

Vážené a milé kolegyně, vážení a milí kolegové, čtenářky a čtenáři,

je to letos divný rok, nejen pro výtvarné pedagogy. Snažíme se udržet v myslí a průběžně oživovat to, co bychom chtěli se svými žáky zažít a poznat, a řešíme, jak aspoň část z toho zachovat a neztratit. Týdny běží a děti, žáci, studenti, posluchači zůstávají pro nás reprezentovaní jednou týdně bublinami s monogramem na obrazovce počítače. Zřetelné i nenápadné pokyny nám velí a radí, vytěžít z nové situace maximum, naučit se něco nového, uchopit skutečnost z jiného úhlu. Že je to příležitost, nová výzva! Takže už to umíme s různými výukovými platformami, redukuje učivo a přizpůsobujeme se zkráceným vyučovacím hodinám, pokud nám tedy v rozvrhu zůstaly zachovány. Možná, že leccos z toho, k čemu jsme situací donuceni/donuceni, je opravdu správným krokem někam kupředu, i když „ukazovat a posuzovat reálné výtvarné dílo přes počítač je naprostá konina a nesmysl“, jak se vyjádřila v dotazníku jedna studentka. Souhlasím s ní z celého srdce, ale nemohu si pomoci, nejvíc se mne dotýká, kolik podstatného se při online výuce „ztrácí v překladu“. Kolik informací si se svými žáky předáváme zcela mimoděk, jak silný a účinný je kanál tvořený všemi našimi smysly, předávající okamžitě, bez zkreslení nebo prodlevy, oběma směry tón hlasu, posunek, gesto. Ve třídě hned vidíme, kdo se „nechytá a odpojuje“, nerozumí, tápe ve výkladu nebo v zadání, ale postřehneme také, od koho se šíří pozitivní vlny zájmu, o které se můžeme opřít. Ve třídě nám stačí odmlka, změna tempa řeči, a počínající nuda nebo neporozumění zastaví smích a pocit srozumění. Asi bychom se všichni naučili, jak redukovat učivo a jaké metody používat pro hladké a metodicky správné distanční vyučování. Jak ale zachovat, nebo na co redukovat takto intenzivní přenos informací, to jsme se zatím nikde nedozvěděli. Nemluvě o skutečnosti, že „výchovy“ jsou vždy první na řadě, když jde o to, něco ve škole zrušit.

V tomto čísle časopisu Výtvarná výchova jsme pro vás připravili témata, která jsou všechna nějak setrvala na pořadu dne. Věříme, že budou pro vás inspirativní i této divné době.

Helena Kafková z pražské katedry výtvarné výchovy a posluchač doktorského studia tamtéž Ondřej Suchan se vracejí ke svému tématu řemesla a k otázkám porozumění tomuto pojmu v oblasti výtvarné výchovy. Připomínají situace, v nichž, podle hesla o vylévání vaničky i s dítětem a možná i na základě nezájmu o skutečné porozumění pojmu, mnozí výtvarní pedagogové i teoretikové oboru spojují řemeslo pouze s mechanickým, netvůrčím opakováním a osvojováním konkrétních dílčích dovedností. Ovšem, „vyrábět“ podle zjednodušeného návodu ve třídě třicet identických předmětů není jistě žádoucí náplň výtvarné výchovy, ale o takové situaci přeci není řeč. Kdy mají žáci příležitost vstoupit do uceleného procesu, který začíná myšlenkou, představou, a končí fyzicky existujícím artefaktem? Aspoň nahlédnout do světa, v němž o správnosti věci rozhoduje věc sama, způsob, jak je navržena a vytvořena, nakolik odpovídá možnostem materiálu a požadavkům používání – to jsou klíčové zážitky, které v dnešní školní praxi mají velmi málo místa. Učíme žáky, jistě v zásadě správně, že jen oni sami

rozhodují o tom, zda jejich řešení je správné. Měli bychom je občas mírně upozornit na to, že některá řešení přicházejí a jsou podporována i z jiných zdrojů. V současné době simulace a náhražek může být úvaha o reálném světě a řádu věcí významnou, klíčovou zkušeností.

