišná je situácia pri učebniciach lingvistického alebo literárneho charakteru. Zdá sa, že dosiaľ hľadajú svoju tvár. Pri lingvistických učebniciach sa ukazujú určité možnosti vyriešenia vo francúzštine pre školy s rozšíreným jazykovým vyučovaním. To, čo sa mi na nich zdá zaujímavé je opäť jednotné poňatie celej knižky od typu písma, rozvrhu stránok po výraznú väzbu. Inak je väčšina jazykových učebníc vrátane českého jazyka dosiaľ nedoriešená, chýba základná jednotiaca koncepcia a nosný nápad.

Paradoxné je, že azda najťažšie je podľa môjho názoru ilustrovať čítanku. Hoci by sa zdalo, že svojím charakterom je najbližšie ku krásnej literatúre, je jej výtvarný sprievod úlohou, ktorá dosiaľ čaká na splnenie. Čítanka totiž na rozdiel od zábavnej knižky spojenej dejom, osobou autora alebo spoločnou témou, je charakteristická práve tým, že má obsahovať čo najrozmanitejšie ukážky z najrozličnejších literárnych oblastí. A je vskutku nesmierne ťažké nájsť univerzálnu výtvarnú štylizáciu tak nosnú, aby mohla sprevádzať túto rôznorodú zmes. Naviac je zvykom, že od čítanky požadujú pedagógovia, aby bola doplnená ešte vybraným radom klasických diel našej výtvarnej kultúry. Toto doplňovanie učebníc reprodukciami známych a významných výtvarných diel je skoro vždy nešťastné. Určite dobre mienený zámer je spochybnený už v samom základe kvalitou tlače. Nie je zatiaľ v silách našej polygrafie, aby dokázala vytlačiť v učebnicových nákladoch vernú reprodukciu. Obrázok, na ktorý sa dieťa díva, má s pôvodným dielom spoločné len minimum základných znakov a je otázkou, či dieťa skôr neodradí od vlastnej cesty za výtvarným umením.

Šťastnejším riešením tohto problému sa zdá byť učebnica **Svetom hudby,** hudobná výchova pre 9. ročník. Prvé vydanie

vyšlo v roku 1971, obálku navrhol Zdeněk Sklenář a graficky upravili Vladimír Kopecký a Karel Cmíral, výtvarný sprievod vybral Miroslav Choura. Výtvarníci v tomto prípade zvolili pre oživenie textu reprodukcie hudobných námetov z grafického diela Františka Tichého a celú knihu doložili reprodukciami hudobne motivovaných výtvarných diel všetkých dôb. Reprodukcie sú v tomto prípade skoro slušné a ich výber osobitý. Naviac, a to považujem za veľmi dôležité, je pripojená obsiahlejšia kapitola „Chvíľka zamyslenia nad výtvarným sprievodom knihy", inteligentne uvádzajúca do sveta výtvarného umenia a vysvetľujúca, prečo vlastne reprodukcie v knihe sú. Teda opäť knižka komponovaná ako jednoliaty celok. Vôbec, učebnice hudobnej výchovy začínajú tvoriť presvedčivý rad a pokiaľ mi je známe, sú v dohľade i učebnice pre ďalšie ročníky obdobne koncipované.

Spolupráca s najlepšími ilustrátormi a dômyselná koncepcia, ktorá zrejme vzniká zo spolupráce s výtvarníkom už v čase zostavovania textu, je na výslednom vzhľade týchto učebníc vidieť. To je, myslím, jedna z najnádejnejších ciest, ktorou možno dôjsť k modernej, dobrej a výtvarne vzhľadnej učebnici. Ak mám zhrnúť poznatky, ku ktorým sa môj referát snažil dospieť, budú v nevyhnutnom zjednodušení asi nasledujúce: Ilustrácia detskej knihy je pojem v podstate nadradený ilustrácii učebnice. To znamená, že učebnicu by sme mali chápať ako jednu zo špecifických foriem detskej knihy. Všeobecné nároky kladené na ich výtvarnú úroveň sa v podstate musia zhodovať. Učebnica musí však zodpovedať ešte celému radu osobitných úloh daných jej poslaním, ale tieto požiadavky by mali byť v každom prípade zladené so základnou a určujúcou výtvarnou koncepciou knihy. Niektoré naše učebnice, napríklad slabikár **Živá abeceda,** Hanákova **Zoológia,** Brůžkovej **Cvičebnica dopravnej výchovy** a kolektívna práca **Svetom hudby** sú už na podobnom princípe založené. Tento princíp jednotiaceho výtvarného rámca celej knihy bol už dávno stanovený pre dobrú detskú knižku a pre učebnicu by mal platiť dvojnásobne.

Myslím, že učebnica ako jedna zo špecifických zložiek detskej literatúry bola dosiaľ málo skúmaná z hľadísk čisto výtvarných, a tak je záslužným činom organizátorov sympózia, že túto tému urobil jej náplňou. Veď ak heslo pražského „Albatrosu" — „Knihy všetkým, najkrajšie deťom", má pre nás všetkých iste všeobecnú platnosť, musíme si uvedomiť, že učebnica je najfrekventovanejšia detská kniha vôbec.

Ella Gankina
ZSSR

Ilustrácia učebníc výtvarnej a estetickej výchovy na základných školách

Chcela by som obrátiť vašu pozornosť na to, že učebnica zaberá iba jedno z miest v rade učebníc v rozvinutom systéme audiovizuálnych informácií, ktorú súčasná mládež dostáva. Ak dovolíte, vyslovím svoje názory na túto otázku nielen z hľadiska teoretického, ale aj praktického, nakoľko v tomto roku mám tú česť uvádzať tu aj sovietsku vedu o umení v oblasti sovietskej knihy a jedno zo sovietskych vydavateľstiev kníh o umení. Netreba zdôrazňovať význam literatúry o výtvarnom umení v oblasti humanitného vzdelania a výchovy. My všetci dobre vieme, že vek techniky a kozmu nielenže nevylučuje, ale skorej predpokladá ešte intenzívnejšie ako predtým vzťah k zemskému pocitu krásy, k pocitu, ktorý má človek vrodený. Dnešné dieťa, o čom sme sa mali možnosť presvedčiť, keď sme boli prítomní v sobotu a v nedeľu na expozícii BIB, prichádza s rodičmi na umeleckú výstavu už od útleho veku, kedy sa ešte len učí chodiť. Nevzťahuje sa to iba na špeciálne výstavy pre deti, ale aj na veľké múzeá v našej vlasti aj v krajinách Európy a Ameriky. Netreba teda dokazovať, že súčasné deti predškolského, a tým viac školského veku a dospievajúca mládež, každým rokom sa viacej obracia na špeciálnu literatúru o umení. Ako všetka literatúra pre deti, aj knihy o výtvarnom umení sú napísané pre rozmanité vekové kategórie čitateľov. Preto vyžadujú rozličné formy vizuálneho účinku na vedomie a predstavivosť, na emocionálnu stránku osobnosti. Do prvej kategórie patria, podľa mňa, deti predškolského veku, pre ktoré je umelecká kniha tým, čo my nazývame, veľmi výstižným a presným nemeckým slovom „Bilderbuch". Je to svojho druhu univerzálna kniha, ktorá pestuje umelecký vkus a pozvoľna formuje dieťa na budúceho návštevníka galérie a možno aj budúceho umelca. Chcela by som zdôrazniť, že aj statický vplyv ilustrácií v takej predškolskej knihe, ak ju vytvoril veľký umelec, neohraničuje cieľ dať dieťaťu umelecký obraz, adekvátny literárnemu obrazu. Súčasne s tým sa vytvárajú po čase neuvedomelé spojenia pre dieťa, ktoré by sme mohli nazvať prostriedkami umeleckého výrazu. Môže to byť faktúra, svetlo, línia, škvrna, kompozícia v ich povýšenom význame. Inými slovami všetko to, bez čoho nemôže byť skutočnej kultúry vnímania výtvarného umenia. Nechcem tu ukazovať vzory takých kníh, pretože naše vydavateľstvá ich netlačia. Môžem ukázať 2 vydania, ktoré sme u nás urobili špeciálne pre deti predškolského veku, ktoré navštevujú škôlku, alebo sú v domácej opatere. Nie sú to knihy, ale tzv. albumy-výstavky. Jedným takým albumom je vydanie zo 70. rokov „Ruské ľudové dekoratívne a výtvarné umenie v materskej škole". Obsahuje metodickú príručku pre vychovávateľa. Má veľké množstvo ilustrácií, s ktorými môžu deti pracovať, ktoré si môžu vyvesiť vo svojich herniach, podľa nich môžu kresliť a lepiť. Druhý album vytvoril jeden z našich známych ilustrátorov — Maj Miturič. Je to 16 akvarelov, podľa mňa vysokej umeleckej hodnoty, v ktorom sú vysvetlivky a projekt výstavy a túto výstavu si môžu urobiť deti doma, alebo v materskej škole.

Druhou čitateľskou kategóriou sú deti nižších ročníkov základnej školy, ktoré študujú knihy o umení. Títo čitatelia — diváci sú už dobre oboznámení s učebnicou a spôsobmi ilustrácií kníh. Potrebujú už špeciálnu umeleckú literatúru. Jednako si dovolím vyjadriť názor, že taká kniha, ktorá nie je nasýtená poznávacím materiálom, musí stimulovať emocionálne a nie racionálne prvky. Taká kniha je skôr návodom na rozmýšľanie, ako hotovým uzáverom a vedomosťou o umení. Nie systematická, ale všeobecná a mimo systémov, iba diferencovaná, primknutá k určitým konkrétnym, samozrejme najlepším dielam dejín svetového umenia, a nie postupne demonštrujúca umenie od začiatku do konca. Taká kniha sa môže tvoriť, podľa mňa, iba na asociáciách, na zrakových paradoxoch. Text hrá iba úlohu komentárov. V tejto knihe sú možné aj niektoré postupy obvyklé pre učebnicu, také ako otázky pre čitateľov, návrhy porovnať tie alebo iné diela alebo prečítať ešte inú knihu. Ako príklad by som chcela ukázať našu knihu, ktorá sa volá „Čo je to

umenie?" Výtvarný rad v tejto knihe hrá základnú úlohu. Obsahuje aj fotografie dielní, ateliérov umelcov, nástroje, s ktorými pracujú umelci, grafici, maliari, obsahuje reprodukcie najlepších maliarskych diel, najlepšie grafické a sochárske práce a rozmanitý text, ktorý pomáha žiakovi nižších tried základnej školy pri orientácii v tom ohromnom množstve informácií, ktoré obsahujú priložené reprodukcie.
Treťou čitateľskou kategóriou sú deti vyšších ročníkov základnej školy a mládež. Tu sú už úplne vhodné spôsoby výkladu, ktoré sú emocionálneho pôvodu, ale neurčujú ani charakter textu, ani ilustrácií. Ide tu o literatúru charakteru študijno-metodického a kultúrnohistorického, kde prostriedky a technika plastických umení alebo dejiny umenia sa ilustrujú chronologicky, obvyklým vedeckým spôsobom. Podľa mňa tu všetko emocionálne pôsobenie berie na seba „dizajnér" knihy. Jeho úlohou je vychovávať pohľad čitateľa, jeho vkus a je to tak isto dôležité, ako v knihe pre malé deti. Mám na mysli Bilderbuch, tým viacej, že vypracovať knihu pre mládež o veľkom umení — to znamená byť na úrovni tohto umenia. Uvediem niekoľko príkladov v tejto knihe pre mládež, ktorá sa volá „Budúcemu umelcovi o maliarskom umení". Samotný formát knihy nazývame vreckovým. Predpokladáme, že táto kniha bude pre budúceho umelca sprievodcom. Môže ju používať doma, môže si ju brať na štúdie, môže s ňou všade cestovať a dostatočne dlho študovať a prezerať ilustrácie. Druhá kniha je improvizovanou prehliadkou múzea. Táto kniha sa volá „Prehliadka po Treťjakovskej galérii". Táto kniha, ktorú žiak, študent alebo rodina dostanú na to, aby sa mohli pri prehliadke galérie vrátiť k dielam, ktoré tam videli, aby sa dozvedeli o histórii ich tvorby, aby spoznali život a históriu mnohých majstrov, ktorých diela sú v múzeu vystavené. A nakoniec medzi knihami charakteru historicko-poznávacieho, skorej by som ich nazvala knihami historicko-kultúrneho obsahu, sú knihy, ktoré obsahujú životné príhody umelcov, sú to knihy sériového vydania, vydávajú sa v sériách, alebo rozprávanie o umelcoch, alebo opisovanie kultúr zašlých čias. Prvou knihou je romantizovaná história o umelcovi. Táto malá knižka rozpráva o živote jedného z umelcov starobylého mesta „Palech". Hovorí sa tu o arménskej kultúre, o starej perzskej kultúre a o kultúre Skýtov: „Zlato Skýtov", „Vlasť Sparťanov" a „Ustjen Tajšenbajn". Rada by som ešte na chvíľu obrátila vašu pozornosť na to, aby som ešte raz zdôraznila názory o úlohe väzby knihy. Vonkajšia stránka je dosť skromná, nepríťažlivá, no tým menej zodpovedá prísnemu delikátnemu spôsobu, ktorý by patril prísnemu a vedeckému obsahu tejto knihy. Spolu s tým zodpovedá tým vysokým umeleckým kvalitám, ktoré samotné tieto diela obsahujú a ktoré prináša táto kniha. Nakoniec je to jedna z kníh, ktoré by som zaradila medzi učebnice metodického charakteru, ktorá snáď svojím charakterom viacej patrí k učebniciam alebo k učebnej literatúre. Táto kniha má podnázov „Forma a línia", kde sú okrem faktického materiálu a reprodukcií diel výtvarného umenia aj metodické pokyny a príklady na to, ako sa možno učiť kresliť, ako zvládnuť určitú techniku výtvarného umenia.

Mateusz Gavrys
Poľsko

Estetické obohacovanie literatúry — tvorba umelecko-náučnej knihy

Už skoro 25 rokov sledujem z pozície aktívneho umelca, ilustrátora a vydavateľa osudy a dejiny literatúry, ktorú by sme mohli generálne nazvať „vzdelávacou" alebo „poznávacou", hoci ju obyčajne delíme na učebnicovú, vedeckú a populárno-vedeckú literatúru.

Týmto si zároveň dovoľujem požiadať o právo spojiť tieto analyzované druhy do jednej skupiny poznávacích kníh, pretože všetko, čo by som chcel povedať, sa skoro rovnako týka všetkých vyššie uvedených druhov.

Práca vydavateľa závisí od tak komplikovaných zákonov ako samotný život a estetické procesy, ktoré formujú podobu súčasnej poznávacej knihy, nie vždy sú úplne závislé na zámeroch vydavateľa a tvorcu.

Predmetom môjho vystúpenia je zovšeobecnená analýza niekoľkých týchto procesov. Úlohou návrhov a uzáverov, ktoré uvediem na konci v súlade s mojím odborno-profesionálnym presvedčením, bude estetické obohatenie poznávacej knihy.

Vizuálne elementy v súčasnom kultúrnom modeli.

Literatúra nemenne zostáva základným prameňom poznávania sveta, prameňom vedomostí o ľuďoch a o sebe samom. Sústavne sa však diferencuje obsah a mení sa forma výchovného pôsobenia tejto literatúry. Významne je to podmienené neustálym objavovaním sa nových druhov umeleckého pôsobenia. Kritici nazývajú takéto pôsobenie určite iba provizórnym názvom „hraničné umenie".

Nové, pružné a ofenzívne druhy umenia spoločne pôsobia pri prestavbe základných estetických pojmov. Výsledkom sústavných ingerencií stále nových partnerov v oblasti umenia je tak zmena klasickej definície „spôsobu existencie diela" ako aj vznik úplne nových pedagogických situácií. Predovšetkým sa však „hraničné umenie" nekompromisne a ako keby automaticky zúčastňuje v určovaní podoby súčasnej kultúry. Rastúci význam vizuálnych elementov stále zreteľnejšie mení vnútorné proporcie tejto podoby. Nie je asi potrebné dokazovať tento smer zmien.

Pozorujeme stále vzrastajúce schopnosti vizuálnej percepcie súčasného človeka. Pojem „Čas civilizácie obrazu" asi veľmi výstižne určuje šírku a význam javu. Toto všetko je logické a dôsledné. Súčasný človek, na ktorého zo všetkých strán útočí množstvo plastických signálov, môže sa viac alebo menej aktívne zúčastňovať tejto civilizácie obrazu — nemôže sa však úplne odtrhnúť od jej vplyvov. A pretože sa všetci nachádzame v tejto kompaktnej ikonosfére, nasýtenej farbou, tvarom a pohybom, ktorá nás preto stále ovplyvňuje — všetci zároveň podliehame umocňovaniu dominancie vizuálnej percepcie.

Plastický znak, pohyblivý filmový a televízny obraz, v nás vytvára zvláštny druh percepcie a stále zručnejšiu schopnosť operovania grafickým znakom, symbolom, grafickým myšlienkovým skratom.

Existujú rôzne hodnotenia tohoto javu. Malraux videl v súčasnej civilizácii obrazu renesanciu vizuálneho umenia, iní sú v tomto skôr skeptickí.

Upozorňujú pred nebezpečím povrchnosti a splývania zážitkov, spôsobených presýtením, návykom, intelektuálnou lenivosťou, ktoré môže spôsobiť zrakové „objavovanie všetkého naraz". Predsa však, povedzme si to na rovinu: — obzeranie a videnie nemusí byť nevyhnutne povrchné! Hodnota percepcie predsa závisí od percipovanej hodnoty, od hodnoty a kvality samotného obrazu a jeho obsahu.

Videnie, vystupujúce mimo všeobecných rámcov čítania, prenesené do vyšších ambicióznejších oblastí obzerania v intelektuálnych kategóriách, môže splniť postulát Rudolfa Arnheima — „myslenie pomocou očí".

Tu musí nastať invokácia do pedagogiky!

— Schopnosť správneho čítania obrazu, vhodné a prehĺbené operovanie vizuálnym jazykom — to je úplne nový problém a úloha pre pedagógov. Samotný problém predchádzania ideí

obrazom nie je nový. Pripomeňme si napríklad iba stredoveké „Bibliae pauperum" a učebnicu „Orbis Pictus" Jána Amosa Komenského. Predsa však dnes, práve dnes, v období „ukazovanej literatúry", v súvislosti s obrovským bohatstvom obrazov rôzneho stupňa a rôznej kvality, nadobúdajú pedagogické problémy zvláštny význam.
Uvedomenie si estetických hodnôt diela — obsahových, formálnych a expresívnych — môže byť cenným ukazovateľom pre pedagóga pri operovaní týmito hodnotami pre poznávacie a výchovné ciele.
V celom tomto možno trochu únavnom vývode síce nepadlo ani slovo autor, ani ilustrátor ani vydavateľ, predsa si však myslím, že jednotlivé závislosti a úlohy boli rozpísané čitateľne, a vzťah ku poznávacej literatúre — priamy a jasný.

Integračné procesy umenia.

Iným súborom činiteľov, ovplyvňujúcich formu súčasnej knihy, sú problémy integrácie umenia, nezávisle od zámerov alebo záujmov vydavateľa.
Napriek neustálym pokusom upresniť individuálne vlastnosti jednotlivých oblastí umenia, musíme ich vždy analyzovať spolu s inými oblasťami — na ich pozadí — ktoré sú síce odlišné, ale vždy aspoň v nejakom stupni preukážu svoju estetickú príbuznosť. Toto je zároveň aj spojivom aj príčinou vzájomného odpudzovania, a dejiny estetiky — veľmi zjednodušene — sú prehliadkou procesov postupnej emancipácie, procesov získavania autonómie jednotlivými oblasťami umenia. Či aj naďalej takéto dezintegrujúce tendencie dominujú v určovaní druhov umenia? Či vzhľadom na všeobecnú potrebu profesionálnej odbornej špecializácie, vzhľadom na „atomizáciu" záujmov vo vede a technike, môžeme hovoriť o integrujúcich tendenciách v modeli súčasnej kultúry? Teda práve integrácia. Určite sme svedkami vzniku nových formulácií a nových spôsobov myslenia. A predovšetkým, nových závislostí. Táto nová etapa v dejinách umenia, etapa spoločného pôsobenia a integrácie, vystupuje tu hlavne vďaka moci súčasnej techniky. Technika začína nielen zlepšovať spoločenské procesy popularizácie doteraz známeho a už dávno existujúceho umenia, ale aj modifikuje toto umenie, prispôsobuje si ho ku vlastným pravidlám a požiadavkám. Integruje do nových tvorivých procesov. A nakoniec, determinuje podmienky vzniku nových oblastí umenia.
Takto, napriek tomu, že sme išli okľukou, znova sa dostávame k už vyššie spomínanému „hraničnému umeniu" a „k novému spôsobu existencie diela".
Aj vo vydavateľskej práci sa integrácia umenia stala pochopiteľnou snahou vydavateľov a umelcov. A to nielen preto, že literatúra sa uvoľňuje od klasických estetických kánonov, že „trhá zakliate oblasti tém", ale aj preto, že ingerencia technických prostriedkov zmnohonásobila rozsah jej pôsobenia, že zaktivizovala čitateľov očakávajúcich rýchle vysvetlenie sústavne narastajúcich problémov našich čias.
Po týchto všeobecných úvahách o podmienkach, v ktorých tvoríme, chcel by som sa ešte vrátiť ku pôvodnej téme, ku programovaniu esteticky bohatšej „poznávacej knihy".
Predpokladám konkrétnu teoretickú situáciu: — vydavateľ chce po dôkladnej analýze všetkých podmienok previesť podľa možností radikálnu zmenu spôsobu vydávania určitého druhu poznávacej knihy, chce ju preniesť do novej — ambicióznejšej — oblasti, rozmeru. Preto si kladiem otázku, ako dlho môže trvať proces takejto zmeny od momentu objavenia sa zámeru, cez výskumy a vytváranie podmienok ku dielu vytvorenému podľa novej formuly v komplexe: autori, vydavatelia, grafici-výtvarníci, produkcia. Vychádzajúc z vlastných pozorovaní rytmu vydavateľskej práce by som chcel uviesť tézu, že takáto úplná výmena „filozofie" vydavateľa trvá nemenej ako 10 rokov.
V súlade s touto tézou môžeme vo vyše 30-ročných dejinách povojnovej poznávacej knihy v Poľsku rozlíšiť tri výrazné obdobia:

I. Obdobie skúšok širšej popularizácie vedomostí. Vybavenie knihy bolo najčastejšie skromné: jednofarebná tlač, jednoduché technické kresby, reprodukované fotografie, stereotypický technický systém. Snaha o nízku cenu, ktorá by bola lákadlom pre kúpu knihy. Koketizujúci charakter a častá beletrizácia textov.

II. Obdobie stabilizácie poznávacej knihy, ktorá si nielen získala spoločenské občianske právo, ale aj vlastnú definíciu medzi literárnymi druhmi. Početné originálne spracovania bohato ilustrovaných kníh, ktoré sú stále častejšie mnohofarebné.

III. Obdobie plnohodnotných, často umelecky a literárne vynikajúcich vydaní. Obrovské množstvo zaujímavých príkladov zindividualizovaných grafických spracovaní a bohatého technického vybavenia.

Či sa nám určite podarilo začať IV. obdobie týchto dejín, neviem. Musím však so závisťou konštatovať, že českí a slovenskí vydavatelia to urobili oveľa skôr ako my, v Poľsku, a že oni ako prví určili program prechodu z etapy populárno-vedeckej knihy na vyššiu, ambicióznejšiu etapu umelecko-vedeckej knihy.

Pojem — umelecko-vedecká kniha — je z jednej strany výsledkom a konklúziou skúseností minulosti, z druhej strany zase predpoveďou pružného a atraktívneho pôsobenia v minulosti. Myslím si, že účelné bude presnejšie definovanie tohoto pojmu.

Literatúra, ktorá učí alebo popularizuje vedomosti, je skutočnou literatúrou faktu. Búrlivý rozvoj vedy a techniky spôsobil, že počet správ, údajov a faktov rastie geometrickým radom. Ako vždy tak aj teraz veľmi neodbytne sa vyskytuje potreba univerzalizmu — môžeme ho nazvať novým univerzalizmom. Nemôže však znamenať „hltanie encyklopédie, ale musí byť univerzalizmom v oblasti ľudských myšlienok, kultúry a citu, na úrovni zodpovedajúcej súčasnému poznaniu. Sme zaviazaní k jemnosti a ku opatrnosti vzhľadom k mladým odberateľom našej literatúry. Nemôžeme vyplniť celý objem mozgu mladého čitateľa jednotkovými faktami, suchým a mŕtvym obrokom odtrhnutých vedomostí, znalostí.

Správne učiť sa môže iba podávaním jasného obrazu závislosti faktov, ukazovaním harmónie medzi vedomosťami, myšlienkou a pocitom.

Opakujem ešte raz: máme ukázať harmóniu vedomostí, myšlienok a pocitov.

Takýto spôsob kvalifikácie faktov a vyvádzania súvislostí, takýto spôsob oživovania a hodnotenia javov nám umožňuje forma vedecko-umeleckej literatúry. Využitie možností obsiahnutých v umení, ktoré má určite schopnosť oživovať mŕtve fakty, odvážne použitie umeleckého pôsobenia, dá iný rozmer sile pôsobenia poznávacej literatúry.

Čiže umelecko-vedecká literatúra sa líši od súčasnej formy učebnice a populárno-vedeckej knihy, usmerneným a cieľovým využitím umenia a jeho rozvoju. Nové ciele musia vyvolať a sformovať nové vyjadrovacie prostriedky. Dostali sme sa k určeniu umelecko-vedeckej literatúry, čím sme uzatvorili pokusy riešenia problémov, ktoré sa mne — nie vedcovi, ale praktikovi-vydavateľovi — zdali aktuálnymi a dôležitými. Za prípadné omyly v tomto hodnotení sa ospravedlňujem.

Dovoľte mi ešte, prosím, aby som mohol sformulovať niekoľko záverečných úvah, návrhov a uzáverov, ktoré, dúfam, mali svoj dôkazový materiál vo vyššie uvedenom texte.

— Všetky podmienky, v ktorých vzniká poznávacia literatúra, sú znakom času a narastajúcich problémov súčasnosti. Na všetky sa tiež musí nájsť správna pedagogická a umelecká odpoveď.

— Neobyčajne veľký význam má hlavne nový pedagogický problém vedy, hlbšie a intelektuálnejšie tvorenie a precítenie obrazu.

— Autor a pedagóg musia poznať jazyk umenia tak ako vydavateľ a ilustrátor musia poznať obsah vydávanej literatúry.

— Keď autor tvorí knihu, musí to robiť s vedomím jej bu-

dúcej formy, tvaru. Ambiciózna vydavateľská forma musí byť vyvolaná hodnotami rukopisu, ilustrácie je totiž výsledkom obsahu a nie spôsobom zachraňovania málo hodnotných textov.

— Autor a ilustrátor sú si stále častejšie vzájomne potrební od začiatku tvorenia knihy, stále častejšie vznikajú knihy, ktoré sú ich „úhrnným, spájajúcim dielom", a to je optimálne pravidlo.

— Súčasná poznávacia literatúra je tak bohatá a rozmanitá, že sa prakticky môže použiť celá škála výtvarných prostriedkov súčasného umenia — od hyperrealizmu ku abstrakcii, od atlasovej tabuľky ku perfektnej pracovnej grafike.

— Generálne je potrebné výrazne povzniesť kritériá umeleckého hodnotenia poznávacej literatúry.

Nie je žiadne protirečenie medzi vzdelávaním a skultúrňovaním, medzi výchovou a kontaktom s umením.

Josef Javůrek
Československo

Poznámky o ilustrovaní a grafické úpravě učebnic vůbec a čítanek zvláště

Přiznávám se, že mne v první chvíli téma letošního sympozia — ilustrace učebnic — značně zarazilo. Mnohého z nás nikdy nenapadlo se touto otázkou vůbec zajímat, stála nějak mimo okruh našich zájmů. Zdála se nám příliš výlučná a speciální, vhodná spíše pro pedagogy a psychology, kteří se zabývají řešením specifických a dílčích výchovných problémů. A tak jsme přestali s ilustracemi učebnic počítat jako s uměleckou kategorií. Zadané téma mne však na druhé straně přinutilo zamyslet se hlouběji nad ilustracemi školních knih. Dospěl jsem přitom k názoru, že i při posuzování tohoto oboru knižní produkce je nutno vycházet z teoretických předpokladů, platných obecně pro knižní ilustraci a celkové výtvarné řešení knihy, s přihlédnutím k individuální funkci jednotlivého knižního typu i konečným cílům pedagogického procesu i dobovým názorům na něj, protože učebnice je konec konců pouze jeho nástrojem. Musíme se tedy vrátit k obecným teoretickým východiskům knižní ilustrace vůbec a ilustrace pro děti zvláště. Ve výsledcích minulých sympozií najdeme jistě hodně teoretických závěrů a myšlenkových podnětů, které můžeme aplikovat na zvláštní případ učebnic.

Německá Brockhaus Encyklopaedie, Wiesbaden 1970 charakterizuje učebnici takto: Lehrbuch ein Hilfsmittel für Unterrich und Lehre, das den geforderten Wissenschaft und Denkstill unter Sachgesichtspunkten nach Lehrpsychologie und didaktischen Prinzipen vermittelt. Vyplývá tedy z této velmi stručné a ne vše vyčerpávající definice, že učebnice prostředkuje žáku konkrétní fakta poznání, seřazena do uzavřených systémů, odpovídajících svým rozsahem i obsahem, bohatosti informací i způsobem podání možnostem žáka daného věku. Z toho teda logicky vyplývá požadavek, aby ilustrace i celkové výtvarné řešení učebnice sloužilo této její základní funkci. Poskytnout žáku podklady pro dostatečnou vizuální představu uváděných slovních pojmů a podpořit celkovou úpravou systematické členění látky. Tento požadavek je shodný s názorem na utilitární ilustraci odborné literatury. Od běžné odborné produkce odlišují učebnici, alespoň učebnici pro základní školy dva faktory.

Především skutečnost, že učebnice je nástrojem pedagogického procesu jako celku, jehož cílem není pouhé předávání konkrétních poznatků, ale formování celé osobnosti včetně způsobu myšlení a rozvíjení citových vlastností a morálních kvalit. Na tomto formování má v rámci výchovného procesu velký podíl estetická výchova, která má na základních školách nejen podobu samostatných předmětů, jako je hudební a výtvarná výchova a do jisté míry i čeština, ale prostupuje do značné míry celou pedagogickou praxí, aby harmonizovala dílčí discipliny v jediný celek. A právě prostředkem tohoto harmonizačního úsilí se mohou stát především učebnice, které požadavek názorné dokumentace i systematického uspořádání přednášené látky podrobují estetickým kriteriím.