Kresba je nutným základem každé solidní výtvarné tvorby. Nebo ne? Může se stát i osudovým bludným kamenem, který stojí v cestě dalšímu hledání a vývoji. Zástupy teenagerů, denně „šudlajících“ nejistými tahy tužky mnohokrát gumované dílo, by nám jistě daly zapravdu. Zřejmě je třeba opustit představu, že teprve bravurní ovládnutí studijní kresby je vstupenkou do velkého světa tvůrčí svobody. Posluchači doktorského studia katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci Jitka Mikošková a Ondřej Moučka představují výzkumný projekt, který směřuje k posunutí hluboce zakořeněných představ o kresbě jako pomocné a studijní disciplíně, nutně předcházející vstup do věta umění a tvorby. Formou zavádění aktivizačních metod do výuky didaktiky výtvarné výchovy usilují o posílení povědomí studentů o současné kresbě a o zvýšení jejich zájmu o mezioborové přesahy ve výuce výtvarné výchovy. Cílem projektu bylo představit studentům široké spektrum výrazových i tematických možností kresby. Praktická zadání vycházela z inspirace tvorbou současných autorů a zohledňovala didakticky potenciál dané kresebné aktivity. Výzkumná část projektu zahrnovala akční pro-aktivní výzkum a hodnocení realizovaných seminářů prostřednictvím anonymizované písemné reflexe a metodou ohniskové skupiny. Analýzou a interpretací dat autoři získali ke svému projektu přesvědčivou zpětnou vazbu.

Zuzana Pechová a Hana Valešová z katedry primárního vzdělávání Technické univerzity v Liberci se ve své studii také dotýkají tradicí předávaných a kriticky neposuzovaných představ a truismů, které ovlivňují každodenní praxi výtvarné výchovy. Představují výzkumnou sondu realizovanou mezi studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Zkoumaly přístup studentů k vybraným specifickým situacím ve výtvarné výchově a jejich postoje k některým přetrvávajícím, nezníčitelným názorům, které se udržují mezi generacemi, a pokud se o nich se studenty nemluví, procházejí v nezměněné podobě do dalších školních ročníků. Jde o relikty letité praxe výtvarné výchovy, názory a postoje, které jsou původně míněny i uplatňovány pozitivně, ale postupně ztrácejí vazbu na reálné situace a stávají se zaklínadly, jejichž nekritické uplatňování přispívá k vyprazdňování vzdělávacích i výchovných obsahů výuky. Významným imperativem, v textu nezmíněným, ale zřetelně z něj plynoucím, je, že je nezbytné a nutné podrobovat debatě a pochybovačnému zkoumání i ty nejbánálnější úsudky a výroky, o nichž zdánlivě snad ani nestojí za to uvažovat a pochybovat.

Rokem 2020 se uzavírá rozsáhlý celostátní výzkum věnovaný digitální gramotnosti a zaměřený na možnosti jejího rozvíjení v různých oborech a školních předmětech. Zhodnocení a závěry z výzkumu jistě přijdou a doufejme, že se stanou předmětem rozsáhlých a plodných odborných debat. Vstříc těmto debatám v našem časopise vychází trojice mladých kolegů, kteří se

tematicke uměleckého vzdělávání vztaženého k internetu a sociálním sítím intenzivně věnují ve svých doktorandských projektech. Michal Kučerák (TU Brno), Petra Pětiletá a Kateřina Fojtíková (PedF UK Praha) se zabývají výzkumem digitálních platforem a jejich přesahů do každodenního života generace Z, zvané digital natives. V rozhovoru vzájemně sdílejí své zkušenosti z oblasti práce s novými médii a digitální gramotnosti současných žáků středních a základních škol, dotýkají se témat, v nichž je tato generace oproti nám starším napřed, ale i těch, kde je naše přítomnost nezbytná.

Kristýna Říhová a Petra Vargová spolu s dalšími členy pražské katedry pozvaly k besedě u kulatého stolu edukační pracovníky a lektory z několika významných českých galerií. Setkání se zaměřilo na tři teoretické okruhy, kterým byl věnován prostor v diskusi s lektory: Galerijní edukace jako součást vzdělávacího procesu; Vztah umění a kurikula; Vizualní gramotnost a interpretace uměleckého díla. Na základě audiozáznamu ze společného jednání vznikl text, který v širších souvislostech tématu představuje vzdělávací koncepce jednotlivých galerií, na pozadí didaktiky a teorie výtvarné výchovy reprezentované členy katedry. Výsledkem je podnětné čtení, které angažovaným zájemcům spontánně otevírá mnohé kontexty z galerijní, školní i obecně kulturní praxe.

Toto číslo časopisu Výtvarná výchova uzavíráme rozloučením s dvěma výraznými osobnostmi praxe i teorie výtvarné výchovy. Na svého učitele Pavla Šamšulu vzpomínají absolventi pražské katedry výtvarné výchovy. Vzpomínku na Martu Peřinovou Kerhartovou připojuje na podnět rodiny redakce časopisu. Nabízí se v této souvislosti myšlenka, připomínka. Čas letí a pamětníci odcházejí. Nezapomínejme své malé dějiny. Ptejte se, zaznamenávejte, zapisujte si.

Pevné zdraví a veselou mysl
vám za redakci výtvarné výchovy
přeje Leonora Kitzbergerová



Výtvarná výchova

Časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

Číslo: 1–2/2020
Ročník: 60/2020

ISSN 1210-3691
RS 5096

Rada pro výzkum a vývoj zařadila časopis Výtvarná výchova do kategorie recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR.

Řídí redakční rada

Předsedkyně

doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.

Výkonná redakce

prof. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D.
PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.
PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

Další členové redakční rady

Mgr. Karla Brücknerová, Ph.D.
Mgr. Miroslav Divina, Ph.D.
doc. Mgr. Kateřina Dyrťová, Ph.D.
doc. Mgr. Jitka Géringová, Ph.D.
Mgr. Jana Jiroutová
Mgr. Helena Kafková, Ph.D.
Mgr. Tomáš Komrská
PaedDr. Jana Langerová
Mgr. Jindřich Lukavský, Ph.D.
prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc.
PaedDr. Markéta Pastorová
doc. PhDr. Tomáš Pavlíček, Ph.D.
PhDr. Katarína Příkrylová, Ph.D.

Vedoucí vydavatelství

Mgr. Ivana Čechová

Webmasteri

PhDr. Michal Filip, Ph.D.
PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D.

Webové stránky časopisu

pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova

Sazba písmy Comenia Sans a Comenia Serif a grafické řešení čísla

PhDr. Miroslava Špačková, Ph.D.

Vydává

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vychází dvakrát ročně v rozšířeném vydání, roční předplatné 260 Kč plus poštovné a balné, jednotlivý výtisk 130 Kč.

Distribuce

ADISERVIS s.r.o.
Na Nivách 18
141 00 Praha 4 – Michle
IČO: 28367499
tel.: 241 484 521
mobil: 603 215 568
e-mail: adiservis@seznam.cz

Obrazový materiál je předáván redakci k publikování v souladu s autorským právem. Za respektování autorských práv ručí autoři jednotlivých příspěvků.

Adresa redakce

Redakce časopisu Výtvarná výchova
Pedagogická fakulta UK
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
vytvarena.vychova@pedf.cuni.cz

Tisk

Tiskárna nakladatelství Karolinum

1–2/2020

Obsah

STUDIE

Helena Kafková, Ondřej Suchan:
Řemeslo, marginalizovaný potenciál oblasti Umění a kultura v Rámcovém
vzdělávacím programu pro základní vzdělávání 8

Jitka Mikošková, Ondřej Moučka:
Současná kresba jako inspirace výtvarného pedagoga 22

Zuzana Pechová, Hana Valešová:
A na konci hodiny všechny pochválíme...
Jak studenti učitelství vnímají stereotypní
přístupy k výuce výtvarné výchovy? 36

ROZHOVORY

Kateřina Fojtíková, Michal Kučerák, Petra Pětiletá:
Digitální média a vzdělávání v oblasti vizuálního umění 50

Jaroslav Bláha, Marie Fulková, Zuzana Fišerová,
Kristýna Říhová, Petra Vargová a kol.:
Galerijní edukace jako součást vzdělávacího procesu
v kontextu vizuální gramotnosti 70

NEKROLOGY

Za Martou Kerhartovou Peřinovou 98

Za Pavlem Šamšulou
Rozloučení a poděkování 102

Řemeslo, marginalizovaný potenciál oblasti Umění a kultura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Helena Kafková, Ondřej Suchan

Tato studie je dedikována PROGRESu Q17.