Druhým faktorem je věk dítěte, jeho odlišná psychologie percepce okolního světa. To dovede vnímat své okolí synteticky, prostřednictvím uměleckého obrazu a ne po pomoci analytických pojmů jako dospělí. Dítě nedovede z nich složit ještě souvislou informaci. Vstupují tedy do učebnice esteticky-výtvarné aspekty dvojím způsobem. Jednak při celkové koncepci učebnici jako nástroj výchovného procesu, kde estetická složka zaujímá dost podstatné místo a jednak při předávání konkrétní informace o okolním světě, kdy umělecký obraz je pro žákův věk jediným možným informátorem.

Tento značný podíl estetické složky v struktuře učebnice spojuje ji s produkcí knih pro mládež, kde na druhé straně vzdělávací i výchovný aspekt je také velmi významný. Lze namítnout, že existuje markantní rozdíl v tom, že učebnice není komponována jako jednotný estetický celek, ale spíše jako esteticky heterogenní soubor poznatků a cvičení i ostatních dílčích úkolů, kam estetický řád je vnášen pouze jako vnější postulát. V učebnici je většinou realizován pouze upravovatelem a ilustrátorem knihy. Souvisí to zřejmě i s tím, že estetická výchova je považována dosud pouze

za jeden z dílčích úkolů, případně i vyučovacích předmětů a ne za jednotící harmonizační prostředek, který by měl prostupovat všemi dílčími záměry výchovného procesu. Proto dosavadní vnitřní roztříštěnost učebnic bychom měli považovat pouze za výsledek nynější praxe než za specifickou vlastnost daného oboru. Příkladem nedělitelné jednoty poznávacích faktů a jejich estetického podání jsou některá významná díla tzv. naučné umělecké literatury pro děti a většina umělecké literatury pro děti vůbec. Bude tedy zřejmě úkolem pedagogů prozkoumat, zda by vnitřní estetizace celého výchovného procesu i jeho jednotlivých nástrojů nakonec nevedla k jeho dotvoření a prohloubení jeho vnitřní logiky. Pak by se do značné míry setřely poslední rozdíly mezi učebnicemi a ostatními knihami pro děti v jejich výchovném, poznávacím i estetickém působení.

Estetické aspekty se uplatňují v učebnicích ještě dalším způsobem jako dílčí nástroj poznávacího procesu. Upozornil jsem již na to, že umělecký obrat je často prostředkem syntetického dětského poznání. Právě v učebnici jako ilustrace spojuje dílčí fakty v komplexní životní jev. Příkladem ilustrace učebnice, která se neomezuje pouze na popis vnějších tvarů, na názornou dokumentaci, ale usiluje zasáhnout hlouběji, jsou barevné kresby Mirko Hanáka v učebnici přírodopisu pro šestou třídu. Hanákovy obrazy zvířat uměleckou stilizací často deformují obraz zvířete v detailech a mohou tak vyvolat i namítky pedagogů. Ale celkové působení takové ilustrace je výstižnější a poskytuje souhrn informací, které naznačují různé životní souvislosti a vystihují zvláštnosti způsobu jejich života. Má tedy umělecký obraz v učebnici nezastupitelnou hodnotu a doplňuje tak organicky její celkové estetické zaměření jako prostředků výchovy a poučení.

Zmíněná učebnice s Hanákovými ilustracemi je jedním z článků uzavřeného souboru učebnic pro základní školy, kde jsou uplatňovány výrazné estetické požadavky. Podle základní koncepce z roku 1959 je vydávalo od první poloviny šedesátých let Státní pedagogické nakladatelství v Praze za účast předních českých ilustrátorů a grafických úpravců. Záměr byl koncipován opravdu velkoryse, ale jeho výsledky přes dílčí úspěchy nebyly tak zcela jednoznačné a přesvědčivé. A pokud jde o výsledky opravdu vynikající jako v případě Hanákových ilustrací, jde spíše o shodu šťastných náhod než o výsledek předem promyšlené koncepce. Největší zásluhu na úspěchu má sám výtvarník, aktivní znalec přírody a lovec, který si na základě mimoevropské výtvarné tradice našel umělecký výraz, v němž mohl uplatnit své konkrétní znalosti. V celém tomto velkorysém podniku chybělo ujasnění základního vztahu mimoestetických a estetických aspektů jak v celém pedagogickém procesu tak i v jednotlivých učebnicích i ujasnění základních pojmů estetický aspekt, funkce i estetická hodnota. Pro naše účely můžeme použít tvrzení Jana Mukařovského, když se v našem případě nejedná přímo o umělecké dílo, ale o proces, který je svým způsobem také tvůrčí. Ve své studii Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty z roku 1935 a 1936 říká: Zeptáme-li se v této chvíli, kde zůstala estetická hodnota, ukáže se, že se rozplynula v jednotlivé hodnoty mimoestetické a není vlastně jiným než úhrnným pojmenováním pro úhrnou celistvost jejich vzájemných vztahů. Je tedy estetická hodnota záležitost vnitřní vyrůstající ze sklouní jednotlivých hodnot mimoestetických. A právě z násilného dosazování estetických hodnot z vnější v podobě málo funkční umělecké ilustrace pramení roztříštěnost pedagogického procesu i jeho jednotlivých nástrojů, učebnic, o níž jsem se zmínil výše. Nedostatek základního teoretického ujasnění platnosti estetické funkce a jejího vztahu k ostatním mimoestetickým složkám zaviňuje nedostatky prvního komplexního pokusu o estetické řešení učebnic.

Estetický a umělecký prvek je v řadě učebnic vnášen z vnější, zvláště v těch případech, kdy není možné opřít se o příklady mimoškolní literatury. Tak dochází zvláště v jazykových a matematických učebnicích k beletrizaci ilustračního dopro-

vodu. K tomu přistupují dobové tendence po pestrosti a zdanlivé nekonvenčnosti, které zavádí řadu knih k nefunkčnímu dekorativismu. Výjimku tvoří učebnice přírodopisu, které těží ze zkušenosti mimoučebnicové praxe ilustrátorů. K již zmíněné knize Hanákově se připojuje Botanika pro šestou třídu s ilustracemi Ludmily Jiřincové. U druhé knihy přistupuje ještě vynikající grafické řešení Zdenka Sklenáře, který nijak zvlášť nezdůrazňuje svou vlastní osobnost a podrobuje ilustračnímu i typografickému materiálu a vnitřní struktuře učiva. Zdá se, že zkušenosti s první řadou učebnic ze šedesátých let vedly k postupnému odstraňování nedostatků a tak její doplňky z let sedmdesátých se jeví být na daleko vyšší úrovni. Za velmi podařenou bych například považoval učebnici Hudební výchovy pro šestou třídu. Výtvarný doprovod a celkové řešení neslouží jednotlivým dílčím pedagogickým úkolům, ale sjednocují knihu v jediný celek, a vytváří uzavřenou strukturu, v níž žák vnímá konkrétní poznatky jako její součást. Učebnice vychází z koncepce několika rovin, notový materiál, písemný materiál teoretický a biografický, doprovázený portréty jednotlivých hudebníků, Strnadlovy výtvarné parafráze české lidiové hudby a panoramatické fotografie české krajiny Josefa Sudka. Nikde se výtvarný doprovod neuchyluje k dílčím služebnostem, knihu provází střízlivá, jednoduchá a přitom výrazná grafická úprava. Podobně ucelený charakter projevuje také učebnice brané výchovy pro šestou třídu, ilustrovaná Karlem Frantou. Zaměření učebnice, která je v mnohých případech instruktivní (civilní obrana, první pomoc), si vyžaduje výslovně názorný obrazový doprovod, který je udržován v přijatelné výtvarné stilizaci v souladu s uměřeným typografickým řešením.

Tyto drobné příklady z dosti rozsáhlé produkce pražského Státního pedagogického nakladatelství svědčí o tom, že výtvarné zpracování jednotlivých učebnic závisí na mnoha faktorech, ať už je to stav příbuzného ilustračního oboru v běžné literatuře pro děti, náplň a metodika školního předmětu, která vytváří určitou ilustrační tradici, například tradice ilustrací jazykových učebnic s popisnou kresbou a v neposlední řadě i věk žáka. S přibývajícím věkem klesá potřeba uměleckého obrazu jako prostředku poznání jednotlivin vnějšího světa. Právě s přibývajícím věkem se učebnice blíží pojetí odborné knihy, což se nejvíce projevuje v učebnicích pro školy druhého cyklu. Je to velmi složitá problematika, kterou není možno ani nastínit v jednom příspěvku.

Považují proto za vhodné soustředit se na jediný vymezený okruh školních knih, totiž na čítanky národního jazyka. Čítanka na rozdíl od ostatních učebnic plní v pedagogickém procesu řadu funkcií, jejichž vzájemný poměr v jednotlivých ročnicích postupně mění. Je to jednak pomůcka k naučení a procvičení čtení, přináší ucelenou řadu informací a představ o okolním světě a nakonec ve vyšších třídách je to soubor ukázek významných děl národní i světových literatur, který slouží literárnímu vzdělání žáka. Nakonec ve všech těchto stádiích přináší umělecká díla, která působí na citový život žáka. Mění se tedy během celého školního cyklu funkce i poslání čítanky, a je tedy nutné pro každé období hledat její odpovídající formu.

Budeme-li sledovat soubor čítanek používaných dnes na českých školách prvního cyklu od druhé do deváté třídy vyciťujeme respektování různého stupně chápavosti žáků v jejich celkovém výtvarném řešení i jednotlivých ilustracích. V čítance pro druhou třídu, jejíž hlavním úkolem je na jedné straně procvičovat čtení a na druhé straně uvádět dítě do okolního světa, učit je uvědomit si vztahy, které je s ním spojují. V této souvislosti působí na nás kresby Milady Marešové dojmem školního obrazu, jehož úkolem je podchytit co nejvíce detailních vizuálních jevů dané skutečnosti nebo doprovodit vizuálním příkladem všechny podrobnosti textu a podpořit tak jejich poznávací i didaktické poslání. Autorka sice umocňuje toto věčné sdělení půvabnou barevnou i tvarovou stilizací, ale nemohu se zbavit pocitu, že zde chybí

básnické umocnění textu, na něž jsme zvyklí u většiny ostatních dětských knih pro týž věk. Je možné namítat, že autorka je vázána záměrem pedagogů, trvalými zásadami pedagogického procesu ověřenými výzkumy, tradicí i dlouholetými zkušenostmi. Porovnání s jinými autory a díly bude však tento náš názor korigovat. Již Alšovy kresby ke Slabikáři přes svůj zdánlivý striktní realismus tento poetický náboj nepostrádají. Můžeme však uvést příklad z doby nedávno minulé. Soubor čítanek, který vznikl ve své podstatě kolem roku 1962 zahajoval slabikář s barevnými kresbami Václava Junka, které byly celé ve službách popisné didakce, věrně zachycovaly všechny detaily světa, který obklopuje dítě. Navíc jim chyběl ještě vnější půvab kreseb Milady Marešové, jejího uměleckého rukopisu. Nový slabikář Oty Janečka z minulého roku převrací toto tradiční pojetí na ruby a ukazuje, že neosobní postoj ilustrátora není nevyhnutelný a nemusí být nutným požadavkem pedagogického procesu. Závisí tedy pouze na autorech učebnice i na výtvarníkovi, aby hledali novou cestu. A to se téměř beze zbytku podařilo v novém slabikáři, který mění konkrétní výchovné úsilí v poutavou hru s dominující úlohou estetické složky jako jednotícího elementu a tím do značné míry splňuje postulát, který jsem přednesl v úvodu této práce i vyhovuje tvrzení Jana Mukařovského o koordinační úloze estetické hodnoty. Janečkův doprovod se odlišuje od svého předchůdce jak celkovým pojetím tak v jednotlivostech. Jen vyjimečně se vyskytuje rozsáhlá informace formou uzavřeného obrazu, spíše jsou to jednotlivé črty v text. Náčrty postav dětí, rodičů, zvířat i předmětů, tedy součástí světa, který děti nejvíce obklopuje. Ty jsou podány výrazně stilizovanou formou, která naznačuje, že ilustrátorovi jde více o atmosferu sdělení, která vyjadřuje především subjektivní vztah k světu než o obecně platnou informaci. Tímto ilustrátorovým osobním pohledem na skutečnost individualizuje jednotlivé postavy, ať už ze světa dětí nebo dospělých, naznačuje jejich temperament i obecnou charakteristiku, odlišuje svět dětí od světa dospělých, poetizuje přírodu i předměty kolem nás. Neusiluje o to, aby informace, kterou svou kresbou prostředkuje, podala všechna dostupná fakta, zpřístupňuje ty životní jevy, které může objevit pouze básník. Tím se sice její rozsah zmenšuje, ale ona sama dostává další dimenzi a je tak schopná proniknout pod vnější podobu jevů. V Janáčkově slabikáři se objevila kniha kvalitativně nová, která důstojně zahajuje novou etapu učebnic; v tomto roce dostávají učebnice podle nové koncepce žáci druhých tříd. Teprve při dalším rozšíření, budeme moci zjistit, zda nová řada představuje kvalitativní zvrat, jak naznačuje Janečkův slabikář.

Zatím minulost z roku 1962 je a pro určitou dobu bude přítomností pro většinu žáků základních škol. Proto nový ediční záměr neruší aktuálnost rozboru dosavadní řady čítanek, zvláště když je v budoucnu budeme moci porovnávat s novými. Proti čítance Milady Marešové znamenají kresby Václava Karla ve svazku pro třetí ročník prohloubení pohledu. Ilustrátor vnáší do kresby atmosféru sdělení, nezajímají jej tolik jednotlivosti, ale vyvolává základní duchovní klima učebnice i odpovídající atmosferu textů. Přibližuje tak ilustraci čítanky běžnému ilustrování dětských knih. Proti Janečkovi neindividualizuje své postavy, které pak nereprezentují svou podobou výrazný charakter. Některé kresby, zvláště drobné působí jako dekorativní element než jako nositel uměleckého sdělení. Zůstávají tedy ilustrace Václava Karla na půli cestě. Propůjčují sice celé učebnici výraznou lyrickou atmosferu, potlačují popisnost, které se spokojuje jen s vnější podobou věcí, ale nejsou schopny připravit neočekávané objevy a neočekávané kresebných spojení, protože ještě příliš lpí na vizuálním pořádku vnějšího světa.

Ve stejném zaměření pokračuje i učebnica pro čtvrtou třídu, doprovázená Rudolfem Švábem. Rozkolísáním malířského rukopisu a soustředěním pouze na vnější tvarovou i barevnou stilizaci kresby bez odpovídajícího vnitřního náboje znamená tato ilustrační tvorba proti Václavu Karlovi krok zpět. Až

do čtvrtého ročníku používají ilustrátoři specifických výrazových prostředků dětské knihy, výrazné ilustrace, rozlišující tvar a barvu postav, jejich činnost i obraz prostředí.

Desátý rok věku školáka považují tvůrci čítanek zřejmě za jasný předěl, kdy ilustrační doprovod pozbývá své převládající sdělovací funkce. Rysy ilustrační tvorby pro děti se strácejí a na jejich místo nastupuje kresba, která interpretuje okolní svět jako celek. Čítanku pro pátou třídu doprovází linoryty Oresta Dubaye. Nejde zde o ilustraci v pravém slova smyslu, ale o grafiku, které se svým zobrazením dotýká námětu literární ukázky, přináší většinou prostý základní znak, který naznačuje zaměření textu. Základem jeho estetického působení není informace, která je podána v příliš obecné rovině, ale způsob jakým je podána. Atmosfera sdělení zde nakonec zastupuje konečné sdělení. Rozhodující je zde struktura dílčích výrazových prostředků linorytu, založení na polaritě autonomních tvarů a významových znaků, na napětí různě barevných a různě velikých nepravidelných ploch, na rytmu střídání světlé a tmavé. Žák se tak dostává do styku se zložitým útvarem moderního umění, které používá celého komplexu výrazových prostředků, aby vyvolalo citové emoce a estetické uspokojení, a postupně se je učí vnímat. Vstupuje tedy počínajíc pátým ročníkem do čítanky umělecké ilustrace literárního díla jako takové, sníž by zdůrazňovala specifiku tvorby pro děti. Neprostředkuje žákům poznání reality podle pedagogického záměru, ale seznamuje je s možnostmi soudobého výtvarného vyjádření a jeho pojetím okolního světa.

V tomto záměru hodlá zřejmě pokračovat i výtvarné řešení čítanky k dalšímu ročníku, jímž byl pověřen Vlastimil Rada. A tedy místo dalšího posunu funkce ilustrace, jak by odpovídalo věku žáka i jeho možnostem vnímání, dochází k nedorozumění. Renomovaný ilustrátor má velmi úzký rejstřík záběru, jeho projev je drsně realistický a není schopen interpretovat kterýkoliv text. Doménou Vlastimila Rady jsou příběhy s výraznými ostře řezanými charaktery, jaké mu poskytují například pohádky a některá díla ruské realistické literatury. Radova kresba má sklon k humoru až karikatuře soustřeďuje se na vyhraněné dějové situace, kdy náznak držení těla a základní obrysy vyznačují obecný charakter postavy jako typu. Autor je si vědom omezení svých výrazových možností a doprovází v čítance pouze ty texty, které vyhovují jeho tvůrčímu naturelu. Doprovází proto pohádky, lidové pověsti, vytváří jednoznačnou postavu Robinsona, předvádí vyhraněné dramatické situace, evokuje obraz poklidných poměrů devatenáctého století. S ohledem na celkovou skladbu čítanky je jeho doprovod velmi kusý a vlastně dosti nahodilý. Odpovídá tedy pouze jedné její vrstvě. Čítanka pro šestou třídu nepřináší tedy ve své ilustraci výtvarnou tvorbu adekvátní velké šíři myšlenkového i citového bohatství, které je obsaženo v literárních textech. Pouze seznamuje žáky s velmi zajímavým a výrazným výtvarným projevem české moderní ilustrace, ale širší záběr je jí cizí.

Nedostatky této čítanky vyrovnává teprve následující svazek souboru ilustrovaný Josefem Lieslerem. Jeho doprovod je rovnoměrně rozložen po celé ploše čítanky, vyrovnává se téměř se všemi texty a dovede vyjádřit všechny její myšlenkové i citové roviny. Právě jako v případě ilustrací Oresta Dubaye má značný podíl na úspěchu značná míra výtvarné stilizace. Spojuje totiž v uzavřený výtvarný celek řadu významových znaků, které téměř v úplnosti vyčerpávají obsahovou stránku jednotlivých textů. Dochází tedy na jedné straně k estetickému působení kontrastů ploch a barev a tvarů a na druhé straně kontrastů významových znaků, z jejichž vzájemných vztahů a poměrů vyrůstá konečná umělecká struktura Lieslerovy ilustrace umělecky a významově mnohoznačná. Touto metodou se daří Josefu Lieslerovi vytvořit z každé ilustrace samostatné umělecké dílko, jehož estetický objekt je totožný nebo velmi podobný estetickému objektu ilustrovaného textu. Osobitý umělecký rukopis a totožná

skladebná metoda propůjčuje všem ilustracím vnější jednotnost. Zdůrazňováním a spojováním jednotlivých významových znaků udržuje velmi úzký kontakt s obsahovou stránkou textů. Využívá přitom výdobytků moderních uměleckých směrů. Tato skutečnost působí na žáky výchovně, protože je seznamuje celkem nenásilným způsobem se skladebnými principy moderního umění. Bylo by žádoucí, aby tvůrci nové generace českých čítanek počítali s pojetím Josefa Lieslera jako základem své koncepce, aby se tak čítanky staly nástrojem pedagogického procesu jako vnitřně uspořádaného esteticky harmonizovaného celku.

K zaměření vytýčeném ilustrační tvorbou Oresta Dubaye a Josefa Lieslera se řadí i výtvarný doprovod Miloslava Troupa, i když jeho ilustrace nejsou tak mnohoznačné a adaptabilní k jakémukoliv druhu textu jako Lieslerovy. Také u Troupa je atmosfera sdělení velmi důležitá. Struktura kresby zatlačuje do pozadí sdílnost jednotlivých významových znaků. Plošně pojatá kresba zdůrazňuje rovnoměrné rozložení ploch než jejich kontrast. Proto se dobře vyrovná se sazbou, v jejímž kontextu představuje barevný akord. Dostává tak spíše výzdobný než sdělovací charakter.

V čítance pro osmou třídu se dostávají do popředí záměry estetické výchovy v úsilí seznámit žáky s ukázkami vrcholných děl domácí i světové literatury. Tuto snahu provází jednak biografická informace a autorech s ikonografickým materiálem a souběžná řady výchovy výtvarné, která seznamuje žáky s reprodukcemi děl českého výtvarného umění devatenáctého století. Tyto obrazové materiály ubírají ilustraci prostor a zatlačují ji do pozadí. V učebnici pro devátou třídu se tento problém prosazuje ještě naléhavěji, takže ilustrace Jiřího Blažka vycházející z principů soudobé figurativní grafiky, v záplavě nesourodého dokumentačního materiálu přímo zaniká. Pomáhá tomu i nepřehledná grafická úprava a příliš úsporná sazba, která porušuje estetickou jednotu celé knihy. Všechny tyto nedostatky, které se v čítance pro devátou třídu nahromadily přímo exemplárním způsobem provázely v podstatnou řadu čítanek a záviselo pouze na osobnosti jednotlivých výtvarníků, jak se největším úskalím dovedly vyhnout. Je to jednak začlenění cizího výtvarného materiálu do souboru ilustrací jediného autora a grafická úprava učebnice vůbec. I když téměř všechny učebnice mají poměrně slušnou grafickou úroveň, cítíme, že nebyly vyčerpány všechny možnosti, aby vzniklo dílo pedagogicky i esteticky plně účinné. Chybí zde základní koncepce knihy jako uceleného výtvarného i pedagogického díla po výtvarné stránce. Výtvarník nestojí přímo u zrodu učebnice a neovlivňuje její vznik ze svého výtvarného hlediska. Spíše jen přizpůsobuje předložený materiál obecným estetickým a výtvarným požadavkům. Tento nedostatek výtvarné koncepce je v úzké souvislosti s nedostatkem koncepce celého pedagogického procesu jako tvorby a výraznou estetickou hodnotou.

Idea vydávání učebnic výrazně graficky a výtvarně řešených, která se zrodila v roce 1959 byla velkorysá svým celkovým založením a neměla u nás předtím obdoby. Ovšem vycházela z předpokladů poněkud vnějších. Soudilo se tehdy, že stačí přizvat vynikající ilustrátory a grafické úpravce a to ve spolupráci se zkušenými pedagogy vzniknou učebnice, které odstraní všechny dosavadní rozpory. Ale zdá se, že se zapomnělo skloubit nejen jednotlivé cykly výchovného procesu a jeho nástroje, ale skloubit celý proces v jednom oboru jako sice proměnný ale přitom přece jen uzavřený celek. V rozboru jednotlivých čítanek i v hodnocení celého souboru jako celku jsme setkali s přezíváním jednoho výrazného nedostatku. Z jednostranným zdůrazňováním výchovného a vzdělávacího aspektu a izolováním jej od aspektů ostatních. Následkem toho je potom přežívání pedagogického obrazu, který nahrazuje skutečný umělecký obraz, nedostatečné pronikání pod povrch věcí a příliš školská traktování výtvarného díla. V některých případech se zdá, že autorům jde spíše o to, aby představili žáku díla, jejichž znalost patří k součásti obecného vzdělání,

než aby naučili žáka chápat podstatu uměleckého projevu vůbec a neučit se rozumět zvláštní řeči moderního umění, a pochopit, že je výsledkem týchž lidských starostí, radostí i smutků jako literární díla, s nimiž se v učebnici seznamují. Čítanky o nichž jsem dnes mluvil vlastně znamenají již minulost. Právě v těchto dnech dostávají nové čítanky již žáci druhých tříd. Do života tak vstupuje již nová řada, s jejímž článkem, slabikářem Oty Janečka jsme se již mohli seznámit. A právě tato učebnice nasvědčuje, že nové chápání jak učebnice tak i pedagogického procesu jako hry s výraznými estetickými aspekty se prosazuje s dost značnou vehemencí. Zatím nedovedu posoudit, zda nový slabikář je dílem šťastné náhody, vzniklé spolupráci s tvůrčí osobností Oty Janečka, nebo promyšlené koncepce nového typu. Doufejme, že platí to druhé a že se nová koncepce projeví v celém souboru čítanek. Z hlediska těchto budoucích perspektiv se pak jeví prohry prvního souboru jako nutné poučení, z něhož je nutno vyvozovat důsledky.

Blanka Stehlíková

Československo

Malé zastavení na cestě za novým českým šlabikářem

Právě před rokem se v Československu začala uskutečňovat školská reforma a žáci prvních tříd dostali do rukou nové učebnice. Jedna z nich, český Slabikář ilustrovaný Otou Janečkem, zaznamenala letos úspěch hned na dvou mezinárodních výstavách: na knižním festivalu v Nice a na výstavě knižního umění v Lipsku. Již úvodem je třeba poznamenat, že výtvarně řešený slabikář není u nás učebnicí ojedinělou, že tvoří součást školních knih vydávaných v rámci nové soustavy, a že není ojedinělým dílem ani vzhledem k předcházejícímu vývoji. Proto než se dotknou problematiky jeho obrazového doprovodu, dovolte mi vrátit se nejdřív trochu do historie a připomenout alespoň ještě dva umělce, kteří měli o první české školní knihy nemalé zásluhy: Mikoláše Alše (1852—1913) a Adolfa Kašpara (1877—1934). Přispělo k tomu jejich letošní jubileum — 125 let od narození Alšova a 100 let od narození Kašparova — ale hlavním důvodem zůstal význam jejich práce, jíž položili **základ novodobé tradice,** na níž Janeček v současném slabikáři reagoval.

Budete možná překvapeni, že nezačínám dílem, které bylo na předcházejících symposiích mnohokráte citováno: Komenského slavnou knihou Orbis pictus, vydanou v Norimberku již v roce 1658, jejíž pedagogické zásady postupu od blízkého k vzdálenějšímu, od jedinečného k obecnému a od známého k neznámému se staly východiskem pro pedagogické systémy celého tehdejšího kulturního světa. Nezabývám se jím dnes proto, že Orbis pictus, ačkoliv byl autorem zamýšlen především k výchově českých a slovenských dětí, byl bohužel jako dílo exulanta, který odešel ze země pro víru, řazen mezi knihy zakázané. Mimo to v něm Komenský nemohl realizovat svůj záměr, aby ilustrace — a právě ty jsou tématem současného symposia — byly svěřeny jeho krajanu Václavu Hollarovi, rovněž sdílejícímu osud vyhnance; místo českého umělce se na nich podílel cizí řemeslný rytec. Nicméně **myšlenka Komenského o umělecké ilustraci naučné knihy** byla v Čechách akceptována, byť se tak stalo až o mnoho let později a byť se jí z počátku ujali pouze jednotlivci a nikoliv výchovné instituce.

V roce 1896 byl ředitelstvím Císařského a královského knihoskladu ve Vídni pověřen pedagog Jan Jursa, aby řídil vydávání učebnic pro české školy, na jejichž přípravě se pak také významně podílel. Nejdříve začal ve spolupráci s Adolfem Frumarem zpracovávat Slabikář pro školy obecné. Oddělil jej od čítanky, aby mohl prosazovat ilustrační doprovod, kterému se až dosud v učebnicích snad z úsporných důvodů rakouské ministerstvo kultury a vyučování bránilo. A jako ilustrátora navrhl jednoho z největších českých umělců — **Mikoláše Alše.**

Aleš této žádosti vyhověl. Tak v roce 1899 vyšlo první vydání Jursova Slabikáře, přepracovaného a rozšířeného v roce 1905 a od té doby označovaného jako Slabikář A, podle něhož se učilo díky jeho všeobecné oblibě prakticky celých čtyřicet let. Tato první školní kniha byla tehdy opravdu první branou do světa vědění, do světa literatury i prvním setkáním se současným uměním. Alšovy obrázky v ní ovlivnily dvě generace tak silně, že se na nejedno téma dívaly očima jejich tvůrce. A největší ze soudobých českých básníků oslavili Alšův slabikář jako nejkrásnější knížku.

Mikoláš Aleš vstupoval do uměleckého života v době, kdy se dovršovaly snahy národního obrození. Nepatřil k oficiálnímu proudu; hned ve svých prvních monumentálně koncipovaných cyklech odmítal alegorické vyjadřování stejně jako akademismus, zato nově procítil dějinné, přírodní a krajinné vztahy. Nepřízeň oficiálních kruhů jej zbavila možnosti realizovat velké monumentální úkoly v původně zamýšleném rozsahu, nicméně svůj vztah ke světu umělec po celý svůj život neuměnil, i když to pro něj znamenalo, že byl častěji než po paletě nucen sahat po peru kreslíře a ilustrátora.

Celé Alšovo dílo bylo prodchnuto především láskou k vlasti, jež mu byla láskou k domovu, k jeho mýtu, k dějinám, k přírodě a lidu. Vyšel z lidové představy o českém a slovanském

hrdinovi, který přestal být bludným rytířem a stal se člověkem statečným, svobodymilovným a spravedlivým. Dal mu výtvarnou podobu a vyjádřil v něm i českou představu o vítězním dobru. Své hrdiny i typy denního života a práce nalézal ve svém rodném jihočeském kraji, jenž pro něj představoval nevyčerpatelný inspirační zdroj. Rezonoval v něm jeho představový svět i bohatství slovesné a výtvarné tvořivosti. Vstoupil do jeho kreseb též ve své prostotě a líbeznosti krajinné. Aleš, který žil od svých studentských let v Praze, ani nemohl zachycovat svůj kraj jako dokumentátor či kronikář. Evokoval jej svým vnitřním zrakem, zbásnil a zvroucnil jej vzpomínkou na šťastnou dobu dětství.

Aleš nedělal rozdílu mezi ilustrací pro dospělé a pro děti, nevymýšlel tedy nový přístup ani k doprovodu školní knihy. Sám o tom psal svému příteli, spisovateli K. V. Raisovi: „...Mám na státní útraty ilustrovat Slabikář pro I. třídu. Tak jsem to sradosti přijal, jen že se nedá moc dělat. Většinou jsou to samé tretky. Ale co budu moci, tak to narazím na české kopyto." I tady zůstal svůj. Jeho kresby neopakovatelně vyjadřovaly sounáležitost člověka s přírodou, s krajinou, ze zemí, viděl jej v přirozeném koloběhu ročních dob, s tradicí svátků i pospolitosti práce, v návaznosti pokolení, jež spojují mrtvé s živými a v současnosti tají příslib budoucna. Podařilo se mu díky bohatství citu a životní zkušenosti i v obrazovém doprovodu školní knihy spojit **aspekt lidový a národní, etický a estetický** s takovou spontánní samozřejmostí, jak se to už nepodařilo žádnému z jeho pokračovatelů.

Ve shodě s novými didaktickými poznatky začal Jan Jursa s Adolfem Frumarem ještě před první světovou válkou pracovat na novém slabikáři, který poprve vyšel v Praze v roce 1914. Na rozdíl od stále užívaného slabikáře s Alšovými ilustracemi byl označen jako Slabikář N. Nebyl už založen na syntetické metodě skriptolegické, kde psaní a čtení probíhá současně, ale používal metody fonomimické, při níž se vycházelo od hlásky, jíž zpřístupňoval dětem obrázek (například: děti straší maminku „bu, bi, bu", lékař otvírá děvčeti ústa a vyzýva je, aby řeklo „a"). Práce ilustrátora tu tedy byla značně podřízena striktním požadavkům výuky.

O ilustrace požádal vzdělaný a vlastenecky smýšlející Jan Jursa svého krajana, rodáka ze severní Moravy, **Adolfa Kašpara,** který o jedenáct let dříve, ještě jako student Akademie výtvarných umění, získal mimořádný úspěch svými akvarely a kresbami k základnímu dílu české literatury, k Babičce od Boženy Němcové. Tato kniha založila Kašparovu slávu i oblibu a do značné míry předurčila směr jeho výtvarného úsilí, věnovaného nadále knižní ilustraci. Pod vlivem prvního neobvyklého úspěchu mu byly zadávány především knihy českých klasiků, zejména historické romány, jež byly v té době též oblíbenou četbou mládeže. Čtenáři obdivovali Kašparův vypravěčský talent, spisovatelé mu byli vděčni též za svědomitou přípravu a dokumentární věrnost, s níž přistupoval k historické látce i ke všem přesně místně situovaným detailům. Výtvarná kritika ocenila jeho přínos v oblasti knižního umění, na něž byl od konce minulého století obrácen nebývalý zájem.

Kašparovy ilustrace neměly velkorysost koncepce, dramatičnosti a lyrismu Alšova, byly dokumentárnější, více vypravěčské. Ale rozdíl jedné generace, který odděloval Kašpara od Alše, byl příznivější požadavkům tehdejší pedagogiky, s níž se mimo jiné Kašpar seznámil za svého studia na učitelském ústavě ještě před svým vstupem na Akademii.

Pochopení pro požadavky pedagogiky prokázal již ve své práci na První čítance trojdílné z roku 1912, pro niž se Jursovi podařilo rovněž vybojovat ilustrační doprovod. A svůj vklad do nově nastolené problematiky umění určeného dětem projevil už v ilustracích Bartošovy Kytice z Lidového básnictví, vydané v roce 1906, v jedné z prvních knih, v nichž se pod vlivem nových evropských snah ilustrátor obracel k dítěti jako k hlavnímu čtenáři a posuzovateli. Neodmítl tedy ani obtížnou a umělecky málo vděčnou práci na Slabikáři, kde

byl odškodněn až jeho závěrečnou čítankovou částí, která mu poskytla více volnosti.

Ještě v roce 1914 putovaly originály slabikáře do Lipska na knižní výstavu a Slabikáři byla jako nejlepší publikaci v tomto oboru udělena I. cena. Zhodnotila umělecký přístup k danému úkolu, sledování pedagogických cílů i zdařilý pokus o zobrazení dětského světa. Nicméně v časovém odstupu, v němž se značně změnila kritéria vztahu ilustrace a textu, ale i v porovnání se slabikářem Alšovým vidíme, že **podřízenost didaktickým účelům** nevedla k takovým výsledkům, jakých Kašpar dosáhl v jiných ilustračních úkolech.

Nebude se zde zabývat prvními školními knihami třicátých let, které prosazovaly celou řadu nových pedagogických směrů, avšak v obrazovém doprovodu byly značně rozpačité, ani okleštěnými učebnicemi z období druhé světové války, které byly spíše krokem zpět. Z časových důvodů vynechám i soustavu učebnic z šédesátých let, v nichž byla prosazena účast předních výtvarných umělců ve všech školních knihách v bohaté škále výrazové. Zastavím se až u posledního slabikáře z roku 1976, ilustrovaného Otou Janečkem, neboť tento slabikář vychází ze současné situace české ilustrované dětské knihy i ze současného výchovného systému a zároveň odráží novou aktuální problematiku, která se především v oblasti školní knihy začíná teprve řešit.

Podstatnou změnou, ke které došlo od konce minulého století, kdy vyšel poprvé slabikář Alšův, je skutečnost, že slabikář už dávno není první knihou dítěte. Knížky — především obrázkové knížky a leporela — provázejí dnes naše děti od nejútlejšího věku a seznamují je prostřednictvím obrazu o okolním světem v bohatě diferencovaném individuálním výtvarném projevu. Požadavek od jednoduchého k složitému, od blízkeho k vzdálenému a od jedinečného k obecnému je splňován nikoliv jednotlivou knihou, ale soustavou a návazností celých edic. Umělec neobjevuje dítěti v jedné knize celý svět, ale jednu z jeho částí, k níž podává svůj osobní výklad. U této atomizace se počítá s vlivem rodiny a školy, které by měly budoucího čtenáře uvést do sféry vzájemných vztahů, což je ovšem předpoklad, uplatňovaný zatím nejspíše v rovině poznávací.

Jinou zásadní změnou od doby Alšovy je dnes už běžný požadavek ilustrace prakticky ve všech učebnicích, a změnou ještě od doby Kašparova slabikáře je požadavek ilustrace nikoliv jako názorné pomůcky, ale jako uměleckého díla, rovnocenného složce literární. Jak jsme se již zmínili, na ilustracích dětských knih i na ilustracích učebnic se dnes podílejí přední umělci (což v případě Alšově bylo výjimkou). Ti mají hlavní zásluhu na tom, že u nás vývoj ilustrace probíhá v úzkém sepjetí s vývojem takzvaného velkého umění. A do značné míry ovlivnili skutečnost, že i ve školní učebnici se stala prvořadou otázka estetického působení ilustrace. **Estetický princip se stal** také základním principem při vzniku obrázků současného slabikáře.

Ota Janeček (1919), kterému byl tento úkol zadán, má mnohaleté zkušenosti z ilustrační práce pro děti i z ilustrací školních knih, především zpěvníků. A přece byl pro něj slabikář úkolem, k jehož řešení musel hledat nový klíč. Jeho tvůrci se přece jen pokusili — ostatně jako jejich předchůdci — o vytvoření obrazu světa, jenž dítě obklopuje, opět v jeho celistvosti. Avšak na rozdíl od předchůdců měli před sebou svět s komplikovanějšími vztahy, svět, kde hraje značnou úlohu technická civilizace, svět, kde dítě má jinou úlohu v rodině, ve škole, ve společnosti. Proto se pokusili o pohled ve více rovinách. A právě tady se všestrannost pedagogické koncepce střetla s individuálním projevem výtvarníka, který až dosud v ilustraci pracoval především s atmosférou příběhu a s poetickým detailem a který si sám vymezoval okruh svých temat.

Aby Janeček vyhověl požadavku věcnosti a nezbavil kresby kouzla, rozhodl se pro způsob, v němž jednotlivé obrázky mají charakter znaku — znaku jednoduchého a srozumitel-

ného, který by byl blízký výtvarnému projevu dětí na celým světě. Důvod volby tohoto pojetí vycházel ze současné situace výtvarné tvorby a zároveň počítal s dítětem: ponechával mu prostor pro jeho fantazii a současně nabádal k nápodobě, čímž hned dvěma směry vedl k podpoře tvořivosti, nezbytné pro jeho všestranný vývoj.

Co tedy říci závěrem? Ilustrátor vyšel z domácí tradice umělecky řešené první školní knihy (i když tato tradice byla až do doby poválečné založena na iniciativě tvůrců a pořadatelů, nikoliv vydavatelů). Tradici umělecké ilustrace učebnic posunul ve shodě se současným výtvarným úsilím i se směřováním metodiků estetické výchovy o kus dále a vyzdvihl jako dominantní její funkci estetickou. Nicméně otázka komplexního působení obrazu jím nebyla vyřešena v úplnosti. Zůstává ovšem problémem stále otevřeným, může-li vůbec v současné době a v současné situaci jeden umělec takový úkol splnit.

Dámy a pánové, zabývala jsem se prvními českými školními knihami, jež u nás vznikaly zhruba v průběhu tři čtvrtin století jež řešily různé problémy: na začátku byl Alšův slabikář, vzniklý v době dovršení obrozenských snah, pojatý jako první průvodce dětí do světa, který spojoval aspekt lidový a národní, etický a estetický. Slabikář Kašparův z let před první světovou válkou odpovídal především novým pedagogickým metodám a odrážel dobové snahy o ilustrovanou dětskou knihu. A konečně jsem přešla k současné problematice, kterou je možno v Československu charakterizovat zesíleným úsilím o estetickou působivost ilustrace. Je tedy zřejmé, že problematika prvních školních knih a učebnic vůbec vyrůstá z dialektického vztahu stavu uměleckého vývoje, stavu současné pedagogiky a připravenosti dětského vnímatele, že tedy zkušenosti jedné země nelze mechanicky přenášet. Zároveň však mnohaleté české zkušenosti postavily mimo jakoukoliv pochybnost nejen oprávnění, ale nezbytnost ilustrace umělecké. Konečnou odpověď na otázku, jakým obrazem má umělec vykládat svět, dá bohužel zřejmě až prověrka časem. Ta spolehlivě rozhodne, jak hluboká brázda po první školní knize zůstala v povědomí dítěte, jež zatím dospělo.

Anna Urblíková
Československo

Ilustrácia spevníkov pre základné školy na Slovensku

V procese výchovno-vzdelávacej práce na našich základných školách, uplatňuje sa dvojaký základný prístup poznávania; jednak poznávanie teoretické a jednak poznávanie umelecko-estetické.

Medzi učebnice tzv. výchov. literárna výchova, hudobná výchova, výtvarná výchova, je zvláštny spôsob spolupráce, ktorá je posilňovaná učebnými prostriedkami. Týka sa to predovšetkým podielu výtvarného prejavu — teda ilustrácie — v učebniciach hudobnej výchovy a spevníkov.

Na rozdiel od čítaniek, v ktorých sa v súčasnosti odráža jednak záujem o jednotnú ilustráciu, jednak snaha zaradiť do obrazovej časti aj reprodukcie významných diel, v spevníkoch prevažuje vlastná ilustrácia.

Zostáva nám stanoviť kritériá výberu ilustrátora. Spevník totiž nie je obyčajná učebnica a nie je obyčajná detská kniha. Z jeho funkčnej výlučnosti a významu vyplýva, že charakter ilustračného výrazu a jeho technická hodnota sú povinné byť skutočne veľmi pozorne zvažované. Naša základná škola má dva stupne. Budem hovoriť o učebnici resp. učebniciach hudobnej výchovy, ktoré patria do školskej výchovy 2. stupňa, teda dotýkajú sa detí od 12 rokov, do 15 rokov a spevníkov, ktoré sú pre triedy od druhej po piatu, teda 7.—9. roku.

Ak by sme teraz chceli použiť analógie učebnice s detskou knihou literárneho žánru, mohli by sme plným právom porovnávať spevníky s detskou knihou určenou pre deti od 7. do 11., resp. 10. roku a učebnice hudobnej výchovy s detskou knihou určenou deťom v puberte, teda deťom od 11. do 15., resp. 14. roku.

Vzhľad spevníkov aj učebníc hudobnej výchovy určuje okrem ich výtvarnej zložky tiež spojenie a prenikanie písma s notovými znakmi a notovými osnovami. Toto spojenie obsahuje výhodu istej pestrosti strán učebnice, inklinujúcej svojou špecifičnosťou k originálnej typografickej úprave.

Každý spevník aj každá učebnica hudobnej výchovy majú svojho individuálneho ilustrátora. Okrem ilustrácie musia učebnice oboch druhov počítať s istým dokumentárnym materiálom: hudobné nástroje, hudobné telesá, portréty skladateľov a podobne s fotografickými reprodukciami. Pomer množstva ilustrácií a fotoreprodukcií sa prirodzene mení. V spevníkoch sú dokumentárne reprodukcie fotografické výnimkou, kým v učebniciach hudobnej výchovy, teda pre starších žiakov, už takmer vyvažujú podiel ilustrácií.

Obmedzím svoj pohľad len na výtvarnú stránku slovenských spevníkov; ako som spomenula, sú podľa starej štruktúry ZDŠ štyri a ich ilustrátori sú: Ľudovít Fulla „Spevník pre 5. roč.", Imrich Polakovič „Spevník pre 4. ročník", Dagmar Sedláčková „Spevník pre 3. ročník" a Svetozár Králik „Spevník pre 2. ročník".

K porovnaniu so Spevníkom pre osobitné školy, použijem rovnako Králikove ilustrácie pre 4. a 5. ročník osobitných škôl a charakter učebníc hudobnej výchovy sa pokúsim postihnúť učebnicou pre 8. ročník ilustrovanou grafikom Jozefom Cesnakom.

Národný umelec Ľudovít Fulla, oslávil začiatkom tohto roku 75 rokov svojho života. Bol to vek prežitý oddanou službou umeniu a prostredníctvom umenia službou vlastnému národu. Keď sa vydavatelia a rovnako pedagógovia pri príležitosti jeho jubilea obracali k jeho dielu, aby z neho vytvorili základný kameň k stavbe účinného, aktívneho vzťahu slovenskej mládeže k súčasnému a zároveň klasickému slovenskému umeniu, vytvorili niekoľko edičných foriem a každá z nich je veľmi účinná a mimoriadne zaujímavá. Spomeniem knihu, ktorú vydali Mladé letá — Okamihy. Je to kniha majstrových spomienok, zápiskov, čŕt, reprodukcií, voľnej grafiky, reprodukcií diel maliarskych a pod. Kniha je veľmi pekná a je to aj jeden zo spôsosov, ako priblížiť deťom tzv. „vysoké umenie", takouto veľmi prijateľnou, vhodnou formou.

Spevník pre 5. ročník základnej deväťročnej školy, ktorý ilustroval Ľudovít Fulla, sa k tejto knihe pojí ako rovnocenný

článok toho istého celku. Vďaka významu umelcovho diela, vymyká sa užšiemu rámcu učebníc a dostáva všeobecný zmysel a význam. Ak sa obrátime k poslednému desaťročiu Fullovej ilustračnej tvorby, zaznamenáme v nej dvojakú výrazovú koncepciu, organicky na seba naväzujúcu.

Predstavme si ju ilustráciami do knihy Pavla Dobšinského „Rozprávky". Je to zbierka slovenských ľudových rozprávok, ktoré zozbieral Pavol Dobšinský. Sú to ilustrácie v podstate procesu idealizácie, ktorými umele dovršuje svoju bohatú a ideovo hlbokú tvorbu idealizácie, ku ktorej vždy smeroval, idealizácie, čerpajúcej z ľudových zdrojov umenia a inklinujúcej k monumentalizácii témy.

Kresby z Fullovho posledného vývojového obdobia sú geometricky zjednodušené, používajú dekoratívne prvky, sú striedme a citlivo kolorované. Aj pri tom krajnom zjednodušení (niektoré príklady o ktorých budem hovoriť, nájdeme v knihe Okamihy), svojou pestrosťou farebným čarom možno navodiť atmosféru niektorých Kleeových kompozícií. Fulla dokáže jedinečne vystihnúť vážnosť, radosť a humor: ukazujú to napr. ilustrácie k slov. ľudovej piesni „Keby moje nôžky", ktorá vystihuje akúsi naivnú snahu staroby o návrat do mladších liet, či ilustrácia „malá bábka", kde ide o vyjadrenie nevinnej čistej radosti ľudu z piesne a pohybu.

Cyklus ilustrácií k Spevníku pre 5. ročník, neodráža len zovšeobecňujúci a idealizujúci vzťah umelca ku skutočnosti.

Podobne ako v Okamihoch, vracia sa Fulla k rozvážnemu, impresívne ladenému pohľadu na slovenskú krajinu. Obrázky k piesňam „Domovina moja" a „Aká si mi krásna", nie sú vlastne ilustrácie, ktoré vytvoril pre spevník, ale farebné kresby, ktoré vybral zo svojej voľnej tvorby. Fulla buduje nové, samostatné, aj doprovodné dekoratívne motívy, zaraďuje niektoré svoje farebné drevorezy z minulých rokov, ako napríklad „Hlava ženy". Znova teda ide o zaradenie jeho voľnej tvorby do cyklu ilustrácií tohto spevníka. Je to opäť grafika, ktorú veľmi vhodne použil, rovnako ako „Holubica mieru", a na poslednej strane spevníka „Pastierik s píšťalkou" — to sú všetko ukážky z jeho voľnej tvorby. Používa v spevníku aj koncovky, ako drobné doprovodné motívy, ktoré sa veľmi často objavujú vo Fullovej tvorbe.

Keď porovnávame tieto ilustrácie s ilustráciami k Dobšinského „Rozprávkam", vidíme, do akej miery Fulla viaže svoj nový grafický výraz na zmenu tvaronosnej stavebnej línie, akú úlohu prideľuje voľnej, čiarkovanej akoby perforovanej kontúre, ako dekoratívne spevavý účinok kresby je viazaný na plynulú z bodiek a čiarok zostavenú, ale napriek tomu plnú čiaru, ako mnohotvárne a nenapodobiteľne používa farby. Niet pochýb, že v Spevníku pre 5. ročník sa nám dostal — dospelým rovnako ako deťom — nový zhrňujúci album Fullovho diela, ktorého platnosť je trvalá.

Skutočnosť, že Fullove ilustrácie sa tu viažu k pesničkám, k ich notovým záznamom, dodáva knižnému celku zvláštny pôvab. Je to učebnica, ktorej podobnú by sme sotva našli, učebnica, na ktorú môžeme byť právom hrdí.

Keď porovnávame ilustračný ráz spevníkov pre 2. až 5. ročník, vynárajú sa nám dve hľadiská hodnotenia porovnávajúceho princípu. Je to hľadisko primeranosti ilustrácie veku žiakov a hľadisko umeleckej hodnoty. Obe tieto hľadiská navodzujú príbuznosť ku knihám pre nižší a stredný vek a nemožno pochybovať, že toto sociálne hľadisko brala a zvažovala aj redakcia.

Ilustrátori spevníkov pre 2. až 4. ročník sú Svätozár Králik, Dagmar Sedláčková a Igor Polakovič. O umeleckej hodnote žiadneho z nich nemožno pochybovať. Rovnako tak ako nie je pochýb, že každý z ilustrátorov pristupoval ku svojej úlohe z istých psychologických pozícií. Kládol si otázku primeranosti rovnako ako otázku rozvíjania vkusu a požiadavku rozvíjania istých stránok vizuálneho vnímania.

V Spevníku pre 2. ročník sa účelne prelína niekoľko prúdov výtvarne-umeleckých podnetov, okrem vlastných farebných ilustrácií dekoratívne poňatých a z hľadiska vnímania dosť

náročných. Je to Spevník pre 2. ročník, teda pre deti 7-ročné. Ilustrácie sú dekoratívne poňaté a z hľadiska vnímania náročné pre tento vekový stupeň. Knižka obsahuje niekoľko farebných fotografií s hudobno-pohybovými námetmi a okrem toho niekoľko drobných obrysových kresieb. V spojení s notovým charakterom strán (niektoré noty sú nahradené konkrétnymi znakmi: miesto nôt sú tam zvončeky, snehuliaci, kvetinky a pod.). Vzniká tu dosť široká sústava vizuálnych podnetov, pritom však dobre spojená, kde ani jedna zložka nepôsobí rušivo.

Z hľadiska recepcie musíme kladne oceniť predovšetkým súhrn vlastných ilustrácií s farebnými fotografiami. Z podnetu týchto výtvarných prejavov, teda fotografií a ilustrácií je dieťa pripravené na trvalú konfrontáciu situácií hudobnej skutočnosti a výtvarno-umeleckého vyjadrenia, akejsi špecifickej hudobno-výtvarnej šifry.

Králikov výtvarný prejav vyžaduje od 7—8-ročných žiakov schopnosť analýzy aj syntézy. Dieťa má rozoznať význam detailov, aby ich vzápätí spojil do jednotného celku. Musí oceniť, resp. pochopiť toto spojenie. Syntetická úloha kladená na žiaka má skôr ráz faktický, ako umelecko-hodnotiaci. Rozhodne však môže viesť a som o tom presvedčená, že vedie, k rozvoju detského vkusu.

Pri porovnávaní s Králikovými ilustráciami je ilustrácia D. Sedláčkovej v Spevníku pre 3. ročník, ľahšia a životnejšia. Obaja, Králik aj Sedláčková, použili farebné pastely, D. Sedláčková však postavila svoje ilustrácie na spojení ľahkej obrysovej kresby a plochy. Proti plošnosti Králikových kresieb zdôrazňuje dynamiku línie a možno povedať, že jej ilustrácie zodpovedajú danému vekovému stupňu.

Spevník pre 4. a 5. ročník osobitných škôl pochádza rovnako od ilustrátora Králika. Rovnako ako v predchádzajúcom spevníku, ilustrátor počíta s účinkom farebných škvŕn, ale ich zloženie nenarušuje tvarovú skladbu ilustrácií. Ilustrátor dokonca tvary postáv a predmetov zdôrazňuje a vymedzuje čiastočnými kontúrami. Nejde o škvrnu pripomínajúcu impresívne videnie, alebo navodzujúce na ne. Jeho výraz v tomto Spevníku je rovnakého rázu ako v Spevníku pre 2. ročník, ktorý sme spomínali a zdanlivú náročnosť tu zmierňuje starostlivosťou, s akou vyjadruje detaily kompozícií, výrazy a pohyby postáv. Metodickú zákonitosť a systém učebných prostriedkov na osobitnej škole, tu prirodzene nemôžeme ani skúmať, ani hodnotiť. Voľnejšie tempo výučby na tejto škole vidno aj z dikcie a rozsahu metodických úvodov k jednotlivým lekciám. Notové značky, rovnako ako v Spevníku pre 2. ročník, sú často nahradzované obrazmi plodov, kvetov, zvieratiek, je tam dokumentárna fotografia, podobizne skladateľov, fotografie hudobných nástrojov.

Pri porovnávaní so spevníkmi pre základné školy s učebnicami hudobnej výchovy, je možné výtvarnú stránku spevníkov pre osobitné školy charakterizovať ako systém v niektorom ohľade prostejší, v inom však viac približujúci realite, životnej skutočnosti.

Na učebnici hudobnej výchovy pre 8. ročník vidíme základný rozdiel v poňatí oboch druhov učebníc, teda pre 1. a 2. stupeň. Túto učebnicu charakterizuje veľký rozsah piesní a skladieb, pokročila informácia o hudobných nástrojoch, skladbách, skladateľoch, prístupné charakteristiky a analýzy diel. Učebnicu ilustroval grafik Jozef Cesnak. Ilustrácie zodpovedajú vekovému stupňu, pre ktorý je učebnica určená. Cesnakove ilustrácie, kolorované perokresby netvoria nepochybnú dominantu výtvarnej výzdoby, zdá sa, akoby sa vedome delila s dokumentárnym materiálom o výtvarný ohlas.

V učebnici tejto povahy je potrebné klásť si už plným právom otázku vyvolanú tradíciou výtvarného vzhľadu. Pri zamyslení sa nad integračnou funkciou pôsobenia hudby a výtvarného umenia, položme si otázku, či by nebolo účelnejšie použiť miesto ilustrácií reprodukcie významných umeleckých diel súčasných autorov. Nezabúdajme, že sme práve v oblasti učebníc pre hudobnú výchovu 8. ročníka, teda deti 14—15-

ročné vôbec nevyužili bohatú súčasnú výtvarnú tvorbu našich umelcov obsahovo-technicky a výrazovo tak mnohotvárnu. Ostatne, spomenutý Fullov Spevník, do ktorého umelec vložil celý rad svojich známych diel zo skorších rokov ukazuje, že naznačenú otázku je možné zodpovedať tvarovo novým spôsobom a takto rozšíriť funkciu učebnice o nové estetické poznanie, ktoré prináša vnímanie umeleckej tvorby nezávisle na texte.

V tradícii slovenského ľudového umenia platilo oddávna najužšie spojenie piesne, hudobného prejavu a výtvarného umenia: maľby, rezbárstva, ľudových krojov, ornamentu. Výchovné zretele, ktoré majú na pamäti, aby nové generácie našej socialistickej spoločnosti považovali umenie a umelecké diela za neodmysliteľnú súčasť svojho životného prostredia, podporujú integračné pôsobenie rôznych druhov umenia. Moderné slovenské výtvarné umenie je toho dokladom. Kto navštívil nové expozície Slovenskej národnej galérie, uvidí v expozícii súčasného moderného slovenského výtvarného umenia, že táto hudobná spevavá zložka je prítomná v dielach našich významných maliarov.

Zdroje tejto príbuznosti môžu byť v symbióze hudby a výtvarnosti v ľudovom umení, ale zúčastňujú sa ho aj ďalšie podnety a tak by sme mohli hovoriť o hudobnosti výtvarných diel Fullu, Benku, Alexyho, Bombovej, Klimu, R. Dúbravca a ďalších slovenských maliarov a grafikov. Tento zjav má svoje korene nielen v ľudovej tradícii, je naviac podporený odklonom modernej grafiky od obsahovej závislosti na téme. Dokladom toho je Fullov Spevník, ktorý je vzorom aj po tejto stránke.

Janine Despinette
Francúzsko

Školské ilustrované učebnice vo Francúzsku

Podľa informácií, ktoré sme videli počas príspevkov, si myslím, že začíname pozorovať, že takáto konfrontácia je prospešná. Ja prispejem náhľadom a ilustráciami omnoho latinskejšími než sú tie, čo ste doteraz videli.

Nedávna reforma Ministerstva školstva Francúzska, ktorá modifikuje osnovy šiestej a piatej triedy lýcea (u nás 6. a 7. ročník ZDŠ) nárastom „nových kníh pre 900 000 žiakov týchto ročníkov, ktoré dostávajú bezplatne, prinútila našich vydavateľov školských učebníc pristúpiť k revízii týchto kníh. Už niekoľko rokov sa napádala zaostalosť určitých školských učebníc čo do ich obsahu. Sociologička Suzanne Mollo sa venovala detailnému štúdiu „školy a spoločnosti" a odhalila neuveriteľnú nezhodu medzi podaním spoločnosti v roku 1970, ktoré školské učebnice poskytovali deťom predmestí Paríža a skutočnosťou, čo zapríčinilo veľký rozruch v kruhoch pedagógov a čo dalo impulz aj pre vznik množstva prác z tohoto vyplývajúcich.

Profesor Michel Tardy, ako sme už počuli v diele „Profesor a obrázky" (Le Professeur et les Images) vysvetľuje, ako masové komunikačné prostriedky: televízia a film, stále viac „vyzývajú pedagogiku" a stále nabádajú, „aby sa skúmala pedagogika a aby sa k nej zaujalo radikálne kritické stanovisko".

Pedagógovia si už ďalej nemôžu nevšímať úlohu, ktorú zohráva obrázok v našej spoločnosti. Musia si uvedomovať, že škola, i keď zostáva centrom hlavne vyučovania, nie je jediným miestom, kde sa získavajú „vedomosti" a že učebná príručka nie je jediným zdrojom vedomostí. Televízia, film, audiovizuálne prostriedky, ilustrovaná tlač existujú ako rovnocenné alebo skoro rovnocenné s týmito školskými učebnicami v sociálno-rodinnom prostredí dieťaťa pre väčšinu školu navštevujúceho obyvateľstva v súčasnom Francúzsku. Vytvárajú čoraz viac „paralelnú školu" podľa Georgesa Friedmana. Vydavatelia školských učebníc si to uvedomujú. Tieto nové príručky pre obdobie štyroch rokov umožňujú už nám pozorovať ozajstný rozmach využitia obrázku pedagógmi?

Pre širokú verejnosť vydavatelia pre mládež vedeli dosť rýchle využiť nové technické prostriedky informatiky, aby v pokračujúcich televíznych vysielaniach tak vedeckého filmu, ako aj fotografických reportáží najrozšírenejšej tlače vytvorili dokumentárny sektor, ktorý v súčasnosti predstavuje jednu tretinu produkcie kníh pre deti a mládež, v najrozličnejších formách, ktoré sú prispôsobené rôznym vekovým hraniciam detí, pre ktoré sú vytvárané:

od 2—5 rokov,
od 5—7 rokov,
od 7—10 rokov,
od 11 rokov.

A nech sú už vo forme albumov, encyklopédií, zborníkov, špeciálnych kníh, ktoré sa zaoberajú rozličnými činnosťami, rodičia a vyučujúci ihneď spoznali, že ide o školské diela súbežné (paralelné).

V súčasnosti je veľmi ťažké skúmať ilustráciu „školských učebníc" bez toho, že by sme brali do úvahy existenciu týchto dokumentárnych diel.

Avšak pri obmedzenej, užšej analýze okamžite rozpoznávame špecifickosť cieľa vydavateľov vzťahujúce sa na každý sektor:

dokumentárny
má za cieľ: prebudiť záujem o stredisko záujmu,
podávať všeobecné informácie,
aktualizáciu vedomostí.

Školská učebnica
má za cieľ: získanie základných vedomostí,
tríbenie mysle,
systematickú prípravu pre disciplínu v pravom slova zmysle didaktickou metódou.