Mgr. Helena Kafková, Ph.D.

působí jako didaktička na katedře
výtvarné výchovy Pedagogické fakulty
UK v Praze. Ve své práci se zaměřuje
na teoretické rámce modernistického
pojetí výtvarné výchovy. Kontakt:
helena.kafkova@pedf.cuni.cz

Mgr. Ondřej Suchan

aktuálně působí jako učitel výtvarné
výchovy a pracovních činností na
několika pražských základních
školách. Pracuje jako umělecký
truhlář – restaurátor. V minulosti
realizoval vzdělávací projekty v rámci
OPVK na rozvoj polytechnických
dovedností učitelů MŠ a ZŠ. Je
studentem doktorského programu
na Pedagogické fakultě UK v Praze,
katedra výtvarné výchovy.
Kontakt: suchan.ondrej@centrum.cz

Anotace

Text rozvíjí myšlenky naznačené ve studii Řemeslo, marginalizovaný potenciál všeobecného vzdělávání¹.

Zabývá se bližším vymezením pojmů řemeslo a dílo, zkoumá jejich pojetí a vzájemné souvislosti. Zaměřuje se na chápání „díla“ v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání v oblasti Umění a kultura².

Klíčová slova

Dílo výtvarné, dílo umělecké, řemeslo, kultura, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Abstract

The article develops ideas formulated in the study „Craft, Marginalized Potential of General Education“. It defines the terms craft, work and some of their concepts and mutual relations.

It focuses on the concept of „work“ in the „Framework Educational Program for Elementary Education“.

Keywords

Work of art and craft, artwork, craft, culture, Framework Educational Program for Elementary Education

1 (Kafková & Suchan, 2017)

2 (MŠMT, 2017)

Úvod

Zabýváme se jevem marginalizace řemesla v koncepci všeobecného vzdělávání a hledáním důvodů, které k ní vedly, zejména v oblasti výtvarné výchovy. Snažíme se vymezit předmět našeho zájmu tak, aby byl jasně oddělený od volně souvisejících témat. Pojem řemeslo je v kontextu didaktiky výtvarné výchovy uplynulých dekád propletený s množstvím asociací a často je hanlivě zabarvený. Reakce oborových kolegů na námi předložené pojetí řemesla nezřídka směřují naše bádání jinam, kde začíná jistě zajímavá problematika, ale je už mimo oblast, které se v textu chceme věnovat a kterou považujeme v didaktice výtvarné výchovy v českém kontextu za málo tematizovanou. (viz například Pölänen, 2009) Předloženým článkem se pokusíme zkoumat, jak se řemeslo ukazuje jako deficitní, je – li nahlíženo skrze stávající pojetí oblasti Umění a kultura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání v oboru Výtvarná výchova. Snažíme se také odpovědět na komentář k našemu textu: „aby obstály (materiálovost, rukodělnost a technické provedení), musí získat novou roli v jiném kontextu. Musí „být již od počátku myšleny jinak. (. . .) problém je nedostatek jejich koncepce a metaforický či významový posun, které řemeslo jako oblast nezajistí“. (Dytrtová, 2017, s. 34)

Pokusíme se ukázat, že citovaný názor, který vyčítá osamoceným prvkům řemesla jejich nekonceptčnost vůči cílům předmětu výtvarná výchova dle RVP ZV, nezohledňuje specifický přínos i potenciál, který řemeslo pro oblast kultury stále má. Budeme se zabývat vazbami řemesla a kultury, pojetím kultury v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a budeme se snažit dokládat potenciál, který má řemeslo v této souvislosti pro obor výtvarná výchova. Nečiníme tak ze sentimentu k ručním pracím, což by někdo mohl mylně očekávat proto, že píšeme o řemesle. Ve vši skromnosti zde chceme uvést, že podnět k těmto úvahám vychází z dlouholeté žité zkušenosti s uplatněním řemesla v oblasti výtvarné výchovy, výtvarné kultury a výtvarného umění. Předkládáme náhled o syntéze těchto tří oblastí, pochopený v jejich praxi.

1. K užívání pojmu „řemeslo“ v kontextu výchovy a vzdělávání

Chápeme řemeslo jako specifický druh syntézy vytvářecích a myšlenkových činností, a to v různé míře platí pro jeho tvůrce i uživatele.¹ Rozhodující pro určení, zda je nějaký proces a jeho výsledek řemeslný, není v tomto vymezení řemesla míra manuálních nebo naopak strojních technik², ale způsob, jakým řemeslník vykonává řemeslo jako proces ucelující celou škálu

3 Opíráme se při tom o teoretický rámec didaktik výtvarné výchovy formulovaný v textu *Beyond the Understanding of Visual Culture: A Pragmatist Approach to Aesthetic Education* (Aquirre, 2004).