Táto špecifickosť cieľa nás vedie samozrejme k špecifickosti ilustrácie a ešte viac, zdá sa mi, k špecifickosti koncepcie stránkového zalamovania tejto ilustrácie.
A tak niekedy konštatujeme, že vo vydavateľstvách, ktoré vydávajú školské učebnice i knihy pre mládež, dokument prechádza z jedného oddelenia do druhého, avšak jeho využitie bude celkom iné v dokumentárnych dielach ako v školskej učebnici.
Obrázok v albumoch, určených pre vzdelávanie malých detí, ktoré sú spracované podľa pravidiel nových pedagogických metód, je obrázkom podnetným, ktorý apeluje na pozorovací zmysel dieťaťa v rámci jeho aktivity a ktorý ho má priviesť k poznaniu a rozoznaniu foriem, farieb, látok, bytostí, vecí.
Je to taký grafický obrázok, aby sa deťom páčil a aby ho obdivovali. Avšak vyžaduje sa prítomnosť dospelej osoby, aby dala týmto formám, farbám atď. meno, aby vysvetlila ich význam. Profesor Flores d'Arcais z Pedagogického ústavu univerzity v Padove vždy opakuje, že vtedy, keď dieťa objavuje knihu, zásah dospelej osoby je nevyhnutný nielen aby udal podstatný vzťah medzi nákresom (predmetom, zvieraťom alebo vecou), a slovom, ale aj preto, aby sa rozšírila autentická skúsenosť osvojovania u dieťaťa.
Prostredníctvom dospelého človeka, ktorý vysloví slovo, dieťa porozumie zobrazenú skutočnosť. Dialógom si nasýti svoju estetickú citlivosť a získava z neho, ako aj z obrázku, základy kultúrnej skúsenosti života dospelého.
Ak si zoberieme príklady z diel „Príroda", určite deti hneď už pri prvom čítaní získavajú podnety zo „sympatických" obrázkov Albertíny Deletailleovej, Gerdy Müllerovej alebo Romaina Simona v „Albumoch Péra Castora", z fotografií Guy Dhuita v seriáli „Priateľka-priateľ" (Amie-Ami), zo slovnej zásoby šlabikára „Farfeluches" a z „Malého Toma" od Alaina Greea . . .
Z grafických transpozícií umeleckých albumov ako „Mysliace zviera" (Le Pense-Bête) od Coletty Portalovej, „La Souris" (Myš) od Delessarta, alebo „Beti Beta et Bête comme Choux" od Arnauda Lavala, toto sú francúzske tituly, a teraz niekoľko všeobecných príkladov: „L'oeuf et la Poule" (Vajíčko a sliepka) od Jely Mariovej, a „Un poisson est un poisson" (Ryba je ryba) od Lea Lioni . . .
Určite tieto deti nebudú mať taký istý prístup k prírode ako tie, ktoré majú k dispozícii jednoduché stereotypné obrázkové seriály. Avšak na ilustráciu množstva týchto albumov treba povedať, že odtieň (nuansa) medzi pedagogickým a poetickým je veľmi jemný.
Obrázok sa stáva informatívnym pre deti školského veku a teda báza ilustrácie je fotografická. Veľa diel je spracovaných ako pokračovanie televízneho vysielania. Informatívne však nemusí byť didaktické. Pri dokumentárnych dielach z oblasti vedy a prírody sa často stáva, že sa spracúvajú prírodovedcami, etnológmi, vulkanológmi, ekológmi, ktorí spolupracujú s fotografmi a ktorí vedia, že dieťaťa sa viac dotknú zviditeľnené ľudské problémy etologické a ekologické ako nejaké rozumovanie (rozumový výklad).
Texty veľkých populárnych encyklopédií, ako napríklad „Découvrir les Animaux" (Ako objaviť zvieratká), sú vedecky presné, podľa metodologickej systemizácie vedeckého výskumu. Môžu sa aj považovať za referenčné diela viazané na vedomosti nášho desaťročia a užitočné pre hodiny biológie a prírodných vied od štvrtej triedy až po maturitný ročník. Avšak fotografie, vďaka talentu fotografov, premieňajú dokumentárnu knihu na „umelecké dielo" a dávajú podnet na reflexívne čítanie, čo je tak dôležité pri vzdelávaní dieťaťa. Tieto fotografie mu odhaľujú svojou krásou, že príroda a zvieratá môžu byť aj obdivované, a nie iba ovládané. Podľa týchto načrtnutých príkladov môžeme povedať, že obrázok pri stránkovom zalomení dokumentárneho diela je samozrejme obrázkom informatívnym, referenčným, ale tí, čo ho koncipujú, sa zameriavajú na to, aby bol odrazovým mostíkom pre kultúrny rozvoj svojim estetickým vzhľadom a tým, že je

spojivom medzi navrhovanými jazykmi (písomný a vizuálny) na ich rétorickej úrovni.

Teraz pristúpime k zalamovaniu obrázku do strán z didaktického hľadiska. Na prvý pohľad je funkčný; pedagógovia očakávajú od obrázku efektívnu pomoc pri učení a pri vštepovaní abstraktných pojmov do pamäti. Doteraz bola jeho úloha obmedzená na referenciu, poznanie nejakého miesta, nejakého predmetu, nejakého zvieraťa alebo historickej osobnosti. Estetika vypracovania ilustrácie nehrala veľkú úlohu. Myšlienka urobiť z toho nielen čítanie informatívne, ale kultúrne, však ešte nie je bežná.

Pri vyučovaní bola iba ikonická rovina (vzťah podoby s realitou) dôležitá pre zemepisné a prírodovedné diela, a ikonografická rovina (odkaz na konvenčné, historické označenie) pre diela historické, matematické a literatúru.

Zdá sa, že v nových príručkách v roku 1977 sa francúzski vydavatelia snažili, aby pedagógovia brali do úvahy rétorickú a tropologickú rovinu (výraz podľa profesora Umberta Eca) obrazu (vizualizácia verbálnych metafor vo vzťahu ku kultúrnym referenciám príslušnej verejnosti).

Pri výučbe živých jazykov bola prijatá, niektorí by povedali znova zavedená, technika a taktika réžie kresličov obrázkových seriálov a karikaturistov.

„Dejiny v obrázkoch" tvoria substrát všetkých diel lingvistickej výuky. Pod touto formou je obrázok pojatý v učebniciach ako katalyzátor komunikácie. Je tam na to, aby rozprával o prostredí, o osobách, objektoch, o vzťahoch k pripojenej slovnej zásobe.

Aby bol katalýzou verbalizácie, obrázok je intenčne evokatívny vzhľadom na audiovizuálnu kultúru dieťaťa: grafizmus, farby, nastavenie, umiestnenie v priestore stránky knihy, ideografické doplnky. Všetko je spravené tak, aby sa uľahčilo pochopenie príbehu. Žiak pri čítaní je vedený následnosťou, a nie obsahom obrázkov a takto môže situovať priebeh dialógu a naučiť sa slovnú zásobu v narratívnom časovo-priestorovom kontexte presne určenom detailmi obrázku. Tieto obrázky často bývajú paralelne na diapozitívoch, ktoré sa premietajú v priebehu hodiny spolu i s magnetofónovou nahrávkou.

Pri tejto audiovizuálnej integrovanej globálnej metóde obsah nie je iba púha ilustrácia textu, ale odrazovým mostíkom pre extralingvistické situácie, ktoré taktiež môžu viesť k vedomému a vyjadrenému odhaleniu rozličných systémov komunikácie zo strany žiakov, ktoré máme k dispozícii.

Pokiaľ ide o dokumentárne diela pozorujeme, že encyklopédie a albumy, ktoré sa zaoberajú históriou a objavov zeme, boli medzi najbohatšími na tvorivé návrhy, v ktorých sú početné „dokumenty na skúmanie.

Paradoxom je, že ilustrácie učebníc dejepisu a zemepisu, (ktoré majú podtitul presný popis osnovy: „prostredie, ľudia a civilizácia") celkove pôsobia nudne a ponuro. Tu každý nepatrný prvok je na vyučovacej hodine funkčný, žiadna otázka sa nevyšmykne didaktizmu.

Dokumenty, ktoré sú predložené, sa tradične považujú za nevyhnutné pre získanie základných vedomostí, ktoré vytvárajú naše kultúrne bohatstvo.

Avšak grafická inovácia existuje niekedy v modernosti uhla, z ktorého sa robila fotografia a hlavne vo všeobecnej snahe u všetkých vydavateľov zalamovať strany so záhlaviami paragrafov, ako je to pri veľkých tituloch v dennej tlači a s fotografiami paralelne alebo oproti sebe umiestenými, čo vedie k okamžitému porovnávajúcemu globálnemu chápaniu.

Zemepisci, približujúc letecké fotografie krajiny, plán mestskej štvrte, cestu domov, školu, obzvlášť podnecujú v dieťati, aby prešlo z uvedomenia si priestoru a z priestoru prežitého k priestoru rozumove ponímanému ako hovoria psychológovia.

Ilustrácia učebníc matematiky a fyziky vo väčšine pozostáva z grafov, geometrických obrazcov, tabuliek úmernosti a pod. Všetko je striktné, vážne, čierno-biele, aby nič nedávalo pod-

net k nejakému úniku k inej „paralele" než je tá, ktorú musíme sledovať.
Avšak dvaja-traja vydavatelia uviedli fantáziu i do vážnej oblasti. Jeden z nich používa kreslený seriál. Otázky a odpovede sú podávané vo forme „listín", vytvárajú priamy živý štýl orálnej hodiny. Termíny, výrazy ktoré sa používajú, zostávajú vedecky presné a stránková úprava (zalomenie) je jasná a výborne organizovaná so zreteľom na priebeh vyučovacej hodiny. Druhý vydavateľ používa spôsob konkrétnych denných novín (denníka) a nie je o nič menej prekvapujúce pre dospelého človeka vidieť tu fotografiu skupiny detí, zoradených v telocvični ako odrazový mostík pre vážne a presné štúdium množín a používanie symbolov. Alebo nie je prekvapujúce vidieť obraz Léona Gischia, ktorý vysvetľuje, čo sú to časti rovín na štvorcovej sieti a freska Róberta Delaunaya, ako narábať s kružidlom, aby sme urobili dokonalú kružnicu?
Názov tejto konferencie je „Ilustrácia učebníc, jej dôležitosť a vplyvy". Keď som sa pokúšala poukázať na význam ilustrácie v nových francúzskych učebniciach a keď som zdôraznila dôležitosť porovnania medzi ilustráciami a zalamovaním do stránok učebníc a dokumentárnych kníh pre mládež (aby som zdôraznila pozadie tradičnej pedagogiky, ktorá je ešte stále rozšírená), nemohla som vám predostrieť vplyvy tejto reformy, lebo nové príručky, kde sa obrázky systematicky zaradili, sa dostanú do rúk žiakov až na budúci školský rok, to znamená teraz.
Povedala som, že sme si dali za cieľ štvorročné pozorovanie a porovnávanie, preto nemôžem teraz nič viac povedať, avšak chcela by som dodať poslednú úvahu vo forme otázky: Je problém masového zavádzania obrázkov do pedagogického procesu problémom technickým, materiálnym alebo finančným, alebo otázkou osnov? Nejde iba o problém pedagogického prístupu?
Riaditeľ zbierky „Vzdelávanie", belgickej vo francúzskom jazyku vydávanej edície Casterman povedal: „Ak dospelí nenachádzajú potešenie v obrázkoch pri pohľade na ne alebo pri ich tvorbe, ako pochopia radosť deti a budú sa vedieť na nej podieľať?"
Nechcela by som, aby ste podľa tých pár fotografií, ktoré som vám tu ukázala si mysleli, že „brána k radosti z obrázkov" sa naozaj otvorila vo francúzskych školách súčasnosti. Myslím si prinajmenej, že som vám ukázala, že francúzske vydavateľstvá apelovali na autorov a ilustrátorov, schopných dať učiteľom učebnice, ktoré sú hodnotnejšie než tie z minulosti a ktoré sú schopné dať chuť do učenia deťom našich čias.

Regina Yolanda Werneck
Brazília
Brazílske ilustrácie učebníc

Dieťa vníma obrazy už v najranejšom období, keď nie je ešte schopné vyjadrovať sa slovom. Od tejto chvíle zohráva obraz dôležitú úlohu v jeho živote. Ilustrácia nie je sprostredkovaným komunikátom, na rozdiel od textu, ktorý je navyše neuniverzálny.

Prenos určitej správy nie je privilégiom písaného prejavu. Obrazy takisto „rozprávajú". Dôkazom sú obrázkové knihy Perkastora a Digburnu, ktoré považujeme za literatúru v zmysle, že podnecujú k verbálnemu prejavu, a to najprv k hovorenému a neskôr k písomnému. Uvedomenie si tejto skutočnosti je nesmierne dôležité tak v materských školách, ako aj na prvom stupni základných škôl. Nech už ide o akúkoľvek detskú knihu, podstatné je, aby táto mala charakter hry a zábavy, kde sa dieťa delí o svoje zážitky a skúsenosti s ostatnými.

Rôznorodosť ilustrácií má podnecovať vnímanie, rozvíjať schopnosť pozorovania a zabraňovať vytváraniu stereotypov u čitateľa. Ilustrácia, ktorá sa snaží verne vystihnúť text, ktorá však pri sebaväčšej snahe toto nezvládne, smeruje k lineárnemu oboznamovaniu, čo aj v skutočnosti charakterizuje prevažnú časť metód, ktoré pri výučbe používame. Táto „realistická" škola (realistická v úvodzovkách), vyplýva z psychologického tvrdenia, že presnosť pochopenia je v priamej úmere k presnosti podania.

V súčasnosti sa nám ukazujú pozoruhodné výsledky pri výbere individuálneho a špecifického v kombinácii informácií. Literatúra je v tomto ohľade jedinečná.

Pri zostavovaní kníh informatívneho charakteru má sa používať tvorivý výraz, aby bol tak dosiahnutý jeden z najširších výchovných cieľov. Možno však povedať, že značné množstvo ilustrácií učebníc akoby smerovalo proti samotnému literárnemu vývinu. Predstavujú dieťaťu čosi skrátené a prikrášlené, neberúc v úvahu vlastnú schopnosť dieťaťa interpretovať si text. Nepripúšťame si, že nie sme pánmi jeho chápania a logiky.

Knihy preložené na prelome storočia (tlačené väčšinou v Portugalsku) vyznačujú sa pôvabnými kresbami európskych maliarov, hlavne Francúzov. O samotných brazílskych vydavateľoch môžeme hovoriť až od začiatku tohoto storočia, resp. od r. 1930. Vzrastajúcou potrebou oficiálnych inštitúcií i samotným podnietením, rozšírila sa tlač i farba, ktorá sa postupne kvalitatívne vylepšuje.

Čo však povedať o kvalite ilustrácií? (Diapozitív, ktorý vidíte, je z knihy tlačenej ešte v Portugalsku v 20-tych rokoch. Je to hárok papiera nalepený priamo na strane).

Začiatky našej tlače dokazujú ako nedokonalá fotografická technika znejasňuje jasnosť obrysov (dokumentujúce obrázky sú už z kníh vyrobených v Brazílii).

Do učebníc prispievali svojimi ilustráciami v minulosti aj významní maliari Žota Karnuz a Pederneras. Prechádzali sme etapou masovej produkcie učebníc, používajúc nekvalitnú novinovú tlač, zle reprodukované fotografie a imitácie iných maliarov. Ukážky, v našom prípade práce brazílskych a inonárodných výtvarníkov, sú v učebniciach zahrnuté bez akéhokoľvek odkazu na ich mená, akoby autorstvo bolo akýmsi všeobecným vlastníctvom.

Ilustrátori našich učebníc doposiaľ nevyužívali a nevyužívajú možnosť vlastného umeleckého pretvorenia a novej interpretácie predmetu vonkajšej skutočnosti. Až „sladko pôvabné" reprodukcie boli vždy módne v tomto type ilustrácií. Ak je text zameraný na špecifický objekt, ilustrácie sú ešte obmedzenejšie. Predstavujú ideál oddelený od skutočnosti, neberúc do úvahy vlastnú skúsenosť detí.

Ilustrátor sa musí tejto praktike podriadiť vzhľadom k obmedzeniam vydavateľských inštitúcií. Dieťa nemôže byť, napríklad vyobrazené bosé, no a tak sme často postavení pred skresľujúce situácie, ako napr. dieťa stínajúce bambusy bosé. (Ospravedlňujem sa, ale pred odchodom z Brazílie som si zamenila spomenutý diapozitív. Mám tu však inú knihu, kde

sú všetky deti a to v tých najrôznejších situáciách obuté, no a sami viete, že toto nezodpovedá pravde.)
Našťastie, nenachádzame už knihy, kde obraz predchádza text, ako tomu bolo, nedivte sa, v 40-tych rokoch.
Nezaoberala som sa ilustráciami, v ktorých reálne a imaginárne figuruje v tom istom obraze. Ak sa tento spôsob vôbec využíva, čerpá z konvencie komiksov, ako je tomu v prípade Embalúza.
Čo sa týka série za sebou nasledujúcich obrazov, nenašla som iný smer ako zľava doprava. Literatúra však poskytuje množstvo príkladov využitia iných smerov. Už Hottman v minulom storočí používal rôzne smery: zprava doľava, zľava doprava, zhora nadol, to je celkom bežné. Zdôvodňuje sa, že tento jediný používaný smer cvičí a uľahčuje očné pohyby zľava doprava, ktoré sú potrebné pre čítanie a písanie. Čo však matematické úkony? Vyhovujú tieto všetky spomínanému smeru?
Doposiaľ som sa nestretla pri ilustráciách s inou farbou mora ako je zelená, s inou farbou oblohy ako je modrá. V každom prípade ma znepokojuje nedostatok relatívnosti aj v tomto ohľade. Je možné konštatovať, že dieťa materskej školy rozozná čierny mesiac na bielom pozadí oveľa ľahšie ako hocikto iný. Získavaním poznatkov strácajú dospelí túto vnímavosť. Spôsobujú to nielen predsudky a kultúrne klišé, ale aj deformácie ich chápania trojrozmerného, podobne ako skreslené chápanie plochých obarazov.

Žiaľbohu, sú to práve dospelí, ktorí posudzujú, čo je pre deti najvhodnejšie, ktorí sa však nemôžu zbaviť svojich detsky nenaplnených predstáv a tak ich radšej premietajú na generáciu narodenú o nejaké to desaťročie neskôr.

V poslednom období nachádzame i kresby karikatúrneho typu, nie však pre svoj estetický účinok, používajú sa skôr ako podporná učebná pomôcka.
Len veľmi sporadicky nachádzame v ilustráciách detaily, ktoré dopĺňajú, čo samotný text nevystihuje a ktoré by mali stimulovať detskú predstavivosť.
Stretávame sa aj s knihami, kde ilustrácia jasne poukazuje na predsudky, hoci tieto v texte nie sú explicitne vyjadrené. Ak obrázok znázorňuje rodinu, všetci jej členovia sú belosi. (Najprv vám predostriem ukážky z knihy, ktoré dokumentujú, čo som spomínala. Vidíte deti, ktoré idú do školy, o nejakých predsudkoch v texte nemožno vôbec hovoriť. Ako však môže vydavateľ vtesnať do knihy takéto množstvo predsudkov? Vidíte brazílsku rodinu a hneď na ďalšom obrázku futbalové mužstvo. Každý člen rodiny je beloch, na rozdiel od futbalových hráčov, kde čierne deti sú znázornené.)
Ilustrátori učebníc nevenujú dostatočnú pozornosť zobrazeniam zvierat a vecí, ktoré naše deti bezprostredne nepoznajú. Hanák (z Československa, neviem, či správne vyslovujem jeho meno) sa tak na rozdiel od našich ilustrátorov, dokonale zmocnil témy v knihe Pataki a Pataka. Zobrazil tu zviera, ktoré naše deti nepoznajú a nikdy predtým nevideli. Nejde však len o samotné vykreslenie dosiaľ nepoznaného, Hanák opakuje obraz zvieraťa na viacerých stránkach a v rozličných pozíciách. Autor sa takto zmocnil celej predstavy a predostrel celý objekt.
Fotografie, ktoré sa zlepšujú svojou kvalitou, začínajú sa takisto bohatšie využívať. Pri správnom výbere, podobne ako iné prostriedky oboznamovania, môžu sa tieto tiež ukázať ako veľmi užitočné. Fotografie, ktoré sú tematicky zväčša jednoznačné a obsahovo rôznorodé spĺňajú úlohu informácie.
V určitom období existovala u nás tendencia imitovať detskú kresbu, pripisujúc jej hodnotu estetického objektu. Učebnice nám na to poskytujú množstvo názorných príkladov. Dieťa, citlivo vnímajúce dieťa, odmieta síce takéto napodobovanie, blízka je mu však jednoduchá pôsobivosť výrazu. Je na škodu veci, že rôzne formy detského prejavu, ako je napr. bezprostredne figuratívny a simultánne použité iné formy, nenašli v našich učebniciach uplatnenie. (Diapozitív dokresľuje, čo

mám na mysli. Vidíte pred sebou časť kruhu vo vtáčej perspektíve. Vedľa máme lampy v náryse.) Deti s obľubou využívajú na svojich kresbách dva rôzne priemety a mali by sme tento spôsob ich videnia v učebniciach častejšie využívať. Viažeme sa na opakovanie syntetických foriem a presne vymedzenými kontúrami, ktoré nabádajú k vytváraniu stereotypov tak u detí, ako i dospievajúcich.

Pertonal, dôležitá osobnosť medzi našimi ilustrátormi, ktorý je silne spätý s národnostnou témou, hodne prispieval do našich učebníc. (Jedna z týchto kníh poukazuje na oprávnenosť jeho prístupu.)

Existuje množstvo príkladov iných ilustrátorov, o autorstve ktorých nenachádzame v učebniciach ani zmienku. Text a ilustrácie sťaby „dokazovali", že autori sú poctení už samotným faktom, že ich pre túto prácu vybrali. Existuje u nás organizácia, „Národný knižný inštitút" (National Institute of Book), ktorá v súčasnosti vyžaduje, aby v bibliografických poznámkach každej knihy bolo uvedené aj meno ilustrátora. Napriek tomu sa tak vždy nestáva.

V 50-tych rokoch ilustračne prispievali do našich učebníc tak významní výtvarníci ako Užvald Story. V súčasnosti sa tejto úlohy ujal víťaz bratislavského bienále Eliardo Franca. (Posledná ukážka, tiež ilustrácie učebnice je z BIB-u.)

Existujú ilustrácie, ktoré evokujú súvislý príbeh a ktoré zaraďujeme do tzv. časovo rámcového umenia (Time Framed Arts). Obsah iného typu ilustrácie, ktorá je zameraná na konkrétny objekt je možné pochopiť vzápätí. Oba spomenuté typy sú veľmi dôležité pre vizuálny vývoj dieťaťa. Prvý sa vzťahuje viac k analýze, druhý k syntéze. Čo je však pre dieťa dôležité, je schopnosť vniknúť do obrazu a pochopiť ho. Toto je pravý spôsob percepcie, ktorý zužitkováva kresbu a pomocou nej bystrí myslenie dieťaťa.

Závery:

V krajinách typu Brazílie, kde rôznorodé delenie obyvateľstva poskytuje málo príležitostí pre kontakt s iným typom literatúry, je nesmierne dôležité sledovať snahu ako vylepšiť učebnice a ich ilustrácie. Predostieram niekoľko charakteristických bodov, ktoré by mali byť smerodatné:

1. Stimulovať vnímavosť a estetické cítenie dieťaťa.
2. Stimulovať k oprave chýb.
3. Vzťah k textu bez potreby ďalšieho vysvetľovania.
4. Rešpektovať národnú a regionálnu kultúru.
5. Rozvíjať zmysel pre relatívnosť napomáhajúc tak vzniku motivačných stimulov.
6. Obrazom stimulovať motiváciu.
7. Napomáhať samostatnej práci dieťaťa s textom.
8. Zahŕňať do obrazu prvky, ktoré obohacujú detskú fantáziu tak, že si dieťa danú ilustráciu interpretuje spôsobom typickým preň.
9. Prispievať k rozvíjaniu schopnosti selekcie, abstrakcie, syntézy, organizácie, plynulosti, opätovnej interpretácie a pružnosti, t. j. predpokladom pre vývoj tvorivého myslenia, ktoré je základným predpokladom pre pokrok ľudstva.

Klaus Doderer
NSR

Riešenie obrázkovej a textovej časti v dnešných západonemeckých čítankách

Domnievam sa, že nielen nemecká situácia sa vyznačuje v tvorbe učebníc konzervatívnosťou, muzeálnosťou, neživosťou a smútkom. To isté platí aj pre čítanky: nie sú umelecké, pred mladého čitateľa sa dostávajú esteticky nudné texty, v XIX. storočí dokonca bez akýchkoľvek ilustrácií. To sa v posledných 10 až 15 rokoch radikálne zmenilo, našlo svoj odraz v rozsiahlejšej ilustrácii a nápadistejšej typografii.

Dovoľte mi, aby som nechal bokom teoretické problémy, ktoré súvisia s čítaním ako dekódovaním znakov, v našom prípade písmen, čítanie ako nazeranie na obrázky nechajme tiež bokom, podobne ako teoretické problémy, ktoré súvisia s výchovou k umeniu na jednej strane a k literatúre na druhej strane, aby som Vás poinformoval o tom, čo sa na základe moderných technických možností a v podmienkach konkurencie s inými knihami odohralo v Nemeckej spolkovej republike.

Musím zájsť ešte ďalej. Budem hovoriť len o čítankách a tieto sú pomôckami pre literárnu výchovu v rámci odboru „nemčina". Všetky príklady, ktoré Vám ukážem, sú výlučne z čítaniek pre mladších žiakov, pre druhý ročník. Všetky vybrané príklady sú z produkcie NSR. To, čo som vybral z týchto čítaniek jedného jediného ročníka, však možno z väčšej časti zovšeobecniť a aplikovať na čítanku.

Pretože je systém učebníc v rôznych krajinách rozdielny, musím ešte niečo vysvetliť. Na základe federatívneho systému kultúry a školstva v Nemeckej spolkovej republike sa nepoužívajú v jednotlivých krajoch rovnaké čítanky. Budem však vychádzať z najrozšírenejších čítaniek. V prvom ročníku sa západonemeckí žiaci prostredníctvom šlabikára a iných učebných materiálov naučia čítať, teda čitatelia, ktorých čítanky Vám ukážem, majú 7 až 8 rokov.

Všetky diapozitívy, s výnimkou prvých dvoch, ktoré porovnávam, pochádzajú zo stránok najnovšieho vydania čítaniek, ktoré sa teraz používajú.

V NSR neexistuje žiadna jednotná čítanka, tak ako je tomu napr. v Nemeckej demokratickej republike. V NSR sú tucty konkurujúcich čítaniek, z ktorých si školy podľa svojich predstáv vyberajú tú najvhodnejšiu. Žiaci potom dostávajú túto knihu spravidla zdarma.

To, čo ma teraz a v súvislosti s týmto sympóziom zaujíma, je otázka: Je možné rozoznať určité rozvojové línie vzhľadom na estetickú kultúru novších čítaniek v NSR? Chcel by som odpovedať hneď a paušálne: Ešte nikdy vo svojich dvestoročných dejinách neprešla čítanka takou estetickou revolúciou ako v posledných dvoch desaťročiach.

Chcel by som charakterizovať tri detaily tohto rozvoja a tejto zmeny. Upozorňujem na to, že by bolo možné prezentovať viac iných a určite takisto významných vývinových línií,napr. v súvislosti s objavením detskej kresby ako adekvátneho tvorivého prostriedku v čítankách. ďalej v súvislosti s využitím fotografie, predovšetkým farebnej. Kvôli časovým dôvodom však nebudem o tejto forme hovoriť.

A ešte jedna poznámka. Prezentované ilustrácie neberte ako výber výnimočne kvalitných ukážok, naopak, ide mi o to, aby som Vám prezentoval to, čo je bežné, priemerné. Teda tu nepôjde o ukážku pekných vecí, ale o pokus načrtnúť priemernú rozvojovú líniu.

Prvý nápadný rozvoj smeruje od solídnej a úspornej čiernobielej ilustrácie k atraktívnejšej, pestrejšej a rafinovanejšej zakomponovanosti textu a obrázku, k živšiemu „lay-out". Inými slovami: vývin smeruje od izolovaného separátneho textu na jednej strane a obrázku na druhej strane k integrovanej kompozícii text — obrázok.

Obr. 1. To je moja vlastná čítanka. Používal som ju v r. 1932 ako žiak druhej triedy. Ak bola stránka vôbec ilustrovaná, tak bol obrázok uprostred textu alebo na stránkach hore alebo dole, obrázok bol čierno-biely. Skromnú ilustráciu som vymaľoval sám, hoci to vôbec nebolo dovolené.

Der breite Graben.

Bruder Heiner will über den Graben springen, kleiner Bruder Heiner. Aber der Graben ist zu breit, und da springt er hinein. „Patsch!" sagt der Graben. „Quatsch!" ruft Bruder Heiner, „dummer Graben, nun kannst du mich auch wieder trocken machen!" „Ja, dann mußt du erst rauskriechen," sagt der Graben. Kriecht Bruder Heiner heraus: „So, Graben, nun mach' mich wieder trocken!" „So weit kann ich nicht langen," sagt der Graben, „da mußt du zu den Enten gehen."

Geht Bruder Heiner zu den Enten. „Plierpater, Schüttelwater!" schnatterten die Enten, „was ist du aber naß, Bruder Heiner!" „Das weiß ich selbst," sagt Bruder Heiner, „was muß ich aber tun, daß ich wieder trocken werde?" „Wir schütteln uns immer tüchtig," sagen die

Enten, „dann geht alles Wasser ab." Gut, schüttelt Bruder Heiner sich auch, daß das Wasser nur so fliegt, aber trocken wird er nicht. „So werde ich nicht trocken, ihr Enten," sagt er. „Na, dann stell' dich nur in den Wind!"

Stellt Bruder Heiner sich in den Wind und ruft: „Blase, Wind, blase tüchtig, daß ich trocken werde!" Und der Wind bläst, was er kann. „O," sagt Bruder Heiner, „das ist mir zu kalt!" „Dann geh' in die Sonne," sagt der Wind.

Geht Bruder Heiner in die Sonne: „Sonne, scheine! Ganz tüchtig mußt du scheinen, damit ich wieder trocken werde!" Und da scheint die Sonne, und in ihrem hellen Schein tanzen die Mücken. Und die Sonne scheint so lange.

Obr. 2. Na tomto obrázku je stránka, ktorá pochádza z čítanky o 30 rokov mladšej. V r. 1964 vyzerá stránka takto. V tejto čítanke, ktorá bola najrozšírenejšou v Nemeckej spolkovej republike v 60. rokoch, je pre obrázok rezervovaná polovica strany. Má bohatší obsah a je tlačená farebne. Ale na princípe presného oddeľovania textu od ilustrácie, v ich usporiadaní pod sebou sa nič nezmenilo.

Obr. 3. Samozrejme na tejto strane sa už čo-to zmenilo. Táto čítanka sa objavila presne pred 10 rokmi (1967), vtipná ľudová básnička a pri nej sa začlenila do prázdnych miest pri texte ilustrácia. Jasná je tu snaha po kompozičnej jednote, po spojení oboch komunikačných prostriedkov — obrázku a písma.

Obr. 4. Tento trend možno pozorovať aj ďalej. Presadzuje sa trend ku kompozičnej jednote, dalo by sa povedať, že na tejto dvojstrane je to určitý variant, v tom zmysle, že text je okolo ilustrácie. Dvojitá stránka je založená opticky celkom zreteľne na farebnom, ináč trocha sentimentálne realistickom obrázku, doplňuje sa textom viac ako je text doplnený obrázkom.

Obr. 5. Na ďalšom príklade pozorujeme dramaturgicky šikovné usporiadanie ilustrovanej časti stránky. Už dávno sa zabudlo na presné členenie stránok v mojej vlastnej čítanke a v príkladoch, ktoré som ďalej uviedol. Slon pochoduje cez obe stránky a celkom vedome je nastrihnutý zospodu. Pôvab tejto stránky spočíva v zdôraznení nadmerných dimenzií vynechaním celkového obrysu veľkého zvieraťa — slona.

Ako posledný príklad tohto zreteľného trendu k stále užšej a perfektnejšej kompozícii je obrázok — text môže poslúžiť tento obrázok (6). Je dôkazom vývinu k väčšej slobode v estetickom stvárnení stránok v čítankách. Dielo pochádza z roku 1974. Ak si spomeniete na predchádzajúce príklady, nikdy text a ilustrácie napriek integračnej snahe tak nesplývali, aby sa prekrývali. Táto ilustrácia je fotografický snímok v zelenom tóne a podkladá sa pod text a rafinovane sa rozkladá po oboch stránkach. Aj text je na zelenkavom papieri. Ďalšia stránka má mimochodom inú farbu. Tento podklad kontrastuje a súčasne sa zosúlaďuje s textom, ktorý v básni Petra Hacksa opisuje stonožku fantastickú, avšak farebná ilustrácia je odcudzenou fotografickou reprodukciou skutočného insektu. V naznačenom trende sa ukazuje najprv existencia ilustrácie a textu vedľa seba a potom prechod k vedomej integrácii textu a obrázku.

Teraz by som ukázal druhý nápadný jav, ktorý je evidentný podľa môjho názoru v moderných čítankách Nemeckej spol. republiky. Má to niečo spoločného s pôvodom ilustrácie v čítankách a úzko súvisí so zmenou názorov na didaktickú úlohu látky, ktorá sa preberá vo vyučovaní literatúry. Od vzniku ilustrovanej čítanky si totiž vydavateľstvá angažovali grafikov, ktorí sa im zdali vhodní pre túto úlohu, títo potom upravovali celú knihu. Je tomu zčasti tak aj dnes, ale v rámci didaktických úvah o funkcii a úlohe čítanky sa objavuje myšlienka, že

Der Drachen

Über Nacht ist der Herbst ins Land gekommen. Er hat seine frühlichen Gesellen mitgebracht. Das ist der Wind. Der reißt die bunten Blätter von den Bäumen. O weh, wie sie die großen Linde frieren! Er weht die Hüte von den Köpfen. Die Fenster schlägt er in Splittern. Unserer Mutter reißt er alle Blumentöpfe vom Balkon.

Aber wir Kinder mögen den Wind gern. Fritz hat einen Drachen gebaut. Schon kommt der Wind und trägt den hoch, hoch in die Luft. Eine Schar Zugvögel fliegt im blauen Himmel nach Süden. Sie rufen dem Windvogel zu: „Zieh mit! Zieh mit!" Doch Fritz hat ihn fest an der Hand, daß er nicht davonfliegt. Bert sagt: „Ach, wenn ich ein wäre wie der Drachen im Märchen, dann könnte ich auf dem Windvogel reiten. Das wäre fein, nicht wahr?"

Die Sterntaler

Es war einmal ein kleines Mädchen dem waren Vater und Mutter gestorben, und es war so arm, daß es keine Kleinmöchen mehr hatte, darin zu wohnen, und kein Bettchen mehr, darin zu schlafen, und endlich gar nichts mehr als die Kleider auf dem Leib und ein Stückchen Brot in der Hand, das ihm ein mitleidiges Herz geschenkt hatte.

Es war aber fromm und gut. Und weil es so von aller Welt verlassen war, ging es vom Vertrauen auf den lieben Gott heraus ins Feld.

Da begegnete ihm ein armer Mann, der sprach: „Ach, gib mir etwas zu essen, ich bin hungrig." Er reichte ihm das ganze Stückchen Brot und sagte: „Gott segne dir!" und ging weiter.

Da kam ein Kind, das jammerte und sprach: „Es friert mich so an meinem Kopfe, schenk mir etwas, womit ich ihn bedecken kann."

Da tat es seine Mütze abzieh, gab sie dem.

Und als es noch eine Weile gegangen war, kam wieder ein Kind und bat: kein Hemdchen zu sich vor. Da gab es ihm eins. Und noch weiter, da bat eins um ein Röckchen, das gab es auch noch hin.

Endlich gelangte es in einen Wald, und es war schon dunkel geworden. Da kam noch eins und bat um ein Hemdchen, und das fromme Mädchen dachte: „Es ist dunkle Nacht, da sieht dich niemand, du kannst wohl ohne Hemd weggehen", und zog das Hemd aus und gab es auch noch hin.

Das Mäuslein und der Elefant

Eines schönen Tages ging das Mäuslein spazieren. Da begegnete ihm der Elefant.

„Halloh", sagte das Mäuslein, „wo willst du hin?"

„Das weiß ich selber nicht", brummte der Elefant, „ich laufe nur so im Schlehen für mich dahin."

„Wenn du magst, kannst du mit mir gehen", schlug das Mäuslein vor. „Ich brauche neuen Gesellschaft."

„Ja, gern", sagte der Elefant und war froh, daß er vorgehen durfte.

So kamen sie einen tiefen Bach.

„Hier geht es nicht weiter", sagte der Elefant.

„Nein, ich geh' es weiter?" ruft das Mäuslein, „wir bauen eine Brücke."

„Das ist ein guter Gedanke", nahmen der Elefant.

So fanden sie einen langen Baumstamm. „Du faßt in der Mitte an und ich hier am Ende", sagte das Mäuslein.

Der Elefant hob den schweren Stamm mit Mühe hoch und das Mäuslein half dem.

So bauten sie eine Brücke über den Bach und kamen wohlbehalten. „Hahahaha", lachte das Mäuslein, „wir zwei, wir sind tüchtig, wir!"

Als sie weitergingen, kamen sie an einen steilen Berg. Da stand ein großer Lastwagen.

„Weshalb fahrt du nicht weiter?" fragte das Mäuslein den Mann in dem Lastwagen.

„Es geht nicht", antwortete der Mann, „der Weg ist zu steil für mein Auto. Ich weiß wirklich nicht, was ich machen soll."

„Wenn es mehr nicht ist!" ruft das Mäuslein, „Wir schieben dich hinauf."

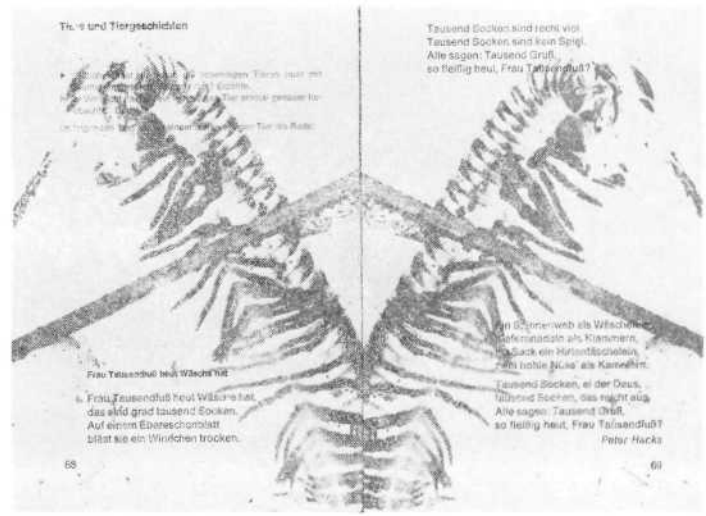
„Komm!" sagte es zu dem Elefanten, „schieb du in der Mitte. Ich helfe dir."

Da schob der Elefant in der Mitte und die Mäuslein am Ende. Hinauf.

„Vielen Dank!" ruft der Mann, als sie oben angekommen waren. „Das war sehr nett von euch."

„Jaha", lachte das Mäuslein, „wir zwei, wir sind tüchtig, wir!"

M. Hanna



Tiere und Tiergeschichten

Tausend Socken sind recht viel.
Tausend Socken sind kein Spiel.
Alle sagen: Tausend Gruß,
so fleißig heut, Frau Tausendfuß?

Frau Tausendfuß heut Wäsche hat

6. Frau Tausendfuß heut Wäsche hat,
das sind grad tausend Socken.
Auf einem Ebereschenblatt
bläst sie ein Windchen trocken.

Ein Spinnenweb als Wäscheleine,
Gänseblümchen als Klammern,
ein Sack ein Hirtentäschelein,
ein hohle Nuss als Kammerlein.

Tausend Socken, ei der Daus,
tausend Socken, das macht aus.
Alle sagen: Tausend Gruß,
so fleißig heut, Frau Tausendfuß?

Peter Hacks

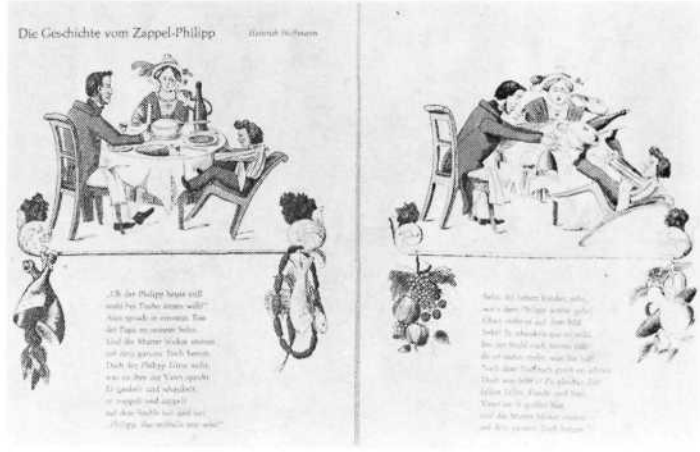
v týchto čítankách by nemala byť len klasická literatúra, ale aj „klasická" detská literatúra, ktorá by sa mala vo vyučovaní takisto využívať. A od tohto didaktického cieľa, aby sa preberala aj detská literatúra, nie je ďaleko k tomu, aby sa do čítaniek dostávali aj originálne ilustrácie kníh pre deti príslušného veku. T. j. v čítanke posledného obdobia sú aj klasické ilustrácie z detských kníh. Chcel by som to ukázať na troch príkladoch.

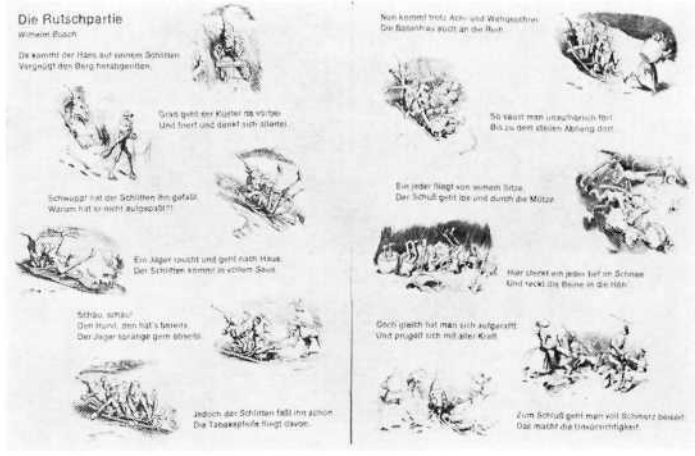
Jednou z najznámejších starších nemeckých silne moralizujúcich obrázkových knižiek a isto jednou z najspornejších je Vám iste známa kniha frankfurtského lekára Heinricha Hoffmanna „Strapatý Peter". Po prvý raz sa objavila v r. 1845 a odvtedy sa žiaľ vydávala v nekonečne mnohých vydaniach.

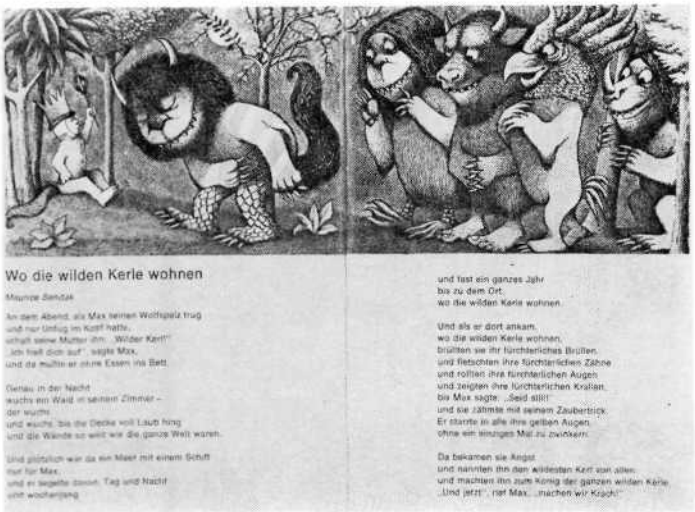
Obr. 7. Na tejto dvojstránke čítanky z r. 1968 je príbeh o nepokojnom Filipovi z knižky „Strapatý Peter".

Takýto príbeh sa samozrejme nedostal do čítanky preto, aby sa deti ešte aj v škole učili alebo naspamäť učili. Má o to viac triedu motivovať, aby žiaci hovorili o obsahu príbehov, dokonca aby boli schopní k nemu zaujať kritické stanovisko. V našej súvislosti je tento obrázok príkladom toho, že aj v novších čítankách možno nájsť obrázky zo starších obrázkových knižiek. Ďalším príkladom tohto trendu je otlačok jedného z mnohých rozprávkových príbehov Wilhelma Buscha dvojnásobného talentu — básnika a umelca. Jeho zle končiaca a napriek tomu vtipná poviedka „Kĺzačka" sa objavila na dvoch stranách progresívnej čítanky z r. 1974 (obr. 8). Usporiadanie textu a obrázku nie je také isté ako v origináli, ale obsahuje všetky časti obrázkovej poviedky Wilhelma Buscha.

Tretí a posledný príklad, ako dôkaz tohto trendu, je stránka na ktorej (obr. 9) je znázornený obrázok z veľkolepej obrázkovej knižky „Kde bývajú divokí chlapíci" od Maurica Sendaxa. V čítanke je úplný text a niekoľko ilustrácií z tejto obrázkovej knižky, ktorá prešla ku klasike detskej literatúry. Mohla a mala by sa položiť otázka, prečo majú byť aj v čítankách obrázky a texty z obrázkových knižiek?







Wo die wilden Kerle wohnen

Maurice Sendak

An dem Abend, als Max seinen Wolfspelz trug
und nur Unfug im Kopf hatte,
schalt seine Mutter ihn: „Wilder Kerl!"
„Ich frieß dich auf", sagte Max,
und da mußte er ohne Essen ins Bett.

Genau in der Nacht
wuchs ein Wald in seinem Zimmer –
der wuchs,
und wuchs, bis die Decke voll Laub hing
und die Wände so weit wie die ganze Welt waren.

Und plötzlich war da ein Meer mit einem Schiff
nur für Max,
und er segelte davon, Tag und Nacht
und wochenlang

und fast ein ganzes Jahr
bis zu dem Ort,
wo die wilden Kerle wohnen.

Und als er dort ankam,
wo die wilden Kerle wohnen,
brüllten sie ihr fürchterliches Brüllen,
und fletschten ihre fürchterlichen Zähne
und rollten ihre fürchterlichen Augen
und zeigten ihre fürchterlichen Krallen,
bis Max sagte: „Seid still!"
und sie zähmte mit seinem Zauberstock.
Er starrte in alle ihre gelben Augen,
ohne ein einziges Mal zu zwinkern.

Da bekamen sie Angst
und nannten ihn den wildesten Kerl von allen
und machten ihn zum König der ganzen wilden Kerle.
„Und jetzt", rief Max, „machen wir Krach!"

Anita: Hallo, Hugo, wartest du auf Leo und Otto?

Hugo: Ja, wir wollen Cowboy spielen!
Leo und Otto kommen hinzu.

Leo: He, du bist falsch angezogen als Pirat!

Hugo: Pirat? Wir wollen doch Cowboy spielen!

Leo: Nein! Piraten!

Otto: Wie wär's mit Astronauten?

Hugo: Wir spielen Cowboy!

Leo: Nein, du Blödian, Piraten!

Otto: Astronauten!

Hugo: Wem sagst du Blödian?

Leo: Dir! Und nimm deinen blöden Hut ab!

Otto: Ihr spinnt ja alle beide!

9 10

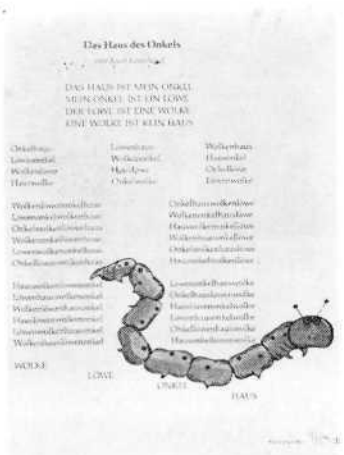
11 12 13

ein A zum B:
oh jemine
ich sinke ein
im tiefen Schnee

ein B zum A:
aha, aha
bist du das Kind
vom großen A?

ein B zum A:
hahahaha
du stehst ja ganz
verkehrtrum da

ein A zum B:
dein Bauch ist toll
mit schwarzer Tinte
beinah voll



Das Haus des Onkels

DAS HAUS IST MEIN ONKEL
MEIN ONKEL IST EIN LÖWE
DER LÖWE IST EINE WOLKE
EINE WOLKE IST EIN HAUS

WOLKE LÖWE ONKEL HAUS

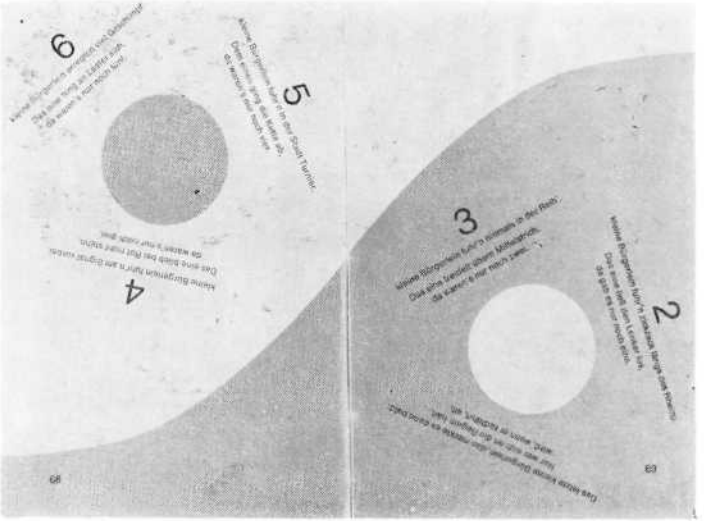
ANDERS ANDERS ANDERS
ANDERS ANDERS ANDERS
ANDERS ANDERS ANDERS
ANDERS ANDERS ANDERS
ANDERS ANDERS ANDERS
ANDERS ANDERS ANDERS
ANDERS anders ANDERS
ANDERS ANDERS ANDERS
ANDERS ANDERS ANDERS
ANDERS ANDERS ANDERS
ANDERS ANDERS ANDERS
ANDERS ANDERS ANDERS
ANDERS ANDERS ANDERS
anders anders anders anders
anders anders anders anders
anders anders anders anders
anders anders anders anders
anders anders anders anders
anders anders anders anders
anders ANDERS anders
anders anders anders anders
anders anders anders anders
anders anders anders anders
anders anders anders anders
anders anders anders anders
anders anders anders anders

Západonemecká literatúra a jej didaktika to oprávňuje tým, že tvrdí, že vo vyučovaní v škole by sa malo uvažovať o obsahu napr. „Strapatého Petra", Buschovej poviedky „Kĺzačka" alebo Sendakových „Divokých chlapíkov", ďalej uvažovať o obrázku a texte, aby sa mladá generácia naučila presnejšie a rozumnejšie, resp. aj kritickejšie čítať.

Pri treťom jave ide o toto: písmo sa nechápe ako kód ako technický prostriedok, oveľa viac ako ilustračný moment. Inými slovami: typografia sa stáva otázkou estetickej tvorby, typografický koncept sa stáva pomôckou pre pochopenie zmyslu. Prvý príklad poskytuje jednoduchú formu, v ktorej sa zmysel textu zdôrazňuje písmom (obr. 10). Dialóg, v ktorom sa opisuje vznik hádky, je obsahom. Pretože hlasy sú stále silnejšie, písmo sa stále zväčšuje.

Tieto prostriedky poznáme už dávno z jazyka Comics. Mimochodom, na tejto stránke je skutočne zobrazený „comics". Bolo by treba motivovať žiakov k tomu, aby hovorili o možnostiach urovnania takéhoto sporu. Písmo zdôrazňuje rastúcu silu zvuku. Aj tento spôsob — využitie písmen na estetické momenty — je nám už dávno známy z abecedárií minulých storočí. Jedným variantom je moderný pokus Jürgena Spohna. Možno povedať, že tu (obr. 11) dochádza ku konvenčnému použitiu a oddeleniu obrázku a textu. Hore je obrázok s písmenami a pod tým je príslušná sloha, text detskej básničky. Ale s písmenami sa tu hrá. Je to opäť pokus o estetickú úpravu stránky písmom (obr. 12), pričom ide aj o motiváciu učenia. Hore sa vety so slovami miešajú do nezmyselnej spleti, ktorá tvorí optický zreteľný blok slov. Potom nasledujú kombinácie z dvoch, pod nimi zo štyroch slov. Vytvárajú sa bloky, ktoré sú na stránke rozdelené, symetricky usporiadané a vytvárajú konštrukciu. „Oblak — lev — strýko — dom — tieto prvky vytvárajú celkom dole schod.

Táto hra na vyjadrenie obsahu písmovými znakmi pokračuje ďalej. Tu sa stáva konkrétnou poézia. Veď hovoríme aj o „konkrétnej poézii" ako o literárnom prúde. Každé slovo znamená



14
15

svojím tlačovým usporiadaním niečo určitého (obr. 13). Medzi mnohými „ináč" existuje totiž len jedno „ináč". Na stránke dole je to naopak. (Pozn. prekl. — preškrtnutá veta je zrozumiteľnejšia — Medzi mnohými „ináč", ktoré sú napísané veľkými písmenami, je totiž iba jedno „ináč" napísané malými písmenami.) Je to text, ktorý nebol len natlačený, ale bol napísaný pre oči.

Obr. 14. Dovoľte mi, aby som Vám ukázal dvojstránku, ktorá ukazuje, že v nových dielach sa zachádza s textom nekonvenčným spôsobom, že písmo je usporiadané tak, že text je čitateľný len vtedy, ak sa čitateľ pohybuje okolo knihy alebo ak knihu otáča. Ide tu o dvojstránku pre 7—8-ročné deti, ktoré vo všeobecnosti potrebujú pohyb a podnecuje ich to k hre s knihou. Tak sa vyvoláva fyzická mobilita mladého čitateľa radosťou z mobilného la-out a úpravy.

Dámy a páni, ako som na začiatku povedal, existuje celý rad trendov v úprave moderných čítaniek pre základné školy a tieto trendy sa prejavujú aj v čítankách pre starších žiakov. Pestrosť zmien v knižnom umení, vizualizácia písma, dokumentácia ilustrácie príbehov a mobilizácia čitateľa kompozíciou text—obrázok, bohatou na variácie vstúpili do doteraz tradične smutného média, akým bola čítanka.

Obrázkom z čítankovej stránky, na ktorej je báseň, v ktorej sa hovorí o našej planéte, by som pristúpil k záveru (obr. 15). K textu je priložená fotografia urobená z kozmickej lode. Oživením je tu spojenie subtílneho jazyka a modernej dokumentárnej fotografie, zlúčenie snímky zemegule z kozmickej lode s myšlienkou v básni, prezentuje sa deťom vo veku od 7—8 rokov. Považujem to za správne.

Čítanka v NSR prešla z hľadiska ilustračnej úpravy v uplynulých 20. rokoch revolučným vývinom. Otázka znie: ako to pôjde ďalej?

Béla Tóth
Maďarsko

Obrázky v literárnej čítanke posudzované mládežou

V Štátnom pedagogickom ústave v Budapešti sme robili rozličné výskumy, týkajúce sa vzťahu textu a ilustrácií v učebniciach, používaných na základných školách v rokoch 1968—1974. Cieľom týchto výskumov bolo získať hľadiská pre prípravu, výber a vydávanie obrazových materiálov v učebniciach, najmä v čítankách, aby boli pedagogicky efektívnejšie a modernejšie.

1. Metódy výskumu

Cieľ výskumu si vyžadoval skúmať záľuby, postoje a mienky chlapcov a dievčat podľa vekových skupín, ktorí používajú tieto čítanky. Chceli sme vedieť, ktoré obrázky uprednostňujú, ku ktorým sú ľahostajní a ktoré obrázky zamietajú.
V našom prieskume sme použili Maďarskú literárnu čítanku pre 8. ročník základnej školy. Dotazované deti pri tomto prieskume boli 14—15-ročné. Literárna čítanka pre 8. ročník, ktorá obsahuje 31 obrázkov, bola najvhodnejšia pre náš prieskum, a to pre jej rozličný obrazový materiál. Z čiernobielych obrázkov je v čítanke 10 fotografií, 11 malieb, 4 drevorezy, 3 kresby a 3 fotografie sochárskych diel.
Detí sme sa pýtali po skupinách v učebniach. Používali svoju vlastnú čítanku a mali na odpovedanie čas 45 minút. Dostali túto inštrukciu:
„V Maďarskej literárnej čítanke sú početné kresby, maľby a fotografie. Dobre ich poznáte, takže nebude vám ťažké vybrať tie obrázky, ktoré považujete za najvydarenejšie a ktoré považujete za najmenej vydarené. Teraz si znovu prezrite všetky obrázky v čítanke a odpovedzte písomne na tieto otázky: **Ktorý obrázok sa vám najviac páči a prečo?** a) Názor obrázku, b) Prečo sa vám páči? **Ktorý obrázok sa vám najmenej páči a prečo?** a) Názor obrázku, b) Prečo sa vám nepáči?"
Na otázky odpovedalo 100 chlapcov a 100 dievčat (dve dievčatá nezodpovedali druhú hlavnú otázku).

2. Motivácia pri výbere obrázku

Už číselné údaje o odpovediach naznačujú určité tendencie, charakteristické pre postoj žiakov. Avšak lepšie môžeme pochopiť vnútorné príčiny súhlasu alebo zamietnutia vtedy, keď poznáme motívy pri výbere obrázkov. Preto sme skúmali tieto motívy, avšak iba v prípade najviac a najmenej obľúbených z 31 obrázkov. Odpovede chlapcov a dievčat sme skúmali osobitne iba vtedy, ak sa týmto spôsobom mohol bližšie objasniť rozdiel v ich postojoch.

a) **Pozitívny výber — Dóžov ľud** (34 hlasov), **Panem** (32), a **Partizáni** (29) dostali väčšinu pozitívnych hlasov. Tieto obrázky vybrali v 57 prípadoch chlapci a v 38 prípadoch dievčatá, čo robilo polovicu pozitívnych hlasov. Tieto tri obrázky sú realistické a bohaté na detaily. Historickú, politickú a sociálnu myšlienku, ktorú vyjadrujú, žiaci dobre poznajú zo svojej učebnej látky alebo z iných zdrojov. Skutočnosť, že žiaci poznajú udalosti, ktoré obrázky znázorňujú a že pri pohľade na ne si realizujú svoje znalosti, pravdepodobne hrá dôležitú úlohu pri ich výbere. Je to zrejmé z ich odpovedí.
Dóžov ľud (autor Vladimír Szabó) ukazuje významný moment zo 16. storočia, Maďarské roľnícke povstanie. Na obrázku vidíme skupinu roľníkov zhromaždených na brehu rieky Tisy. Pri pohľade na kompozíciu mnohých postáv cítime sebadôveru, pokoj a odhodlanie roľníkov.

Súhlasné odpovede žiakov sú zoskupené podľa 6 hľadísk:

Sila výrazu: „obraz vyjadruje, že roľníci chcú žiť", „ich rozhodnutie bojovať", „pripravujú sa na odvetu".
Realizmus: „postava Dóžu sa dá ľahko rozoznať", „sú tu ukázané odevy roľníkov".
Atmosféra: „maliar vytvára revolučnú náladu", „medzi roľníkmi cítiť túžbu po odplate".

Sociálne závery: „maliar ukazuje jednotu a silu roľníkov", „ukazuje hlavnú príčinu povstania: najkrajnejšia chudoba roľníkov".

Vzťah k textu: „ukazuje to, čo primälo Adyho napísať svoju báseň", „obrázok sa hodí k básni".

Estetická sféra: „postavy sú pekne vypracované", „maliar vedel zachytiť ten moment".

Druhá ilustrácia **Panem** (namaľoval ju Imre Révész) pripomína historické obdobie, ktoré je bližšie terajším deťom. Je na nej znázornený ťažký život a bieda maďarského roľníctva v období medzi dvomi svetovými vojnami.

Ako a do akej miery si mládež predstavuje vážne sociálne problémy, ktoré obraz obsahuje? Pozrime si niekoľko charakteristických odpovedí podľa známych 6 hľadísk:

Sila výrazu: „obrázok dokonale vyjadruje beznádejnosť života maďarského roľníctva", „postarší roľníci vyzerajú byť vyčerpaní, kým mladší sú pevní".

Realizmus: „maliar nám dáva cítiť hlad a zúfalstvo roľníkov".