2 Zdůrazňování „rukodělnosti“ manuálních činností jakožto hlavního znaku řemesla je dle našeho názoru spíše jeho druhotnou charakteristikou, opírající se o důsledné rozlišování mezi ruční a strojovou prací v procesu industrializace.

činností směřujících v organické propojenosti k realizaci „díla“³. Řemeslu a osobě řemeslníka, konstituci jeho profese i životního stylu na pozadí historických podmínek a současnému náhledu na řemeslo jako obor i jako alternativní životní styl, se věnuje Richard Sennett v knize nazvané *The Craftsman, Řemeslník*. Sennett tvrdí, „že řemeslná oblast je mnohem širší než kvalifikovaná ruční práce; také počítačový programátor, lékař, rodič a občan si dnes osvojují hodnoty dobrého řemeslného zpracování“. Dále argumentuje, že řemeslo výroby fyzické věci poskytuje zkušenosti, které mohou mít vliv na to, jak jednáme v situacích, které se výroby netýkají, ale patří například do oblasti jednání (pracovního i soukromého) s jinými lidmi. (Sennett, 2008) Podstatné jsou v tomto procesu poslušnost, dlouhodobost, opakování a kontinuita, nikoliv tlak na rychlý výsledek, což v kontextu teorie výtvarné výchovy znamená „nikoliv tlak na výrobek“, který je tak často s řemeslem spojovaný. Nezastupitelný význam má v řemeslné práci také rutina, která umožňuje získání habitů; tj. zvyku, s nímž mohou být vykonávány běžné činnosti se samozřejmostí a jistotou. Rutina tak neuzavírá prostor tvořivým inovacím, ale naopak uvolňuje pozornost, kterou jim tvůrce může věnovat. Řemeslo je v tomto pojetí nezaměnitelné za pouhé manuální „dělání“ či pracovní „techniku“, ta sama o sobě sice mimo jiné patří do repertoáru činností, které řemeslník vykonává, ale je chyba s ní řemeslo zaměňovat. Podstatným znakem řemesla tedy není pouhý vznik výrobku a s ním spojené výrobní techniky, ale proces, ve kterém je typickou činností řemeslníka nikoliv manuální práce, ale **činnost ucelování díla**. Domníváme se, že právě odtud (z ucelující činnosti) může také například výše citovaný Sennett, čerpat koncepčně nezměněný a stále platný význam řemesla i pro současné programátory, rodiče, lékaře ...

Naznačené specifikum ucelující řemeslné práce ještě více vyvstane ve srovnání práce „řemeslníka“ a „dělníka“.⁴ „Dělník je označení námezdně pracujícího člověka, vykonávajícího převážně fyzicky namáhavou práci...“, další jeho charakteristiky jsou: „...závislost na zaměstnavateli a mentální pocit nesamostatnosti“. (Fasora, 2010, s. 10, 17)

Označení „dělník“ (jakožto povolání) můžeme společně s Inocentem Arnoštem Bláhou, jedním z prvních českých autorů zabývajících se sociologií sedláka a dělníka, považovat také za označení sféry, „kde se generuje charakteristický přístup ke světu, hodnotící měřítko, morálka, řeč“. (Bláha, 1937) V tomto smyslu lze považovat také „řemeslnictví“ a „dělňictví“ za dvě různé

3 Slovo „dílo“ zde používáme v obecném smyslu k označení celku činnosti i jejího výsledku. Používáme jej raději než slovo „artefakt“, který, jakožto termín zavedený Julianem Huxlym, sice označuje jakýkoliv proces nebo objekt vytvořený člověkem, na rozdíl od objektů přírodních. V tomto textu se vyhýbáme použití termínu „artefakt“ proto, aby nevyvolával zavádějící asociace výhradně s oblastí umění. K přiblížení motivu ucelenosti díla Mukařovský (2014, s. 24) uvádí, že „*dokud je dílo živé (ovšem – to uvidíme, až budeme mluvit o umění – kdykoli může oživnout i dílo starší?), pocítujeme je jako celek – prožíváme je esteticky bez analyzování. Jakmile dílo měříme normami, rozpadá se nám ve složky – takže dokonce ztrácíme z očí to, co tvoří podstatu díla živého: jeho jednotnost.*“

4 Porovnáváme zde práci „řemeslníka“ a „dělňíka“; uvádíme je ve smyslu srovnání pracovních činností, nikoliv ve smyslu profesí a jejich typických právních forem. Vymezením legislativního rámce živnosti a prací vykonávaných v pracovním poměru se zabývá spoluautor textu v připravované disertační práci, protože tyto pojmy se z hlediska vývoje živnostenského a pracovního práva zcela nepřekrývají s termíny řemeslník a dělník chápány v profesním smyslu.

oblasti, ve kterých hraje podstatnou roli odvozování určitého životního stylu od pracovních návyků, podobně jako o tom mluví Richard Sennett.