Atmosféra: „blížiaca sa búrka je v súlade s rastúcim hnevom roľníkov".

vľavo hore: Dóžov ľud
vpravo hore: Pauza
vpravo dole: Partizán

Sociálne závery: „obrázok ukazuje vzájomnú družbu vojakov a roľníkov", „cítime ich rozhodnutie pre revolúciu".
Vzťah k textu: „hodí sa k básni".
Estetická sféra: „postavy na obrázku sú dobre usporiadané".
Po uvážení vyššie uvedených odpovedí môžeme konštatovať, že žiaci na základe púheho vnímania vedia vyjadriť obsah a náladu obrázkov, čo súčasne ukazuje vysoký stupeň ich schopnosti sformulovať svoj názor.
Téma tretieho obrazu nazvaného **Partizáni** (autor Jeno Benedek) je žiakom dobre známa. Postoj, pokoj a pohyby postáv ako živé vyjadrujú najvyššie napätie čakania, ako aj rozhodnosť a vytrvalosť tých ľudí.
Tento obrázok, ktorý má dramatický efekt, bol vybraný zväčša chlapcami. Žiaci uviedli dôvod svojho výberu takto: citové stavy a pohyby postáv sú v súlade, títo muži bojujú za slobodu, obraz vyjadruje hrôzy vojny, hrdinstvo partizánov, je ľahko zrozumiteľný, ale pritom umelecký.
Je nápadné, aké sú tieto odpovede navzájom podobné. Z toho môžeme vyvodzovať, že predchádzajúce skúsenosti žiakov sú pomerne rovnorodé, na základe ktorých zaujali také podobné rozumové, citové a morálne stanovisko.
Schvaľujúce motívy žiakov možno zhrnúť do prehľadnej tabuľky:

Pozitívne motívy pre výber obrázkov

Dôvody súhlasu	Dievčatá	Chlapci	Spolu
Sila výrazu	42	22	64
Realizmus	23	32	55
Atmosféra	14	10	24
Sociálne závery	24	28	52
Vzťah k textu	23	19	42
Estetická sféra	23	6	29
Subjektívne faktory	6	—	6
Spolu	155	117	272

Zhodnotením údajov našej tabuľky môžeme o duševných odlišnostiach medzi dvomi pohlaviami povedať toto:
Odlišnosť medzi estetickou vnímavosťou dievčat (23 údajov) a chlapcov (6 údajov) je jasná z tabuľky. Oproti 42 dievčatám iba 22 chlapci uviedli výrazovú a tvorivú silu ako hlavnú prednosť obrazov. Rozdiel je miernejší pokiaľ ide o atmosféru obrazu, ako aj o vzťah textu k ilustrácii. Subjektívne faktory uviedli iba dievčatá („mám rada tohto maliara", „táto téma je pre mňa veľmi zaujímavá"). Pokiaľ ide o požiadavku realistického zobrazenia sa chlapci značne odlišujú od dievčat (chlapci: 32 údajov — dievčatá: 23). V rozpoznaní sociálnej náplne obrazov rozdiel klesá (chlapci: 28 — dievčatá: 24). V porovnaní k 155 dôvodom dievčat uviedli chlapci iba 117 dôvodov.

b) **Negatívny výber obrázkov:** Je veľmi poučné skúmať, ktoré obrázky boli zamietnuté a prečo. Poznanie negatívnej motivácie je užitočné práve v tom prípade, keď neznamená úplné zamietnutie, ale iba negatívnu kritickú poznámku, v ktorej sa prejaví odpor mladého človeka. Stretli sme sa tu iba s jednou takouto ilustráciou. Tento obrázok bol zamietnutý obidvomi pohlaviami. Jeho názov je **Továrenský dvor** a namaľoval ho István Dési Huber.
Na obrázku vidno vysoký továrenský komín obkľúčený budovami. Toto pozadie zosilňuje panorámu pustoty. Na obrázku niet žiadneho živého tvora. Pripomína skľučujúcu atmosféru periférie veľkomiest. Je teda zrejmé, že maliar nechcel potešiť naše oči alebo vytvoriť estetickú krásu. Obrázok má určitú sociálnu náplň. Kontrast čiernych a bielych farieb a formálne vypracovanie (nadmerný komín, budovy podobajúce sa väzeniu atď.) nám dáva vycítiť sociálne napätie.
Aká je príčina skutočnosti, že žiaci odmietli tento obrázok? Najprv si pozrime najtypickejšie odpovede: „bezo zmyslu, nevyjadruje nič, nepripomína mi továrenský dvor, je to iba komín, a nie továreň, pustý, monotónny, opustený, nudný,

vyvoláva predstavu väzenia, smiešna krajina, prepchatý, komín je nepomerne vysoký, tiesnivý, továrenský dvor musí byť rušný, nie pustý".

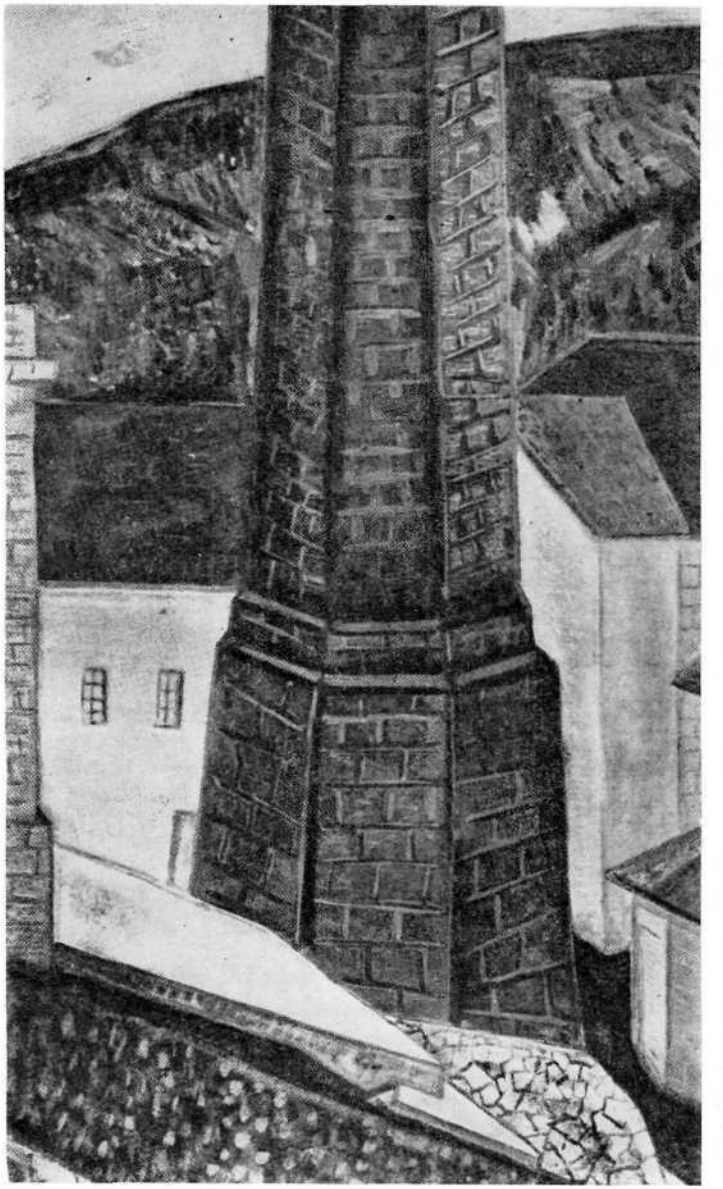
Toto zhodné odmietnutie je celkom prekvapujúce. Nebolo ani jedného z 200 žiakov, ktorému by sa tento obrázok páčil. Došli sme k záveru, že téma obrazu Dési Hubera je cudzia mentalite mladých ľudí. Nie sú schopní pochopiť jej význam bez pomoci svojich učiteľov. Tento obrázok by mal byť nahradený takým, ktorý by podával ten istý sociálny a politický problém v súlade s rozumovým a citovým vývinom žiakov. Motívy pre zamietnutie príslušných 19 obrázkov možno tiež zoskupiť do prehľadnej tabuľky:

Negatívne motívy pre výber obrázkov

Dôvody zamietnutia	Dievčatá	Chlapci	Spolu
nevýrazný, bez zmyslu	26	24	50
neodráža skutočnosť	28	15	43
skľučujúca atmosféra	19	11	30
nesprávny obsah	19	10	29
názov je nezodpovedajúci, niet súladu medzi textom a ilustráciou	28	13	41
estetické problémy	33	28	61
subjektívne faktory	10	4	14
čosi mu chýba	16	5	21
Spolu	173	110	289

Pokiaľ ide o rozdiel v odpovediach obidvoch pohlaví, možno povedať toto:

Odpovede dievčat prevyšujú počet odpovedí chlapcov v každej motivačnej skupine (179 : 110). Postoj obidvoch pohlaví sa značne odlišuje pri jednotlivých obrázkoch, preto bolo potrebné skúmať odpovede dievčat a chlapcov osobitne. Chlapci udávali dôvod svojho negatívneho stanoviska zväčša všeobecne, kým dievčatá vypracovali svoje odpovede konkrét-



nejšie. Subjektívne prvky sa vyskytujú hlavne v odpovediach dievčat. Tak sme opäť získali ďalší dôkaz o väčšej citovej vnímavosti dievčat.

Záver

Vývoj osobnosti, širší okruh skúseností a vyššia úroveň školskej práce uľahčujú mládeži posúdiť obsah, atmosféru a estetické hodnoty ilustrácií samostatnejšie a správnejšie než v mladšom veku. Vysvetľujú svoje názory na ilustrácie v jazykove diferencovanejšej forme.

Spoločné skúsenosti týkajúce sa ilustrácií a spoločné znalosti učebnej látky spôsobujú určitý druh uniformity v odpovediach žiakov. Prostredie, pohlavie a povaha hrajú dôležitú úlohu v individuálnych variantoch. Vplyv týchto činiteľov má za následok väčšie individuálne rozdiely.

Záujem žiakov, najmä chlapcov, bol podchytený iba pri obmedzenom počte ilustrácií. Výber obrázkov u dievčat je menej rozkolísaný, dievčatá majú obrázky radšej ako chlapci.

Vplyv obrázkov, ktoré čítanka obsahuje, je v prvom rade určovaný skutočnosťou, do akej miery je ilustrácia v súlade s emocionálnym nábojom, obsahom a atmosférou textu. V tomto ohľade má téma a estetická hodnota ilustrácie druhoradý význam.

V motivácii obidvoch pohlaví možno pozorovať určité špecifiky pohlavia, avšak tieto nie sú také podstatné, že by sme mali hovoriť o tendenciách pri výbere obrázkov, ktoré sú výlučne charakteristické pre jedno alebo druhé pohlavie. Výber obrázkov dievčatami je predovšetkým určovaný výrazovou silou, estetickou sférou a subjektívnymi faktormi. Výber obrázkov chlapcami je motivovaný hlavne ich požiadavkou po realistickom zobrazení a ich väčšou vnímavosťou pre sociálnu náplň ilustrácií.

Kritika žiakov zdá sa byť najostrejšia, keď obsah a formálne vypracovanie obrazu je nad sily ich individuálnej a ešte sa len rozvíjajúcej duševnej schopnosti a presahuje úzky okruh ich skúseností. Bez vhodného vývoja týchto schopností nemôže mládež integrovať vplyvy ilustrácií školských učebníc do svojej osobnosti, ilustrácie neobohacujú účinnosť textu, ak niet pevného spojovacieho článku medzi nimi, t. j. ilustráciami a textom.

Bohumil Karlovaris
Juhoslávia
Pedagogická hodnota učebnicových ilustrácií

Výskumy, ktoré si predsavzal tím výskumníkov je plánovaný do troch fáz, z ktorých prvá je uzavretá.

Aj po nástupe nových médií — rádio, film, tv a tv-kazety, zostáva pre učebnice písané slovo a obraz naďalej elementárnym prostriedkom pedagogickej práce. Doterajšie výskumy o problematike ilustrácie sú prevažne jednostranne orientované. Možno je najväčší záujem o ilustráciu ako o umelecko-estetický žáner a okrem toho sa ilustrácie sledujú z hľadiska ich psychologickej funkcie a skúma sa ako si jej informácie osvojili žiaci rozličných vekových skupín a menej sa pozoruje jej pedagogicko-didaktická a ideologická zložka.

O prijateľnosti ilustrácie a výrazovej sile jej prvkov pre rozličné vekové skupiny ako aj o vhodnosti ilustrácie a obrazu podľa psychologických možností jednotlivých vekových skupin, sa robili v Juhoslávii exaktné výskumy. Na základe týchto výskumov je dnes možné stanoviť všeobecné normy, ktoré môže ilustrácia splniť.

a) Pre obdobie 1.—3. *ročníka musí byť ilustrácia* stabilizovaná a zjednodušená na základe realistickej kresby. Má byť veselá a *duchaplná, má mať jasné línie a kontúry*, ako aj *intenzívne* farby bez mnohých detailov, bez plastičnosti a priestorovosti, bez *vyzdvihovania štruktúry*.

b) Pre obdobie 4.—6. ročníka má byť ilustrácia prevažne realistická, ale s určitými prvkami expresionizmu alebo impresionizmu a s charakteristickým rukopisom umelca. Línie a kontúry sú použité voľne s prechodmi z jednej roviny do druhej. Farby sú komplementárne a čierno-biele, resp. svetlé-tmavé. Detail je určený charakterom motívu. Plastičnosť a priestorovosť je veľmi zvýraznená, práve tak aj štruktúra. Samozrejme sa tieto charakteristiky netýkajú umeleckej hodnoty.

Cieľ výskumov

Vychádzame zo skutočnosti, že primeraná a kvalitná ilustrácia lepšie spĺňa výchovno-vzdelávacie úlohy ako neprimeraná a zlá ilustrácia.

Okrem toho súhlasíme s tým, že primeranosť ilustrácie je prevažne objektívne merateľnej povahy a že kvalita ilustrácie závisí od subjektívneho a tvorivého potenciálu autorov, ktorí pracujú na riešení učebnice.

Výskum musí smerovať k úplnej diferenciácii faktorov, ktoré hovoria o primeranosti ilustrácií ako aj tých, ktoré určujú kvalitu. Hypotéza tohto výskumu vychádza z toho, že je možné všetky aspekty ilustrácie merať relatívne objektívnymi nástrojmi a že na základe týchto výsledkov možno určiť požiadavky na tvorbu ilustrácií pre jednotlivé typy učebníc a určité vekové kategórie. Požiadavka by sa mala vzťahovať na charakter ilustrácie ako aj na jej kvalitu. V tomto zmysle sa očakáva vypracovanie meniacich sa modelov na určenie adekvátnych charakteristických znakov a kvality ilustrácií pre každý typ učebnice a každú vekovú skupinu žiakov.

Cieľom prvej fázy výskumov je analýza ilustrácií učebníc všeobecných škôl. Jednotlivé ciele tejto fázy sú tieto:

1. Určenie všeobecných hľadísk pre komisionálne zhodnotenie daných ilustrácií (stanovenie relevantných faktorov určujúcich charakter a kvalitu ilustrácie).
2. Určenie primeranosti úrovne kvality ilustrácií existujúcich učebníc.
3. Vypracovanie základného modelu pre nasledujúce etapy výskumu, ktorý možno eventuálne tiež korigovať.

Metódy výskumu

Nevyhnutnosť nájsť pre výskum ilustrácií komplexný východiskový bod, ako aj chýbanie skúseností v tejto oblasti, vyžaduje v metodologickej práci rôzne postupy, ktoré sa musia

vzájomne podmieňovať a doplňovať. Tak budeme musieť predovšetkým v prvej fáze, na ktorú sa vzťahuje môj referát vychádzať z historických a deskriptívnych metód a doterajšie teoretické výskumy vysvetliť teoreticky, takisto ako aj bezprostredne analyzovať doterajšie ilustrácie v učebniciach a podstatné faktory vypracovať vo vzťahu ku charakteru a kvalite ilustrácií. Až potom bude možné vypracovať objektívny dotazník ako aj neskôr test na preskúmanie iných faktorov.

Pre tretiu fázu výskumu je plánovaný pedagogický experiment, ktorého výsledky sa preskúšajú objektívnymi vedomosťami a testom schopností, ale budú tiež spracované pomocou štatistických metód.

Aby boli zohľadnené všetky typy učebníc u všetkých vekových skupín, boli vybrané čítanky pre 1.—8. ročník ako aj učebnice pre vedecké predmety: náš prírodopis, občianska náuka, biológia, fyzika, dejepis.

Výsledky 1.

Vychádzajúc z teoretických úvah môžeme teda pri hodnotení ilustrácií rozlišovať tieto prvky:

Kvantitatívne prvky, ktoré pôsobia na charakter ilustrácie: Sem patria: zvláštnosti vekových skupín — ovplyvňujú charakter ako aj jazykový a obrázkový výraz.

Funkcia textu v učebnici môže takisto podstatne ovplyvniť charakter ilustrácie. Tu sa jedná o tzv. nosné a sprievodné texty.

Druh obsahu, ktorý text sprostredkúva, tvorí základ druhého delenia textu. Ide o literárne a vedecké texty, Rozličné interpretácie textu môžu byť tiež podkladom pre rozdelenie textu. Ide o fantastické a realistické texty. Takisto forma textu: ide o poéziu, prózu atď.

Špecifický vzťah medzi textom a ilustráciou umožňuje novú kategorizáciu predovšetkým z hľadiska ilustrácie. Druhy ilustrácií tiež predstavujú kategorizáciu.

Technické charakteristické znaky ilustrácie môžu byť základom kategorizácie ilustrácie a estetického riešenia celej učebnice.

Toto boli kvantitatívne prvky.

Teraz prichádzajú kvalitatívne prvky ilustrácie.

Kvalitatívne prvky ilustrácie nemôžu byť vopred určené podľa charakteru textu, ale sú výsledkom tvorivého pôsobenia umelca-ilustrátora.

Inventár možných faktorov, ktoré sú rozhodujúce pre zhodnotenie kvality ilustrácie je takýto: (boli hneď zostavené v rámci nášho výskumu, potom boli opravené).

1. **Estetická hodnota ilustrácie**
   (vypočítavame len body)
   Obrázkové — tvorivé prvky,
   kreatívne faktory,
   ilustrácia ako vizuálna informácia,
   ilustrácia ako grafický dezén,
   individuálna senzibilita autora
   aktuálnosť ilustrácie,
   expresivita ilustrácie alebo pôsobenie na emócie.

2. **Psychologická prijateľnosť ilustrácie** pre rozličné vekové kategórie
   Prijateľnosť ilustrácie na základe jej štylistických znakov,
   Prijateľnosť ilustrácie na základe motívov.

3. **Ideologický aspekt** ilustrácie
   ideologický názor ilustrátorov,
   ideologické údaje ilustrácie,
   vplyv na morálny profil žiaka,
   vplyv na emancipáciu osobnosti,
   spojenie so životom, životu blízka ilustrácia.

4. **Pedagogická hodnota** ilustrácie:
   informačná hodnota ilustrácie vo vzťahu k textu,
   jednotné pedagogické pôsobenie ilustrácie a textu,

vplyv ilustrácie pri získavaní a rozvíjaní návykov, myslenia, chápania,
motivačná funkcia ilustrácie,
výchovná zložka ilustrácie.

Výsledky 2

Na základe týchto zložiek hodnotili výskumné tímy ilustrácie uvedených učebníc. Tak sa získali dáta o kvalitatívnom a kvantitatívnom stave ilustrácií v učebniciach. Ukazujú, že ilustrácie sa nevypracúvajú podľa jednotlivých kritérií. Tu existujú mnohé tabuľky, ktoré samozrejme nemôžem uviesť.

Výsledky 3.

Vychádzajúc z týchto údajov a teoretických úvah sa vypracoval prvý model, ktorý má nasledovné zložky. Predtým by som ešte chcel ukázať štyri ilustrácie z čítanky pre 1. ročník, kde tím výskumníkov ohodnotil dve ilustrácie ako celkom dobré alebo zvlášť dobré a dve ako zlé (v tej istej knihe od toho istého autora).

Najskôr je zostavená tabuľka, ktorá obsahuje nasledovné komponenty:

Prvky, ktoré možno objektívne registrovať, a ktoré sa vzťahujú na charakter textu a vyjadrujú vzťah textu a ilustrácie. Keď je v čítanke nosný text, samozrejme sa myslí literárny text. Ilustrácia musí byť emocionálna — alebo reálna, alebo fantastická, to závisí od toho, či je ilustrácia reálna alebo fantastická.

Keď je text doplnkový, tzn. pripojený text, potom je väčšinou objektívne vedecky orientovaný a ilustrácie musia byť pri ňom objektívne správne.

Ilustrácia môže byť teda v čítanke emocionálne reálna, emocionálne fantastická, ale tiež objektívna preto, lebo doplnkové texty sú väčšinou objektívne. A naopak vo vedeckých učebniciach je nosný text väčšinou objektívne vedecký a ilustrácia tiež objektívne správna, ale v tzv. doplnkových textoch sa ilustrácia alebo text chápu väčšinou literárne alebo emocionálne.

V rámci prvkov na objektívne zhodnotenie stojí otázka vzťahu ilustrácie a textu, ktorá nadobúda svoj výraz v jednote určitej informácie, bez ohľadu na to, či sú nosné alebo doplňujúce alebo patria do oblasti úloh a cvičení.

Keď tu hovoríme o informácii myslíme zároveň na sprostredkovanie dát a vecí ako aj sprostredkovanie zážitkov a citov prostredníctvom slova a obrazu. Teoreticky si možno predstaviť, že prostredníctvom slova možno vyjadriť všetko, čo chce vyjadriť autor učebnice. V tomto prípade by bola ilustrácia prebytočná. Na druhej strane je prebytočné, keď samotná ilustrácia môže sprostredkovať informácie, ktoré vychovávateľ, resp. autor učebnice považuje za potrebné.

Táto duchovná závislosť textu a obrazu sa nevzťahuje len na výber dát, ktoré majú byť získané, ale tiež na úroveň vzájomnej závislosti, takže sa môže stať, že tvorí motiváciu a umožňuje osvojenie si daných dát. Preto sa musí množstvo informácií alebo zážitok merať podľa textu i ilustrácie.

Keď považujeme za maximum informácií 100%, sú možné rôzne varianty. Rozsah informácií pri texte a ilustrácií, keď má text 0%, má ilustrácia 100%. To je iba ilustrácia v knihe. Alebo je ilustrácia dominujúca, alebo rovnocenná, alebo je sprievodná ilustrácia iba okrasou alebo nálepkou, alebo v knihe nie je žiadna ilustrácia. To je spodná tabuľka. Percentá sú uvedené vpravo, text a ilustrácia vpravo (vľavo?) je kategorizácia textu ilustrácie.

Vo vzťahu medzi textom a ilustráciou existuje teda vzhľadom na rozsah informačného vysielania 6 variantov, ktoré sa podľa okolností dajú aj zväčšiť alebo zmenšiť.

Druhá časť modelu zohľadňuje využitie rozličných druhov ilustrácií.

Ako sme už povedali, nebolo tu možné nájsť objektívne meradlo pre použitie jedného alebo druhého druhu ilustrácie a z toho dôvodu možno tento model zhodnotenia ilustrácie

iba z časti považovať za objektívny. Tu sú teda ukázané druhy ilustrácie a ich rozdelenie na učebnice podľa vekových kategórií. My máme celkom všeobecne štyri druhy ilustrácií: umelecké ilustrácie, ktoré sa vystavovali na BIB-e, fotografie, reprodukcie umeleckých diel a detské práce a rozličné schémy — mapy, grafy a všetko možné.

Tretia časť modelu sa vzťahuje na kvalitu ilustrácie, teda na tie prvky, ktoré sa nedajú merať objektívne, teda výsledkom tvorivého pôsobenia umelca-ilustrátora.

Ako už bolo povedané, ukazujú doterajšie skúsenosti, že existujú početné faktory a síce také, ktoré sú teoreticky potvrdené, ale i také, ktoré sa získali na základe konkrétnej analýzy. To je korigovaná stupnica kvality.

Táto schéma je potom najúplnejšia, pričom výchovno-vzdelávacie faktory, ktorých ohraničenie je veľmi ťažké, nemožno brať do úvahy.

1. **Didakticko-pedagogické hľadisko:**

Ukázať podstatné, jasne ho znázorniť, primäť žiakov k motivácii textu, podnietiť k premýšľaniu, uľahčiť učenie, ovplyvniť postoje a presvedčenia.

2. **Estetické hľadisko:**

Kreatívna kvalita ilustrácie, originálnosť, vzdelávacia tvorčia kvalita, vplyv ilustrácie na prežité emócie, sila presvedčivosti, sugestívnosť a ladenie ilustrácie, aktuálnosť ilustrácie a aktuálny grafický dezén.

3. **Ideologický aspekt:**

Životu blízka pravdivosť ilustrácie, protirečenie šablónovitosti, stereotypu, tradicionalizmu, prínos emancipácii osobnosti a likvidácii predsudkov a ustrnulého myslenia, socialistický postoj a morálne hľadisko, patriotizmus.

Nakoniec treba poznamenať, že v komplexe výskumu pedagogických hodnôt ilustrácie hrá dôležitú úlohu celý komplex otázok tvorby učebnice, jej všeobecného riešenia a výber typu písma, atď. Vzhľadom na to môže mať rozhodujúci význam všeobecná vzdelávacia politika, ekonomické faktory a iné skutočnosti mimo želania a úmyslu autorov a vydavateľov. Všetky tieto prvky musia byť variabilné, ale objektívne prítomné v modeli.

Aby sme podali prehľad o všetkých prvkoch v modeli ilustrácie, ktorá má byť ohodnotená, ich charakter a hodnoty, pokúšame sa ukázať tento model.

Tu je zhrnutý model. Vľavo sú vzťahy medzi textom a ilustráciou, ktoré možno objektívne dokázať, druhy ilustrácií a kvalita ilustrácií. Teda tri časti.

Tak ako je viditeľné na tomto modeli, možno prvú časť noriem merať objektívne a tým položiť autorom a učebniciam priame požiadavky.

Detailné vypracovanie časti +b) — to sú vzťahy medzi informáciou a obrazom a textom, teda meraný rozsah informácií sa robí v 2. a 3. fáze výskumu, bude sa vzťahovať na výsledky, ktoré boli získané objektívnym meraním primeranosti a rozsahu informácie v texte pre deti — to je veková primeranosť frekvencii slov, dĺžka viet, rozsah informácií a štruktúra textu.

Tým istým spôsobom sa použijú výskumy osvojovania si obrázkových informácií v rôznych vekových skupinách.

Druhá časť modelu sa vzťahuje na výber druhu ilustrácií a môže sa pohybovať v rámci súčasných proporcií trochu voľnejšie v závislosti na type učebnice a vekovej skupine, pre ktorú je určená.

Tretia časť modelu zostáva naďalej doménou odborného ohodnotenia v tíme, pričom na konci výskumu by mali byť mnohé elementy, ktoré majú viesť subjektívne ohodnotenie želaným smerom.

Tabuľku by som nechcel ďalej vysvetľovať. Je vidieť, že je to opakovanie z menších tabuliek a posledné tu vpravo: zvláštne požiadavky, to sú problémy tzv. prelomu a iné technické problémy: papier, tlač, farba atď.

Anton Macko
Československo

Vnímanie a interpretácia ilustrácie dieťaťom

Sympózium BIB 77 je výrazom dozrievania problému ilustrácie učebníc, čo sme mali možnosť už doteraz počuť vo všetkých referátoch. Vynorujú sa mnohé otázky, napríklad: Ako má a môže ovplyvniť vyspelá ilustrácia detskej knihy ilustráciu učebníc? Je to základná otázka. Aký je vzťah textu či už umeleckého alebo náukového k ilustrácii? Akú úlohu pri tvorbe ilustrácie hrá subjekt dieťaťa-žiaka, ako vnímateľa a interpreta ilustrácie a pod.

Myslím si, že už by nemalo byť sporu o tom, či vysoká úroveň ilustrácie detskej knihy môže a má ovplyvniť zásadne kladne umeleckú ilustráciu učebníc? Ide najmä o učebnice estetickovýchovných predmetov: literárna, hudobná, výtvarná výchova (to bolo aj v hlavnom referáte), ktorých obsah sa zameriava predovšetkým formatívne na rozvoj estetickej senzibility, na výchovu estetického a umeleckého vkusu.

Pri umeleckej ilustrácii, ktorú nachádzame aj čiastočne v ostatných druhoch učebníc, treba rešpektovať nielen špecifickosť výtvarného zobrazovania a jeho voľný vzťah k literárnemu zobrazovaniu a textu vôbec, ale aj subjekt dieťaťa, jeho schopnosti vnímania, prežívania a interpretácie. V umeleckej ilustrácii sa oproti esteticko-výchovným cieľom často zvýrazňovala didaktická funkcia ilustrácie (ba ešte sa aj zdôrazňuje), v ktorej je všetko dopovedané, keď stačí nacvičiť systém pozorovania, mechanického popisu (opisu) na spôsob prvých Lichtwarkových pokusov logicko-náukovej analýzy výtvarného diela.

V takomto didaktickom prístupe k umeleckej ilustrácii zostáva málo priestoru pre špecifickú výtvarnú reč a pre štýl jednotlivých ilustrátorov. Stotožňovanie umeleckej ilustrácie s didaktickým zobrazovaním, jej používanie iba ako pomôcky pre mechanickú a stereotypnú reprodukciu literárneho textu namiesto bohatej individuálnej interpretácie znemožňuje intenzifikovať umeleckú predstavivosť, tvorivé vnímanie, prežívanie a hodnotenie skutočnosti a umenia.

V spojitosti s umeleckou ilustráciou sa objavil aj problém jednoty štýlu ilustrácie, najmä v čítankách. Štýlová jednota sa doteraz mala dosahovať ilustráciami od jedného autora, kým literárne ukážky sú od rozličných autorov, a teda aj rozličných štýlov. Zdá sa, že to žiakovi nevadí, rozlišnosť štýlov literárnych ukážok, ale vo vizuálnej informácii ilustrácie to vadí? Prečo? Kto to skúmal a dokázal?

Žiaci 1. až 3. ročníka už poznajú mnoho ilustrovaných kníh, rozličné štýly a výtvarné techniky, a to aj z vlastnej výtvarnej praxe. Dokazujú to výtvarné súťaže a výstavy v priebehu posledných 10—15 rokov, skoro až neuveriteľný progres oproti pätnástim, dvadsiatim rokom dozadu.

V nových osnovách výtvarnej a literárnej výchovy dostáva pevnejšie obrysy aj práca s umeleckou ilustráciou. Žiaci sa majú oboznámiť nielen s dielami najvýznamnejších ilustrátorov, ale zároveň aj so základnými výrazovými prostriedkami jednotlivých ilustrátorov na základe porovnávania. Je teda len prirodzené, ak sa v čítanke k jednotlivým ukážkam literárnych diel použijú najlepšie ilustrácie z detských kníh. Ostatné potrebné ilustrácie vytvorí ilustrátor. Štýlová jednota knihy — v tomto prípade čítanky — sa zabezpečí citlivou grafickou úpravou, najmä dvojstránky. Aj o tom už bola reč, a to v súvislosti s ďalšími druhmi ilustrácie, v náukových predmetoch. Ilustrátor čítanky by zostavil ilustrácie z vlastných a z vynikajúcich ilustrácií detskej literatúry na základe scenára autora a v dohode s ním. Upevnila by sa tým aj spätná väzba medzi literárnymi ukážkami v čítanke literatúrou a jej ilustráciou.

Popri učebniciach s umeleckou ilustráciou sú ďalšie dve skupiny učebníc. Druhá skupina učebníc, napríklad jazykové učebnice, dejepis, vlastiveda a iné používajú čiastočne ilustráciu umeleckú, vrátane voľných umeleckých diel. Ani v týchto učebniciach sa umelecká ilustrácia nemôže chápať len v didaktickej rovine, na úrovni očíslovaného obrazu stroja s vysvetlivkami.

Tretia skupina učebníc náukových predmetov, najmä matematicko-prírodovedných, používa prevažne didakticky zameranú ilustráciu. Aj k tejto máme niektoré poznatky a návrhy. V učebniciach 2. a 3. skupiny predmetov možno už zásadnejšie odstraňovať nesúrodosť ilustrácií. Napríklad namiesto tvorby výtvarne a didakticky málo účinných stále nových a nových ilustrácií vo vlastivede, v prírodovede, v zemepise, fyzike a pod. používať v hojnejšej miere buď doterajšie dobré originálne ilustrácie alebo vytvoriť dokonalé štandardné čiernobiele i farebné ilustrácie; použiť dokonalé fotografie čiernobiele a farebné, ako sa používajú vo vedeckých publikáciách a v dokumentaristike.

Myslím, že treba preorientovať náučnú ilustráciu týmto smerom. Nedávať dieťaťu odvary aj po stránke informácií. Išlo by tu len o ich výber a didaktické využitie v tom-ktorom predmete a veku. Mnohé z týchto ilustrácií by sa mohli stať mostom pre ďalšie poznávania, pre používanie populárnovedeckej literatúry a pre celoživotné vzdelávanie. Bol som veľmi milo prekvapený, že sme na jednej platforme s madam Despinettovou, ktorá včera hovorila v tomto zmysle. Úplne možno prebrať všetky jej názory.

Na pozadí niektorých exponovaných problémov ilustrácie učebníc poukážem teraz na subjekt dieťaťa-žiaka, najmä z hľadiska nižšieho vekového stupňa a z hľadiska umeleckej ilustrácie v tej skupine esteticko-výchovných predmetov.

To, aká má byť esteticky a do určitej miery aj didakticky účinná ilustrácia, v prvej skupine predmetov sme si overovali výskumom vnímania a interpretácie umeleckej ilustrácie detskej knihy a ilustrácie učebníc literárnej výchovy, čítanky, v úzkej koordinácii s výtvarnou výchovou. Tento výskum bol súčasťou veľmi širšieho výskumu. Budem sa dotýkať iba toho vnímania a interpretácie. Ukázali sa vpodstate rovnaké výsledky a prístupy detí pri vnímaní a interpretácii detskej knihy a učebnice.

Deti často zanedbali dokonca aj známy literárny text a opreli sa len o vlastný obrázok, ktorý im nebol iba stimulom pre mechanickú reprodukciu už známeho textu. Výskum sme uskutočnili postupne s deťmi 6—9-ročnými, teda v 1. až 4. ročníku. Na vnímanie a interpretáciu sme vybrali v 1. ročníku prehľadný obrázok Josefa Ladu k riekanke „Janko Španko". Úlohu dostali žiaci slovne: „Vymenuj a opíš všetko, čo vidíš na obrázku." So žiakmi sa, prirodzene, pracovalo izolovane a odpovede sa protokolovali v detskej reči. Aj tak ich budem reprodukovať.

Úloha umožnila zistiť individuálne schopnosti 6—7-ročných žiakov, a to schopnosti vnímať, pozorovať a vidieť jednotlivé obrazové prvky, dej a vzťahy. Medzi žiakmi boli vo vnímaní a interpretácii rozdielnosti, ktoré nás viedli k hodnoteniu z dvoch hľadísk. (Pre ktoré sme si vytvorili kritériá z dvoch hľadísk.) Prvé hľadisko — to bol spôsob opisu. V ňom sme zisťovali tri rozličné stupne 1. enumerácia obrazových prvkov, 2. enumerácia s jednoduchou fabulou, 3. fabula. Potom sme si ešte zvolili iný spôsob kritérií a hodnotenia na typ opisu. 1. neúplný opis, 2. typ užší, vecne a dejove len z obrázku a obrazových prvkov, 3. široký fantazijný, ktorý prekračuje zmyslovo vnímateľné obrazové prvky. Tieto dve hľadiská vo vzájomnom vzťahu môžu dostatočne postihnúť schopnosti vidieť, hľadať a nachádzať vnútorné vzťahy, tvorivo a individuálne dotvárať a vytvárať, ako aj vyjadrovať sa. Súviselo to potom aj s estetickými súdmi, kde v jednom výskume som nechal z predložených obrázkov vyberať si najkrajší a zdôvodňovať, prečo je najkrajší. (Číselne sme vyjadrili, ako v prvom, druhom a treťom ročníku postupne pribúdalo jednoduchých estetických súdov (voľba obrázku na základe určitého postoja, na základe estetického súdu, estetického vzťahu).

Príklady opisu: Enumerácia sa pohybovala od 7 do 14%. „Havko, ujo, pes."

Enumerácia doplnená jednoduchou fabulou 57—63%: „tam sú domy a dvaja psy a jeden chlapec, chlapec trúbi na trúbe".

Fabulácia 29—30%. „Pes šteká naňho ako trúbi a druhý pes mu vyplazuje jazyk a stojí a driape sa naňho, lebo oni tú trúbu chcú mať, aby trúbili."

Druhý spôsob hodnotenia — typy opisu.

Neúplný opis: 11—32%. „Chlapček trúbi, domy sú tam."

Užší — len z obrázku a jeho prvkov, 61—80%. „Jeden chlapec tam trúbi a dvaja psíkovia okolo neho skáču. Sú tam domy, pred domom je ešte jeden pes, aj tráva je tam, aj obloha a vzadu vidíme ešte stromy."

Široký, fantazijný — 7—10%. „Jeden chlapček išiel po ceste a trúbil. Jednému psovi sa tá hudba nepáčila a druhému sa zasa páčila. A ten psík hovoril: „Netrúb, mne sa tá hudba nepáči. A druhý hovoril: Trúb, mne sa tá hudba páči."

Na porovnanie dvoch rozdielnych fabúl ešte vyjadrenie ďalšieho žiaka: „Ten Janko má dvoch psov a trúbku a keď chodil po meste, vzal si trúbku a všade vyhrával, a potom to aj ľudia počuli a dívali sa z okien. Všade po meste chodil a vyhrával a psy sa naňho lepili, lebo to radi počuli."

V 2. ročníku — teda 7—8-ročné deti — sme na vnímanie a interpretáciu zvolili prehľadný obrázok Alojza Klimu z knihy „Čačky-hračky". Vnímanie a interpretáciu sme navodili rozdielne ako v 1. ročníku, vyspelejších žiakov sme už zámerne orientovali k vyšším spôsobom a typom interpretácie, a to touto požiadavkou: Vymysli si o obrázku rozprávku a povedz mi ju.

Spôsob opisu. Enumerácia sa už nenachádza.

Druhý stupeň, enumerácia doplnená jednoduchou fabulou od 27 do 38%.

Fabulácia 62—73%.

Typy opisu. Neúplný typ opisu: 3—5% (vidíte, ako sa % zmenšilo). „Mamička sedela pri peci a deti na šamlíku. Mačka spí na peci a chlapec stojí."

Užší opis, len z obrázku, 41—53%. „Mamička varila kašičku. Mala tri deti. Deti sedia. Mama sedí a jeden chlapec ešte stojí."

Široký fantazijný opis, 44—55%. „Bolo raz jedno dievčatko a dvaja chlapci a boli veľmi usilovní. Raz mamička varila obed a deti jej povedali: Budeme Ti pomáhať. Mamička povedala, že dobre. Dala im hrniec a oni začali čistiť zemiaky."

V 3. ročníku sa už mimoriadne obohatila slovná zásoba vyjadrovania a fantázia žiakov. Náročnosť na vymyslenie rozprávky sme zvýšili ďalej tým, že sme použili obrázok s úsporným počtom obrazových prvkov, dejom a technikou: „Vlk a líška ako manželský pár", ilustrácia Jána Lebiša (?) v knihe „Havran a Líška".

Spôsob opisu. Enumerácia a enumerácia s jednoduchou fabulou sa už v podstate nevyskytujú (1—2% boli len pri diagnostickej skúške na začiatku školského roku).

Žiaci si vytvorili širokú a individuálnu fabulu, napr.: „Žil raz jeden vlk a nablízku žila líška. Raz sa vlk s líškou stretli. Vlk sa chcel ženiť a povedal líške, či sa za neho vydá a ona povedala, že áno." Aj typy opisu sa podstatne menia. Zreteľne je posun k vyšším formám. Tak neúplný opis je už iba 2—4%. Užší, ktorý vychádza len z obrázku a obrazových prvkov je 6—15%. Široký fantazijný opis: 81—92%. A tu by som si dovolil prečítať niekoľko vyjadrení: „Bol raz jeden vlk, ktorý býval na konci lesa. Raz sa mu zachcelo žrať a povedal si, že pôjde na poľovačku. Šiel a šiel a zazrel pri starom dube srnku. Rozbehol sa za ňou. Zrazu len bác! Postavil sa, ofúkol si nohu a bežal ďalej. Keď bol pri nej (pri srnke), zbadal líšku. Zastavil sa a opýtal sa: ‚Oženíš sa so mnou?' ‚Dobre.' Oženil sa a žijú podnes, ak nepomreli."

Dovoľte prečítať ešte dva také typy vyjadrenia, aby ste videli úplne individuálny prístup a spôsob tvorivej fabulácie u jednotlivých žiakov. Variabilita fabulácie na základe predstavivosti, skúseností a čítania je prekvapujúco široká, individuálna. Každý žiak zapojuje do nej celú svoju osobnosť, jej intelektuálnu, citovú a vôľovú vystrojenosť. Okolo ústredného sujetu — svadby — ktorú navodzuje obrázok, sa rozohralo množstvo obrazov fantázie, celý ich kaleidoskop, z ktorých vytvorila sa nakoniec ucelená rozprávková fabula. Napríklad ten druhý

žiak: „Žili raz vlk a líška v lese. Líška sa vybrala do dediny. Stretla vlka. Vlk sa opýtal: Kam ideš, líška? Idem do dediny, budeme mať svadbu. Postavila ho pred hotovú vec. Vlk súhlasil. Líška má na hlave veniec a v ruke kyticu. Vlkovi bolo veselo a mal v ruke pohár. Bavili sa. Išli po lese. V lese bolo šumotu a tepla, že sa vlk a líška cestou potili." — Vidíte, ako tie asociácie z vlastného života prenáša, montuje do toho deja. Ďalšie vyjadrenie: „Vlk išiel do mesta a bola zima. Líška išla na korčuliach a vlk jej dal podložku. (Zase z detského života.) Aj líška urobila podložku. (To ako vlkovi.) Vlk odpovedal tak milo, že líška si ho zobrala za muža. Keď bola hostina, vlk zožral volov a dvadsať kačíc, a bol ešte hladný. A zachutila mu líška a zjedol ju, aj dvadsať upečených kačíc. Ešte bol hladný. Hosťom nenechal nič. Aj ich zožral, aj chalupu. A ešte bol hladný. Zachutili mu stromy a od hladu zomrel."

Práve táto bohatosť interpretácie, bohatosť obrazov poukazuje na voľné spojenie výtvarného a literárneho zobrazenia, na nutnosť chápať ich vzťahy voľnejšie ako doteraz. Literarny dej prebieha v čase. Ilustrácia naproti tomu zachycuje potencionálne v statickom zobrazovaní určitej situácie zároveň dej a vzťahy. Vytvára akýsi most medzi uplynulým, súčasným a následným dejom. Vytvára inú líniu kontinuity obsahu ako literárny dej. Lebo ilustrácia má aj znaky voľného výtvarného diela. Preto deti veľmi často, aj keď bola známa fabula textu, úplne samostatne a voľne interpretovali obrázok.

Súčasná ilustrácia svojou výtvarnou formou je blízka detskej výtvarnej tvorbe, súčasnému umeniu a estetike. V tom vidím tie záruky pre plnšie uplatnenie umeleckej ilustrácie, nakoľko podľa novej esteticko-výchovnej koncepcie predmetu výtvarná výchova a literárna výchova sa bude s ilustráciou prakovať systematicky a koordinovane. Tieto tendencie sú zakotvené v nových učebných osnovách a metodických príručkách, podľa ktorých sa žiaci vyučujú už v 2. ročníku od septembra.

Riešiť otázky ilustrácie učebníc komplexne možno len na základe výskumu a úzkej koordinácie nakladateľstiev, autorov, ilustrátorov a polygrafie. Je to úloha nástojčivá aj u nás, nakoľko sa už začali vydávať učebnice pre nový výchovno-vzdelávací obsah školy.

Václav Michovský
Československo

Ilustrativní složka učebnic a klasifikace jejich druhů. Aplikace na učebnice dějepisu

Problém ilustrací v učebnici, přesněji ilustrativní složky učebnic, je specifickým problémem, k jehož komplexnímu řešení můžeme přistoupit především zásluhou pokroku dosaženého novou, dnes již relativně svébytnou pedagogickou disciplínou, a to zásluhou teorie tvorby učebnic.

Termínu „ilustrativní složka učebnic" užíváme proto, abychom napověděli, že obsah pojmu, který je tímto termínem označen, tvoří nejen ilustrace v užším slova smyslu, ale všechny výtvarné a grafické projevy, jež formou reálného či symbolického názoru vypovídají o poznávané skutečnosti přírodní i společenské povahy.

Dřívější přístupy k řešení problému ilustrativní složky učebnic nutně v sobě nesly určitý druh omezení či neúplnosti, což tkvělo v tom, že se jednou řešil problém ilustrací učebnic jen v závislosti na obecných závěrech například na závěrech bádání o funkci názorných vyučovacích prostředků, v nichž ilustrativní složka učebnic tvoří jen jednu součást tohoto systému, podruhé příčina tkvěla v tom, že byl problém řešen z hlediska jediné vědní disciplíny, z hlediska gnoseologického, psychologického či estetického, potřetí v tom, že se problém řešil jen z hlediska speciální didaktiky jediného vyučovacího předmětu. Tyto badatelské závěry zůstávají sice v platnosti a musíme je respektovat, avšak komplexní přístup k řešení tohoto problému z hlediska učebnice jako základního vyučovacího prostředku nám umožní uvarovat se jednostrannosti.

Právě z tohoto důvodu je nutné, abychom v úvodu k řešení vytčeného problému alespoň stručně charakterizovali učebnici a její funkci ve vyučovacím a učebním procesu, jehož cíle, obsah a formy nově formuluje marxistická pedagogika.

Současná marxistická pedagogika v souhlase s vývojovými tendencemi vědeckotechnické revoluce v podmínkách socialistické společnosti, která klade zvýšené nároky na úroveň všeobecného vzdělání, požaduje, aby **vyučování ilustračně výkladového typu** bylo nahrazeno **typem tzv. rozvíjejícího vyučování.** Zatímco typ vyučování ilustračně výkladového vylučoval nebo minimalizoval aktivní spoluúčast žáků a jejich samostatnou práci a nutně vedl k uzavřenému, encyklopedickému vzdělání, typ rozvíjejícího vyučování, které je přímo založeno na aktivní spoluúčasti žáků a jejich samostatné práci, poskytuje nejen soustavu poznatků, ale zároveň soustavu intelektuálních schopností praktických dovedností a návyků. Zajišťuje tak, že vzdělání má potom povahu otevřenou a že je lze soustavně po celý aktivní život doplňovat a prohlubovat; konkrétní poznatkový obsah takového vzdělání má při tom vysoký stupeň užitnosti a aplikovatelnosti.

Této nové povaze vyučovacího procesu musí odpovídat také nový typ učebnice, jež je nejdůležitějším vyučovacím a učebním prostředkem a jež do značné míry určuje, je-li tento typ vyučovacího procesu uskutečnitelný.

V současné době se proto usiluje o vytvoření nového typu učebnice, a to takového, který by na jedné straně uchovával přednosti klasické učebnice starého typu, tzn. aby učebnice obsahovala soustavný výklad učiva, aby v ní bylo učivo zpracováno přehledně a aby bylo ucelené, a který by na druhé straně poskytoval zároveň žákům možnost samostatně s ní pracovat. Nový typ učebnice má vést žáky k samostatnému řešení problémů, má je podněcovat k úvahám, k utváření zevšeobecňujících závěrů a hodnotících soudů. Při práci s novým typem učebnice mají žáci získávat nejen konkrétní, pozitivní vědění, ale mají si zároveň osvojit odpovídající myšlenkové postupy, logické operace a praktické dovednosti, které jim umožňují získané vědomosti využívat, aplikovat, uplatňovat v životní praxi.

Takovýto nový typ učebnice — označujeme ji termínem **„klasická učebnice nového typu"** — vyžaduje, aby jejímu funkčnímu poslání odpovídala nejen její celá koncepce, didaktický způsob jejího zpracování, ale i její celková vybavenost didaktickými prostředky, z nichž každý musí plnit jednak své specifické funkční úkoly, jednak musí všechny vzájemně na sebe navazovat, a vzájemně se doplňovat. Dostáváme se tak

k otázce, které nezbytné součásti jako strukturní komponenty musí tvořit obsah klasické učebnice nového typu.

Pro určení základních strukturních komponentů učebnice je přirozeně rozhodujícím hlediskem hledisko pedagogicko-didaktické a klasifikační kriterium tímto hlediskem stanovené. **Tímto kriteriem je funkce, kterou jednotlivé komponenty mají plnit vzhledem k samostatné učební činnosti žáků.** Podle tohoto kritéria tvoří fundamentální složky učebnice tyto tři strukturní komponenty:

I. Prezentace učiva.
II. Aparát řídící výchovně vzdělávací proces.
III. Aparát orientační — umožňující žákovi orientovat se v učebnici.

Z hlediska vytčeného problému je nutno alespoň stručně objasnit obsah základního strukturního komponentu, a to „prezentace učiva".

Komponent označený jako **prezentace učiva** obsahuje a odpovídajícím způsobem zprostředkuje žákům poznání didaktického systému daného vyučovacího předmětu. Z povahy lidského poznávání, jež se zmocňuje skutečnosti jednak formou smyslového vnímání, jednak formou myšlenkovou vyplývá i dvojí forma prezentace učiva v učebnici:

A. **Prezentace učiva formou slovní.**
B. **Prezentace učiva formou názornou.**

Obě formy prezentace učiva představují samy o sobě složité subsystémy, obsahující řadu specifických, od sebe odlišných prvků, k jejichž určení můžeme dospět na vyšší rozlišovací úrovni pomocí dalších klasifikačních kritérií.

Vzhledem k problému, který řešíme, se omezíme jen na zhodnocení a strukturní analýzu **prezentace učiva formou názornou.**

Ve výchovně vzdělávacím procesu při sdělování poznatků, které si žáci osvojují spolu s intelektuálními schopnostmi a praktickými dovednostmi, má prezentace učiva formou názornou rovnovážný význam jako prezentace formou slovní.

Význam prezentace formou názornou je vyjádřen také jedním z didaktických principů, **didaktickým principem názornosti,** který poprvé formulovala pedagogika v období nástupu buržoazní společnosti. Argumentovala jím proti scholastickému myšlení středověku, které podlamovalo a ochromovalo lidskou poznávací schopnost. Formulace tohoto principu a jeho uplatnění v pedagogické praxi je spjato se jménem našeho velkého pedagoga, „učitele národů", s jménem J. A. Komenského.

Filosofickým základem principu názornosti a názorných metod ve vyučování byl filosofický směr, který se v té době prosazoval, a to sensualismus. Jeho zásada, že „nic není v rozumu, co by dříve nebylo ve smyslech", byla správná a postihovala, že naše vědění prvotně prochází našimi smysly. Správnost této zásady byla však omezena. Dala se z ní totiž vyvodit teze, že lidský rozum kvalitativně nic nového nepřidává k údajům smyslů. Úloha rozumu se v tomto případě redukovala jen na registraci, třídění a systemizaci toho, co přinášejí rozumu naše smysly. Tuto omezenost a jednostrannost sensualismu, která vedla nakonec k idealismu, překonala teprve marxistická gnoseologie.

Marxistická gnoseologie vychází z dialektické jednoty smyslového a racionálního momentu lidského poznávání, což odpovídá jednotě podstaty a jevu v objektivní realitě. Gnoseologie neztotožňuje názornost se smyslovým stupněm poznávání, protože smyslové vnímání nelze redukovat na počitky a vjemy. Čisté smyslové poznání neexistuje, vždy se na něm podílí pojmové myšlení člověka. Gnoseologie nechápe smyslové vnímání jako pasivní zrcadlení a zdůrazňuje, že se při něm aktivně podílí poznávající subjekt. Míra aktivity poznávajícího subjektu je však závislá na jeho celkové vybavenosti, na množství vědomostí, životních zkušeností, estetického cítění a zároveň na osvojených intelektuálních schopnostech a dovednostech vnímat, chápat, „číst" reál či jeho zpodobení. Z tohoto zjištění plyne mimo jiné didaktický požadavek,

vybavit žáky soustavou schopností a dovedností, jež jim umožní pronikat za jevovou stránku reálu či jeho zpodobení k poznání jeho podstaty. (Z hlediska tvorby učebnic z toho plyne závěr, že ilustrativní složka musí být v učebnici doprovázena podtextem, který zpočátku pomáhá tyto intelektuální schopnosti a dovednosti vytvářet a později formou otázek a úkolů nutí žáky osvojených schopností a dovedností využívat.)

Nutnost respektovat ve vyučovacím procesu dialektické sepětí smyslového a racionálního momentu lidského poznávání, odhaleného marxistickou gnoseologií, ověřila řada experimentů pedagogicko-psychologických. Tyto experimenty ukázaly, že již elementární úroveň názornosti má podstatný vliv na proces osvojování a na kvalitu vědomostí. Užití názorných prostředků v poznávacím procesu (například řešení úloh rysováním diagramů) zvyšuje úspěšnost 4,5krát a rychlost vnímání 3krát.[1]

Význam ilustrativní složky učebnice jako jejího strukturního komponentu odhalují i metodologické principy moderní vědy. Zkušenosti ukazují, že by se nedařilo efektivně využívat všech informací, které máme dnes k dispozici, pokud by jejich sdělování bylo omezeno jen na řečový kanál. Proto „je třeba převádět informaci na jazyk obrazů, vizualizovat ji, jinak prostě stárne a zaniká. Přirozeně dochází ke zdokonalování nových komunikačních prostředků, to však nijak neodstraňuje úkol připravit člověka k vnímání a uvědomělé interpretaci četných variant zobrazení předmětného světa, ke čtení vizuálních informačních modelů a vizuálních komunikačních prostředků. Hlavním úkolem výuky má být **formování schopností** (podtrhl V. M.) k přímým i zpětným přechodům od zobrazení k zobrazovanému, od modelu k originálu, k přechodům, při nichž se neztrácí předmětnost a plné pochopení při vnímání zobrazení... Vizuální kultura se stává podstatnou součástí profesionálního profilu obrovského množství povolání vznikajících v souvislosti s vědeckotechnickou revolucí."[2]

Až nakonec sice uvádíme hodnocení ilustrativní složky učebnice z hlediska esteticko-emotivního, avšak co do významu ve vyučovacím a učebním procesu má tento aspekt rovnovážný význam jako hodnotící hlediska dříve uvedená. Výtvarně hodnotná výpověď o skutečnosti poskytuje téměř neomezené možnosti pro individuální tvůrčí vnímání a je významným faktorem evokujícím emotivně zaujatý vztah poznávajícího k poznávané skutečnosti.[3] Právě z tohoto hlediska je ilustrativní složka učebnice nesuplovatelná.

Po zhodnocení ilustrativní složky učebnice jako jejího strukturního komponentu můžeme se pokusit o klasifikaci všech druhů tvořících jeho obsah. Klasifikační kriteria musíme při tom odvodit z vlastní povahy tohoto typu prezentace učiva. Základní rozdělení vyplývá z dvou odlišných způsobů zpodobování skutečnosti. Některé jevy mohou být znázorněny **způsobem realistickým** (nerost, květina, zvíře, nástroj, nářadí, budovy, dopravní prostředek atd.). Povaha některých jevů však tento způsob vylučuje a jediným možným způsobem zpodobení je **zpodobení symbolické.** Například zpodobení povrchu zemského či jeho částí je možné jen pomocí symbo-

[1] Experimenty byly provedeny se studenty fyziky na leningradské Státní niverzitě za vedení profesora B. G. Anaňjeva. Zpráva o výsledcích těchto experimentů byla otištěna v časopise Sovremennyje psichologopedagogičeskije problemy vysšej školy. Č. 2. Moskva. Moskevská státní univerzita, 1 974, str. 216—219.

[2] V. P. Zinčenko v časopise Voprosy filosofii, 1974, č. 5, str. 43 a 44.

[3] D. D. Zujev, Problém zvýšení vzdělávací a výchovné úlohy ilustrativního aparátu (materiálu) při tvorbě školní učebnice. Tvorba učebnic, Sborník 3, Státní pedagogické nakladatelství, který je připravován k tisku.

lického názoru, a to pomocí mapy. Podobně trvání času v dějepisném vyučování můžeme přiblížit žákům a jejich smyslovému vnímání jen pomocí symbolického názoru, a to pomocí linky času, jež je založena na tom, že jednotka času je vyjádřena symbolicky jednotkou délky. Také některé společenské jevy můžeme smyslově sdělit jen pomocí symbolického názoru, například pomocí diagramu, grafu či schematického náčrtku. Využívání symbolických názorů vyžaduje, abychom žáky nejprve naučili systému symbolů, s jejichž pomocí jsou jevy symbolicky zpodobeny. Tak jako se žák musí nejprve naučit znát písmena abecedy, symboly mluvených slov, aby mohl číst, nebo hudební osnovu a noty, aby mohl podle nich zpívat nebo hrát, musí se naučit znát symboly například zeměpisných map, aby z nich dovedl získávat obsažené informace. Didaktická obtíž při používání symbolických názorů vyplývá z toho, že zatím jsou jen některé symboly stabilizovány a jednotně používány, zatímco v mnoha případech se symboly vytvářejí od případu k případu, a proto k symbolickému znázornění je třeba obsáhlé legendy, aby symbolický názor byl čtenáři srozumitelný a aby ho mohl s plným pochopením číst.

Schema základního členění prezentace učiva formou názornou:

1. Prezentace učiva názornou formou realistickou.
2. Prezentace učiva názornou formou symbolickou.

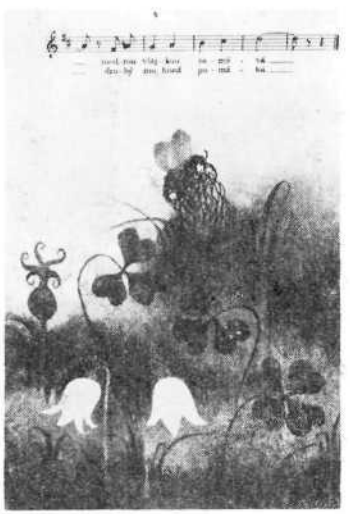
1. Prezentace učiva názornou formou realistickou.

Při úsilí podat pokud možno úplný výčet všech typů názoru vyjádřeného formou realistickou lze těžko uplatnit jednotné klasifikační kriterium. Z rozboru konkrétních typů obrázků vyskytujících se v učebnicích, můžeme obrázky rozlišovat podle toho, převažuje-li v jejich provedení zřetel estetickoemotivní, či zřetel vědecko-naukový. Podle tohoto kriteria můžeme dospět k určení následujících druhů a prvků prezentace učiva názornou formou realistickou.

1.1. Na prvém místě jsou to **reprodukce malířských děl;** tato díla vznikla jako svébytné tvůrčí projevy výtvarných umělců různých dob a směrů a jejich reprodukce se objevuje v učebnicích mnoha vyučovacích předmětů s odlišnou didaktickou funkcí; například v čítance jako prostředek, jenž má žákům přiblížit smyslovým vjemem určitý umělecký směr, projevující se nejen v literární tvorbě ale i v tvorbě malířské. Reprodukce malířských děl se objevují i v učebnicích hudební výchovy, zeměpisu, dějepisu atd. Při jejich reprodukci se usiluje jak o esteticko-emotivní působení na žáky, tak i o to, aby tyto reprodukce plnily další výchovně vzdělávací funkce, které však lze určit jen v závislosti na dokonalé znalosti specifického charakteru učiva toho kterého vyučovacího předmětu.

1.2. Nejpočetnějším druhem v našich učebnicích jsou tzv. esteticko-emotivní ilustrace.* Tyto učebnicové ilustrace jsou svým charakterem uměleckými výtvory a vznikly na objednávku pro danou učebnici. Jejich tvůrci jsou obvykle přední soudobí výtvarní umělci, ilustrátoři. V mnoha případech zdařilost jejich uměleckého projevu spolurozhoduje o didaktické účinnosti a úspěšnosti těchto učebnic, například čítanek, slabikáře, ale i jiných učebnic; vzpomeňme „Zoologie" pro 6. ročník, ilustrované Mirko Hanákem, „Zpěvníku" pro 5. ročník, ilustrovaného Jiřím Trnkou a pod. Tento druh ilustrací plní v učebnicích nejrůznější didaktickou funkci; mohou se vyskytovat v záhlaví kapitoly či článku, při čemž plní funkci stimulu, mohou doprovázet článek či výňatek z krásné literatury v čítance, při čemž jejich úkolem je zvýšit emotivní účinnost textu, básně, mohou přiblížit dobovou atmosféru jako je tomu ve vzpomenutém „Zpěvníku". O síle výtvar

* V této stati se pokoušíme zároveň s klasifikací jednotlivých druhů ilustrativní složky učebnice o návrh stabilizovaných termínů technických, jež je označují.