Dělník a řemeslník pro nás reprezentují paralelně existující náhledy na produktivně orientované lidské činnosti. Dělník vykonává dílčí, vzájemně od sebe oddělené činnosti, vykonává je podle okolností dohromady, nebo jednotlivě, vždy ale bez nutnosti svého vlastního ucelujícího⁵ vlivu na „dílo“, které vzniká jeho přičiněním. Charakter činností dělníka a řemeslníka se liší pro naše bádání velmi relevantně.⁶ Pracovní činnosti mohou „fragmentovat“ nebo „ucelovat“ dílo a porozumění dílu. Tyto rozdílné efekty pracovních činností se také mohou promítat v rozdílných pojmech „řemeslníka“ a „dělníka“, které se zde snažíme předložit. Řemeslník předkládá jako výsledek své práce ucelený výstup (dílo, například stůl); dělník na rozdíl od něj předloží výstup jednotlivého úkonu nebo soubor výstupů izolovaných úkonů (dílec – noha, deska, atp.).⁷ Dělník, pakliže pracuje v pro něj charakteristické roli zaměstnance, obvykle neručí za výstup produkce, ani nerozhoduje o jeho celku (ale ani o prodeji, neposkytuje záruku například za stůl vyrobený v továrně), na rozdíl od řemeslníka, který nejčastěji pracuje v pozici samostatného živnostníka, a tudíž poskytuje záruku. Práce řemeslníka a dělníka nemá tedy stejnou povahu, i když mají některé shodné rysy a při svém vývoji se potkávají. Jedním ze shodných rysů dělnické a řemeslnické práce je technologický charakter dílčích činností, které vykonávají. Rozdíl je ale ve způsobech, jakými je každý z nich používá, a v cílech, kterých se jejich prostřednictvím snaží dosáhnout.

Genezi vydělování role dělníka a technika z role řemeslníka při vývoji techniky se věnuje José Ortega y Gasset v knize Úvaha o technice z roku 1939 (česky vyšlo r. 2011). V tomto ontologicky pojatém díle hovoří o třech vývojových stádiích techniky; „o technice náhody, technice řemeslníka a technice technika“. (Ortega, 2011, s. 55–66)

- 5 Hluběji se motivu ucelování ve výtvarném oboru z pohledu modernistů působících v Bauhausu věnuje Helena Kafková ve své disertační práci „Rozvoj možností výtvarné výchovy v integraci s cizím jazykem“. Dále se jím zabývá Aleš Novák ve své disertační práci „Dělník, nadčlověk, smrtelník“ v tom významu, kdy ucelování souvisí s nabýváním smyslu a představuje odlišný motiv než sumarizaci jednotlivých částí v celek.
- 6 *Rozštěpení řemeslníka na jeho dvě složky, radikální oddělení dělníka a technika, bude jedním z hlavních symptomů třetího stadia (vývoje techniky). (...) V řemeslnictví je nástroj a náčiní pouze doplňkem člověka, a tento člověk tedy se svými „přirozenými“ akty zůstává hlavním činitelem. Naproti tomu u strojů se nástroj dostává do popředí: už to není on, kdo pomáhá člověku, nýbrž naopak: je to člověk, který zkrátka pomáhá stroji a doplňuje ho.* (Ortega y Gasset, 2011, s. 61)
- 7 Pokusíme se nyní na příkladu ilustrovat, že základním znakem řemesla není povaha materiálů a nástrojů, se kterými řemeslník pracuje, ale, jak už jsme řekli, zaměření dílčích činností k ucelení díla. Zkusme si představit situaci, kdy dáme truhláři, který dosud pracoval jen s rostlým dřevem a ručním nářadím, dřevotřísku a okružní pilu, se kterou má od té chvíle pracovat. Ztratil by tím své řemeslo? Nebo by spíše nový materiál a nové nářadí prozkoumal, v nových podmínkách si odzkoušel své dosavadní pracovní postupy a časem je přizpůsobil novému materiálu a stroji? Přestal by jen proto, že nepracuje „po staru“, přemýšlet, jak vytvoří stůl? Začal by vyrábět jenom nohy a desku, k jejichž výrobě jsou nové nástroje a materiály optimalizované, aby pak hledal někoho dalšího, kdo je osadí spoji, a dalšího, kdo je zkompletuje? Jinými slovy, stal by se proto dělníkem? Proč by to dělal – vždyť by to v jeho dosavadní životní praxi nedávalo smysl. Implicitní je, že vytváří tak jako dříve stůl jako celek. Vidíme zde, že rozdělení díla nevyplývá z toho, zda je práce ruční, nebo mechanizovaná, z toho, jaké materiály a nástroje má řemeslník k dispozici, ale vyplývá právě z jeho nastavení realizovat dílo jako ucelené.