1 2
3 4

ného projevu Jiřího Trnky můžeme z tohoto „Zpěvníku" uvést některé překlady, které přesvědčivě dokládají, jak lze výtvarným projevem přetlumočit projev tak abstraktního umění jako je hudba.

Uveďme obrázek (Obr. 1) k ukázce valčíku ze smyčcové serenády P. I. Čajkovského. U P. I. Čajkovského zpravidla nese valčík atmosféru Evžena Oněgina a právě tuto atmosféru se podařilo J. Trnkovi v ilustraci vyjádřit.

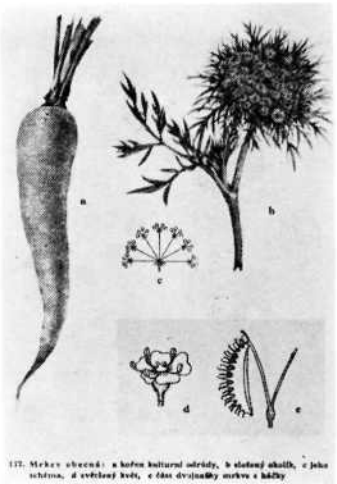
Obdobně je tomu u obrázku k výstupu Esmeraldy s Vaškem (Obr. 2) z opery Bedřicha Smetany Prodaná nevěsta. Jiným příkladem tohoto typu učebnicové ilustrace je výtvarný projev Oty Janečka ve „Zpěvníku" pro 4. ročník, jenž je inspirován totožnou snahou přetlumočit a výtvarným způsobem svébytně vyjádřit náladu hudebního motivu, při čemž respektuje úroveň chápavosti a představivosti žáků mladšího věku, jež je předznamenána například přežívajícím sklonem k antropomorfismu a oživování předmětů a přírodních jevů (Obr. 3) nebo schopností soustředit se zcela na konkrétní detaily, což je také příznačné pro způsob vnímání dětí v tomto věku (obr. 4). Tyto ilustrace však mohou plnit vedle funkce esteticko-emotivní i funkci ryze naukovou, jako je tomu ve vzpomenuté „Zoologii". Mirko Hanák uchoval ve svém výtvarném projevu realistickou věrnost zpodobeného přírodního reálu, jímž jsou zvířata, a dovedl jim přitom propůjčit přesvědčivost živoucí existence, má i schopnost zkratkovitě vypovědět o charakteru prostředí, v němž zvíře žije (Obr. 5). Výtvarný umělec tak daleko předčí barevnou fotografii, která nakonec proměňuje živoucí přírodu v znehybnělý obraz.

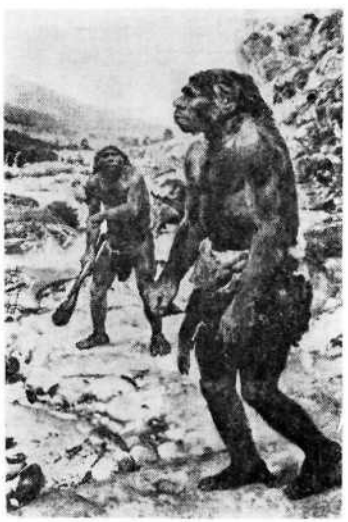
1.3. Zvláštním typem esteticko-emotivní ilustrace je tak zvaná **nápovědná ilustrace,** jež se vyskytuje jen ve slabikáři, kde v jednoduchých větách, sestavených ze slov, které žáci již dovedou číst, je slovo, které žáci ještě číst nedovedou, nahrazeno nápovědnou ilustrací.

1.4. Dalším druhem velmi často se vyskytujícím v učebnicích jsou tak zvané **naukové ilustrace,** v nichž už převažuje

zřetel vědeckonaukový nad zřetelem esteticko-emotivním. Tento druh poskytuje vědecké informace, prezentuje učivo názornou formou; můžeme říci, že naukové obrázky mají do určité míry nahrazovat naukový text, že mají přispívat k jeho zestručnění a odlehčení. Naukové obrázky nejčastěji zpodobňují jednotlivé reály přírodní, například rostliny, jejich květy a plody, minerály, ale i reály vytvořené člověkem, například nástroje, nářadí, stroje apod. Nejčastěji se vyskytují v učebnicích přírodovědných předmětů, v učebnicích přírodopisu, fyziky, chemie. Vyžaduje se od nich naprostá shodnost se zpodobeným reálem a vědecká přesnost. Zpravidla je tento požadavek plněn na úkor ostatních informací nutných pro pochopení a poznání, například se opomíjí u rostlin prostředí, v němž se vyskytují, nepostihuje se proporcionalita vzhledem k ostatní vegetaci apod. Uveďme alespoň „Přírodopis" pro 7. ročník, ilustrovaný Ludmilou Jiřincovou (obr. 7). Jejich *tvůrci jsou vedle ilustrátorů především grafici, ovládající* nejen dokonale kresebnou techniku, ale mající v potřebné míře i hlubší vědomosti o daném vědním oboru, respektive o vyučovacím předmětu, jemuž je učebnice určena.

1.5. Svébytným druhem ilustrativní složky učebnice jsou **fotografie.** Jejich náměty jsou zčásti totožné s náměty naukových ilustrací, zčásti jsou však námětově bohatší. Zachycují nejenom shodné reály a jevy jako naukové ilustrace, ale i jevy složitější, přírodní prostředí, na panoramatických snímcích je zachycen charakter krajiny, zachycují městské aglomerace, tovární haly, architektonické památky, jejich vnější vzhled i jejich interiéry. Využíváme dokumentační fotografie, zachycující jevy ze soudobého společenského dění, ze sociálních bojů, výjevy z válek, ale i fotografie písemných historických dokumentů, smluv a ujednání, starých tiskopisů, fotografie osob apod. Už z povšechného výčtu jevů zachycovaných fotografií je zřejmé, že některé fotografie lze pro připravovanou učebnici přímo objednat — reály přírodnin, architektonic-





5 6
7

kých památek, starých tisků apod. Některé fotografie lze získat jen z archivů (např. výjevy z válečných událostí).
Právě u těchto fotografií vznikají nutně určité technické problémy, protože se musíme spokojit s tím, co nám archívy mohou poskytnout, a nemůžeme si opatřit technicky dokonalou, reprodukce schopnou fotografii. Didaktickou funkcí fotografií je přiblížit smyslovému vnímání žáků reály těžko dostupné, neznámé, mají jim poskytnout informace o poznávaných jevech a plnit tak funkci zdroje poznání. Splnění požadavku naprosté shody se zpodobeným reálem je u fotografie technickou daností, u fotografie nám jde však o to, aby zachytila reál tak, že na něm vyniknou sledované znaky, které někdy i při přímém pozorování reálu mohou uniknout.
1.6. Konečně do skupiny prezentace učiva názornou formou realistickou zařazujeme i tzv. **schematické kresby,** a to proto, že zpodobují skutečnost sice zjednodušeně, avšak zachovávají realistické rysy zpodobovaného jevu. Patří sem například schéma stavebních prvků jednotlivých stavebních slohů (hlavice sloupů řeckých stavebních slohů, schéma románského, gotického či renesančního okna), schéma nářadí a nástrojů (např. schéma oracího nářadí — háku, rádla, pluhu, schémata strojů i schémata zbraní. Základní didaktickou funkcí schematických kreseb je pomoci žákům proniknout za jevovou stránku k její podstatě. Schematický náčrtek odkrývá jednotlivé konstrukční prvky poznávaného jevu, usnadňuje pochopit jeho funkci, jeho praktické využití atd. Obvykle se nevyskytuje samostatně, nýbrž jako doplněk naukové ilustrace či fotografie, jak to odpovídá zákonitostem poznávacího procesu probíhajícího v myslích žáků, procesu od poznání jevu k jeho podstatě.
1.7. Přechodným druhem mezi prezentací učiva názornou formou realistickou a symbolickou jsou tzv. **schematické náčrtky,** které při svém zjednodušení zčásti sice zachovávají realistické rysy zpodobovaného jevu, zčásti však pro jeho zpodobení využívají i symbolů. Úkolem schematických náčrtků je především zpodobit a názorně vyjádřit různé druhy procesů, například fyzikálních, chemických, technologických i biologických (schematický náčrtek technologického postupu v tovární výrobě, náčrtek oběhu krevního, schematický náčrtek nervové dráhy, po níž probíhá proces od senzitivního podráždění k motorickému projevu atd.), či symbolické znázornění sociální struktury společnosti apod.

2. Prezentace učiva názornou formou symbolickou

Základním znakem tohoto subsystému názorné prezentace učiva je použití symbolů, jimiž se vyjadřují reálné jevy a vztahy mezi nimi. Jejich didaktické uplatnění předpokládá, že si žáci osvojili způsob jejich konstrukce (např. konstrukci sítě grafu pomocí osy x a osy y, konstrukci kruhového grafu s kruhovými výsečemi) nebo že si osvojili znalost symbolů používaných při tvorbě symbolické názorné pomůcky.
2.1. Do tohoto subsystému řadíme především **grafy,** s jejichž pomocí se názorně vyjadřují statistické údaje získané z různých oblastí života lidské společnosti, z různých oblastí lidských činností atd. Základem grafu je síť, vytvořená pomocí osy x a osy y, na něž se zanášejí sledované údaje, např. na osu x údaje časové, na osu y údaje o růstu počtu obyvatel, o růstu produkce určitého druhu výroby aj. Didaktický význam tohoto druhu prezentace učiva tkví v tom, že poskytuje rychlý přehled o sledovaných jevech a sděluje dialektické vztahy mezi nimi. Plní také funkci zdroje informací, na jejichž základě lze dospět k určitému hodnotícímu závěru; jsou vhodné jako podklad pro různé druhy samostatné práce žáků.
2.2. Od grafů se odlišují **diagramy,** které podobně jako grafy zachycují například vývoj jevů v určitém časovém rozmezí a vztahy mezi těmito jevy. Při jejich zpracování se používá však různých, podle úmluvy dohodnutých symbolických jednotek, např. figur jako jednotek určitého počtu obyvatel či zaměstnanců některého výrobního oboru (zemědělství či průmyslu), stylizovaného obrazu automobilu jako jednotky

určitého počtu vyrobených automobilů, stylizované kresby knihy jako jistého počtu vydaných knih atd. Didaktické funkce tohoto druhu názoru jsou shodné jako u grafů; způsob jejich provedení je však pro žáky snadněji pochopitelný.

2.3. Do této kategorie symbolického znázornění patří také **linky času** jednoduché i synchronické, s jejichž pomocí můžeme časově lokalizovat historické události a poskytovat přehled o průběhu historického dění. Při jejich konstrukci se vychází z toho, že jednotka časová je symbolicky vyjádřena určitou jednotkou délkovou. Zvolené měřítko, tzn. vztah mezi časovým úsekem a mezi zvolenou jednotkou míry se může měnit, jednou 1 cm může představovat 10 let, podruhé 100 let atd. Je to obdoba různých měřítek používaných při konstrukci map. Didaktické využití této symbolické názorné pomůcky vyžaduje, aby si žáci osvojili tuto vědomost, s jejíž pomocí budou umět linky času nejen číst a pracovat s nimi, ale i samostatně je konstruovat.

2.4. Nejběžnějším typem symbolického názoru je **mapa,** ať už zeměpisná, fyzická, politická či historická. Zatímco v zeměpisných mapách se užívá většinou dnes již stabilizovaných symbolů pro vyjádření přírodních a společenských jevů, pro historické mapy takový stabilizovaný systém symbolů ještě neexistuje, a proto se k nim připojuje tzv. legenda, která umožňuje uživateli, aby je s pochopením četl. Vzhledem k tomu, že pro vyučování určitých učebních předmětů, pro zeměpis a dějepis byly vytvořeny zvláštní knižní učební pomůcky, atlasy, obsahující potřebné soubory map, atlasy zeměpisné, atlasy historické, vyskytuje se mapa v učebnicích jen velmi zřídka.

2.5. Často se však využívá v učebnicích **kartogramů,** dá se říci zjednodušených map, které obsahují méně všeobecných údajů a výrazně jsou v nich zdůrazněny sledované jevy (nálezy surovin, komunikační spoje, změny státních hranic po významných historických událostech, lokality střetnutí dělníků v období stávek s orgány státní moci atd. (Didaktická funkce tohoto druhu symbolického názoru je v tom, že má žákům pomoci získat rychlý přehled o poznávané skutečnosti, pomoci odhalit vztahy mezi jevy apod. Dá se konečně říci, že kartogramy jsou úvodem k využívání map.

2.6., 2.7. Do téže kategorie patří i **plánek (2.6.) a situační náčrtky (2.7.);** situační náčrtky jsou ještě jednodušší než kartogramy, protože postihují obvykle relaci jen mezi dvěma či třemi jevy, ať už přírodní či společenské povahy.

Na závěr výkladu o jednotlivých druzích prezentace učiva názornou formou je uveden schematický přehled tohoto strukturního prvku učebnice jako subsystému.

B. **Prezentace učiva formou názornou**

1. **Prezentace názornou formou realistickou**
   1.1. reprodukce malířských děl
   1.2. esteticko-emotivní ilustrace
   1.3. nápovědné ilustrace
   1.4. naukové ilustrace
   1.5. fotografie
   1.6. schematické kresby
   1.7. schematické náčrtky

2. **Prezentace názornou formou symbolickou**
   2.1. graf
   2.2. diagram
   2.3. linka času
   2.4. mapa
   2.5. kartogram
   2.6. plánek
   2.7. situační náčrtek

Všechny druhy prezentace učiva formou názornou jsou nutně v učebnici doprovázeny slovním výkladem, tak zvanými **podtexty,** jejichž úkolem je žáky vést k soustavnému pozorování jevů, ke schopnosti analyzovat je, získávat z nich informace; v podtextu bývá uveden i pokyn pro pracovní činnost

žáka, protože pro tuto činnost poskytují dostatek vhodných podkladů.

Z výkladu je zřejmé, že existuje těsná didaktická závislost mezi prezentací učiva formou slovní a formou názornou, to znamená, že druhy názoru jsou přímo určovány výkladovým textem, oprávněnost jejich výběru a zařazení do učebnice je dána tím, zda plní didaktickou funkci v poznávacím a výchovném procesu. Zpětně ovšem tento výběr má vliv na obsah a konstrukci výkladového textu.

Obecné závěry o ilustrativní složce učebnice nelze mechanicky aplikovat na učebnice všech vyučovacích předmětů. Při jejich aplikaci nutno respektovat další zřetele, které jsou dány především specifickým charakterem učiva daného vyučovacího předmětu. Způsob modifikace obecných závěrů lze doložit na ilustrativní složce učebnic dějepisu.

Zvláštnost obsahu učiva dějepisného tkví v tom, že dějepis podává komplexní poučení o životě a historickém vývoji společnosti, o všech jejích činnostech, výtvorech a projevech. Zdrojem poznání, zdrojem historických informací jsou historické prameny, k nimž patří všechny pozůstatky lidské činnosti. Podle vnější povahy se prameny historické člení: prameny písemné, prameny hmotné, prameny obrazové, prameny ústní. Protože dějepis jako vyučovací předmět má za úkol sdělit žákům nejen hotovou soustavu poznatků o minulosti lidské společnosti, ale i seznámit je s prameny, z nichž tyto poznatky byly načerpány, musí učebnice dějepisu obsahovat v odpovídající míře vyobrazení těchto pramenů. Dospíváme tak k stanovení prvního obsahového okruhu ilustrativní složky učebnic dějepisu. Obsahem jejím jsou vyobrazení nejrůznějších druhů hmotných pramenů a reprodukce dobových výtvarných uměleckých děl. Druhý obsahový okruh ilustrativní složky dějepisných učebnic je dán zřetelem didaktickým, protože nestačí, aby si žáci vytvořili jen smyslové představy o poznávaném reálu, o jeho vnější podobě, ale aby zároveň získali další poučení například o materiálu, z něhož byl vyroben, o jeho konstrukci, o jeho funkci apod. Mají tak pronikat za jevovou stránku reálu k jeho podstatě. Odpovídá to povaze historického pramene, který podává jednak informace přímé, jednak nepřímé, zprostředkované.

Určení obsahových okruhů ilustrativní složky učebnic dějepisu, jež odpovídají specifické povaze dějepisného učiva a povšechná charakteristika jejich didaktických úkolů nám umožňuje, abychom přistoupili k jednotlivým prvkům prezentace učiva názornou formou realistickou, jak byly stanoveny obecnou klasifikací, a abychom při tom ukázali specifičnost jejich funkce v dějepisných učebnicích.

1.1. Reprodukce uměleckých děl.

Reprodukce dobových uměleckých děl v dějepisných učebnicích tvoří důležitou součást jejich ilustrativní složky, a to jednak proto, že poznatky z oblasti dějin výtvarného umění tvoří přímo součást didaktického systému dějepisu, jednak proto, že výtvarné umělecké dílo je historickým pramenem, který dokumentuje dobu svého vzniku a podává o ni mnoho historicky důležitých informací. Dovednost získávat takovéto informace však vyžaduje, aby pozorovatel, žák, byl vyzbrojen znalostí metodologického postupu při analýze výtvarného díla. Proto v souladu s poznatky dějin výtvarného umění musíme žáky především naučit, že každé výtvarné dílo má tři vrstvy!

1. tzv. vrstvu formálních prvků, s nimiž výtvarné umění pracuje;
2. vrstvu primárního objektu, tj. námět, který výtvarné dílo zpodobuje;
3. vrstvu ideologickou, v níž se uplatňuje soudobé myšlení lidí a jejich nazírání na přírodu, život, na společnost; projevuje se v ní dobová ideologie.

Pro větší názornost ukážeme příklad takového rozboru na reprodukci obrazu, na němž je zachycen útok egyptského

vojska vedeného Ramessem II. na syrskou pevnost ve starověku.

1. Z hlediska první vrstvy si žáci všimnou, že umělec klade zobrazované jevy do vrstev nad sebou. Vysvětlíme, že v nejnižší vrstvě jsou jevy z hlediska pozorovatele nejbližší, jevy v nejvyšší vrstvě pak nejvzdálenější. Závěr: Egypťané ve starověku neznali perspektivu.

2. Z hlediska druhé vrstvy poskytuje obraz konkrétní poučení o dobové egyptské výzbroji a výstroji, o egyptské válečné technice a způsobu boje (meče, štíty, luky, šípy, dvoukolové válečné vozy). Popisují žáci samostatně.

3. Z hlediska třetí vrstvy obraz vyjadřuje dobové přesvědčení o tom, že povaha existence panovníkovy je zcela odlišná od existence ostatních lidí, že panovník je božského původu, syn boha. Umělec tento názor vyjádřil neúměrnou velikostí postavy panovníkovy v relaci k postavám ostatních bojovníků. (Úctu k němu vyjádřil umělec i tím, že neporušil kresbou tětivy a šípu profil panovníkova obličeje. Panovník napíná tětivu za hlavou!) Do této vrstvy patří také pokus o hodnocení estetické účinnosti výtvarného díla a pokus o hodnocení dobového vkusu, estetického cítění.

Reprodukcemi výtvarných uměleckých děl (malířských i sochařských) lze v dějepisných učebnicích dokládat specifičnost výtvarných projevů jednotlivých civilizací, vývojové tendence v jednotlivých historických obdobích, výtvarné i poznatkové výboje, kterých v těchto jednotlivých obdobích bylo dosaženo (například objevení perspektivy renesančním malířstvím). Podobně lze jimi dokumentovat změny ve volbě námět a ve způsobu jejich zpracování, jež vypovídají o změnách názorů i dobového vkusu. Reprodukce výtvarných děl mají proto v nejtypičtějších příkladech jako historické prameny sui generis dokládat každou historickou periodu i její vývojovou fázi od nejstarších dob, od pravěku až po dobu nejnovější.

1.2. Esteticko-emotivní ilustrace.

Smysl historického vzdělání jako součástí vzdělání všeobecného a specifický charakter obsahu dějepisného učiva určuje také zvláštní hodnocení dalšího druhu ilustrativní složky, a to ilustrací esteticko-emotivních. Návyk, že jimi je doprovázena historická beletrie, historické romány a historické povídky, a působivost těchto ilustrací v historické beletrii vedla k názoru, že jsou vhodným druhem i pro učebnice dějepisu. Zkušenosti však ukázaly, že v učebnicích dějepisu rovina poznatková a rovina esteticko-emotivní se u těchto ilustrací míjí. Podobně jako historický román se nemůže stát historickým pramenem, tak ani ilustrace estetickoemotivní se nemohou stát zdrojem pravdivých historických představ a pravdivého poznání. Výjimku tvoří výtvarná díla, vzniklá v těsné spolupráci výtvarného umělce a vědce, jako tomu bylo například u obrazů J. Buriana, který spolupracoval s prof. Augustou (Obr. 7). V takovém případě jde však o dlouhodobý proces tvoření, jehož výsledkem bylo dílo výtvarně přesvědčivé, esteticky působivé i historicky pravdivé.

1.3. Naukové ilustrace.

Tento druh se vyskytuje v učebnicích velmi často a odpovídá zcela charakteru a povaze dějepisného učiva. Námětem těchto ilustrací jsou především jednotlivé historické památky, hmotné pozůstatky lidské činnosti, jednotlivé reály. K jejich zařazení dochází především tehdy, nezachoval-li se reál v úplnosti a naukovou ilustraci je vlastně rekonstruován. Jindy je tento druh ilustrací zdůvodněn tím, že poznávaný reiál je například součástí málo přehledného, dobového vyobrazení a z didaktických důvodů je žádoucí, aby byl demonstrován žákům osamoceně; vyobrazení musí být přesné a musí obsahovat všechny charakteristické jednotlivosti, které mohou žáci při jeho pozorování bezpečně určit.

1.5. Fotografie

Specifickému charakteru dějepisného učiva odpovídá, že nejpočetnějším druhem ilustrativní složky v učebnicích dějepisu jsou fotografie, a to fotografie hmotných pramenů, jež jsou jedním ze základních zdrojů historických informací. Tím se dostáváme zároveň k další intelektuální schopnosti a dovednosti žáků, totiž ke schopnosti získávat tyto historické informace z daného druhu pramenů. Dospíváme také k otázce, jaký vliv tento didaktický cíl má na výběr jednotlivých druhů ilustrací.

Uvedli jsme případy, v kterých se nahrazuje fotografie naukovou ilustrací. Didaktická funkce obou je však totožná, odlišnost je jen ve způsobu prezentace daného zdroje poznání. Oba druhy musí být totiž podkladem specifické poznávací činnosti žáků, pro niž je vyzbrojujeme metodologickým prostředkem, a to již vzpomenutou intelektuální schopností.

Při pokusu určit obsah této schopnosti musíme vyjít z toho, že hmotné historické prameny (v učebnici jsou nahrazeny reprodukcemi dobových kreseb, fotografiemi či naukovými ilustracemi) vznikly jako výsledek činnosti lidí v souvislosti s úsilím zajistit materiální podmínky existence společnosti, jako výsledek působení člověka na člověka v oblasti výrobní a sociální, a konečně jako výsledek působení vědomí člověka na vědomí druhých lidí s cílem rozšířit a upevnit určité názory. V každém historickém prameni nacházíme odraz všech těchto tří oblastí života společnosti, při čemž jedna z nich dominuje, a to ta, v níž pramen přímo vznikl. Historický pramen tak obráží jednu oblast lidské činnosti bezprostředně a druhé zprostředkovaně. Pro zdidaktizovaný metodologický postup nám z tohoto zjištění vyplývá závěr, že při obsahové analýze vyobrazení daného historického pramene určujeme především tři vrstvy zhmotněné činnosti lidí. První můžeme označit jako vrstvu materiálovou a konstrukční, druhou jako funkční a třetí jako vrstvu nadstavbovou (ideologickou).

Pro větší názornost a zároveň jako podklad pro odhalení kriterií pro výběr jednotlivých druhů ilustrativní složky do učebnic dějepisu a pro jejich vzájemnou kombinaci uvádíme soustavu otázek při analýze zobrazení orebného nářadí, a to pluhu, kterého se začalo používat v českých zemích koncem 13. a počátkem 14. století.

Analýza z hlediska vrstvy materiálové a konstrukční.

1. Z kterých materiálů byl pluh vyroben?
2. Z kterých částí se skládal?
3. Jakou technikou byl vyroben?
   Pomocí kterých výrobních nástrojů?
   Šlo o výrobu individuální nebo hromadnou?
4. V které době byl u nás pluh vyráběn?
5. V jakém množství se pluh vyskytoval; ojediněle, v malém množství nebo byl obecně užíván?

Analýza z hlediska vrstvy funkční.

1. Jakou měl pluh funkci? Jak rozrušoval půdu?
2. Jak s ním byla práce efektivní, produktivní?
   Srovnáme-li pluh s hákem, či rádlem, jichž se používalo v předcházejícím historickém období, byla s ním práce efektivnější?
3. Které dovednosti či vědomosti musel mít ten, kdo s ním pracoval?
4. Vyžadovalo užití pluhu zvláštní organizace práce, například většího počtu pracovníků?
5. Dalo užití pluhu podnět ke zdokonalení zemědělského hospodářství?

Analýza z hlediska vrstvy nadstavbové.

1. Které zkušenosti a dovednosti umožnily výrobu pluhu? Jaká potřeba společenská vedla k jeho sestrojení?
2. Jak byl nákladný? Mohl si jej opatřit každý nebo jen určitá skupina lidí?
3. Na jakou civilizační a kulturní úroveň můžeme usuzovat ve srovnání
   a) s civilizační úrovní předcházejícího období,
   b) s civilizační úrovní jiných kulturních oblastí v dané době?

Uvedené otázky, které si klademe při analýze vyobrazení pluhu, ukazují, že vyobrazení (může to být 1.1., 1.3., 1.4. nebo 1.5.) musí být doplněno jednak slovním výkladem v podtextu k obrázku, jednak dalšími druhy vyobrazení. Především musí být doplněno **schematickou kresbou** (1.6.), jež poskytuje poučení o tom, **z kterých částí se pluh skládal** (plaz, asymetrická radlice, kleče, slupice, hřídel a odvalová deska; není-li v učebnici, má jej provést sám učitel na tabuli).

K demonstraci funkce pluhu je vhodné využít **schematického náčrtku** (1.7.), který ukazuje **jak jsou rozrušovány jednotlivé vrstvy půdy** a jak hluboká je orba pluhem. Podobně k demonstraci zdokonalení zemědělského hospodářství je nutno použít **plánku obce z období vrcholného feudalismu** (2.6.). Na něm lze ukázat, že pole mělo tvar dlouhých obdélníků (dříve měla pole čtvercový tvar; těžký pluh se nesnadno obracel, proto se po nasazení vyorávala dlouhá brázda) a že v zemědělství se ustálilo tzv. trojhonné hospodářství proti dřívějšímu dvouhonnému: ladem ležela nyní jen třetina půdy, dříve celá polovina. Větší využití půdy bylo umožněno dokonalejší orbou pluhem. Konečně je žádoucí využít reprodukce dobového obrázku (v našem případě například obrázku oráče z kodexu pražského arcibiskupa Jana z Jenštejna z 2. poloviny 14. stol., je-li dobové vyobrazení tak dobře čitelné jako v tomto případě, může být této reprodukce užito místo fotografie reálu či naukové kresby), z něhož se dovídáme, kolik koní muselo pluh táhnout (dva páry) a kolik lidí pracovalo při orbě (oráč a kočí). Tyto informace nám umožňují udělat závěr, že pluhu mohl využívat jen bohatší sedlák, který měl čeledína a nejméně dva páry koní. Chudší si museli vypůjčovat koně za úplatu nebo za službu. Na vesnici v období vrcholného feudalismu existovala již hluboká sociální rozvrstvenost.

Rozborem vyobrazení pluhu, jednoho z hmotných pramenů, jsme ukázali, jak obecná klasifikace jednotlivých druhů ilustrativní složky učebnice musí být zpřesněna zřetelem k specifické povaze dějepisného učiva a jak didaktické zřetele určují výběr a vzájemnou kombinaci jednotlivých druhů vyobrazení. (1.1., 1.3., 1.4. nebo 1.5. doplněno 1.6., 1.7. a 2.6.). Právě tato kombinace jednotlivých druhů vyobrazení je jedním ze specifických znaků, který by měl charakterizovat ilustrativní složku dějepisných učebnic.

XXIII. Rimska říša za Augusta. *Za Augustovej vlády pribudli k Rimskej říši nové územia predovšetkým na severe, takže najväčšiu časť jej severnej hranice tvoril Dunaj až k svojmu ústiu. Okrem toho Augustus získal časť severného pobrežia Čierneho mora a ďalšie oblasti v Malej Ázii a v Afrike (najmä Egypt).*

Podobně je tomu při aplikaci obecné klasifikace prezentace učiva názornou formou symbolickou, při výběru a způsobu zpracování těchto druhů vyobrazení. Vzhledem k tomu, že trvalými atributy každého historického jevu je jeho lokalizace prostorová a lokalizace časová, má zvlášť velký význam pro dějepisné učebnice kartogram a linka času. Pro názornou demonstraci nám postačí uvést konkrétní příklad zpracování historického kartogramu.

Kartogram jako grafický výtvor má nepochybně svou estetickou, výtvarnou hodnotu. Avšak tento zřetel nesmí převážit nad zřetelem didaktickým, protože by kartogram ztratil svou funkčnost. Nedostatky historického kartogramu, při jehož provedení převládl zřetel výtvarný, tkví v tom, že v něm žák nenachází opěrné body pro skutečnou lokalizaci. Příklad druhého historického kartogramu (Obr. 8), jehož podkladem jsou

současné politické hranice dnešních evropských států, dokazuje, že lze dosáhnout jak výtvarné účinnosti, tak i splnit základní didaktické funkce. (Žáci mohou například vyjmenovat dnešní státy, jejichž území ve starověku tvořila součást římské říše. Spojují tak poznatky zeměpisné s poznatky historickými a upevňují si představy o prostoru, získané v zeměpise, pomocí prostorových představ historických.)
Pro demonstraci toho, jak je třeba respektovat didaktické zřetele daného vyučovacího předmětu, tento příklad jistě postačí.

Pokus o obecnou klasifikaci jednotlivých druhů ilustrativní složky učebnic, který byl učiněn v předložené stati, má přispět k tomu, aby při její tvorbě v učebnici byly respektovány všechny zřetele, jež zajistí mnohostrannou funkčnost této složky. Příklad aplikace na učebnice dějepisu měl ukázat, kolik ještě dalších aspektů, vyplývajících z povahy učiva daného vyučovacího předmětu je nutno uplatnit, aby ilustrativní složka měla v učebnici své plné oprávnění výchovné a vzdělávací.