„Každá technika totiž spočívá ve dvou věcech: za prvé ve vynalezení plánu činností, metody, postupu – mechané, jak říkali Řekové – a za druhé v provedení tohoto plánu. Toto je v přísném smyslu technika; je pouze postupem a prací. (...) Úhrnem: je zde technik a je zde dělník, kteří v jednotě technického úkolu zastávají dvě velmi odlišné funkce. Jenže řemeslník je současně a nerozlučně jak technikem, tak dělníkem. Tím, co je na něm viditelnější, je jeho ruční práce, zatímco jeho techniku jako takovou vidíme méně.“ (tamtéž, 2011, s. 61)

V kontrastu k Ortegovu pojetí, které odlišuje různé akcenty techniky v práci řemeslníka (příprava i realizace) a dělníka (realizace toho, co jiný připravil), bylo často řemeslo v teorii výtvarné výchovy (ale i v teorii technické výchovy) identifikováno s instrumentálním pojetím práce dělníka (pouze realizuje to, co jiný připravil) a následně bylo spojeno s hanlivou nálepkou. Ta se týká omezení řemesla na soubor „naučitelných dovedností“, „mechanických a manuálních postupů technické realizace“ (viz například Dytrtová 2018, s. 32, 33; Dostál 2018, s. 19) a dále chybného předpokladu, že řemeslná práce se dá rozdělit na nezávislé kroky. Tento poslední předpoklad znemožňuje pochopení vzájemné ucelující souvislosti uvedených dílčích činností v práci řemeslníka a jejího významu pro všeobecné vzdělávání. Stručně řečeno tvrdíme, že pochopení **ucelujících řemeslných činností** jako potenciálu pro všeobecné vzdělávání (zasahující v Sennettově pojetí např. i do oblasti praktického jednání, v duchu našeho textu související s oblastí Umění a kultura v RVP ZV) nelze dostatečně rozvíjet skrze pojetí, které by prezentovalo řemeslo jen jako soubor technických aktů. Na tento problém jsme se zaměřovali také v předchozím článku⁸ a podrobněji se jím zabýváme v jiném textu⁹.

Nyní se budeme věnovat podobě, kterou má trend odklonu od řemeslných dovedností, běžně spojených s tvorbou „díla“, v koncepcích výtvarné výchovy. Vývojovým proměnám výtvarného oboru se věnuje publikace Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích a světových kontextech. (Slavík, Hazuková & Šamšula, 1998) Autoři zmiňují vydání nových osnov předmětu kreslení z roku 1954. „...V nich měl být zakotven ideově-politický status estetické výchovy, a tedy i kreslení, jako součásti výchovy komunistické. Obsahem předmětu byl zejména výcvik řemeslně-technických dovedností (polytechnická výchova), postavený na formálně chápané renesanční zobrazovací tradici, a kromě něj tzv. „výchova uměním“ (tamtéž, s. 5). Autoři dále citují úvodní odstavce Ústavy INSEA (International Society for Education through Art) z roku 1963 a komentují:

„Z citace je znát, že výtvarná výchova ve světě v té době dokončila obrat od řemeslného pojetí k pojetí kreativnímu, komunikačnímu a zároveň psychologizujícímu. (...) V kapitalistické části světa nastával rozhodující obrat k informačnímu typu společnosti spojený s individualizací a personalizací kultury a v globálním měřítku současně vrcholil ideologický střet politických systémů, který se samozřejmě odehrával také na poli kulturním a výchovném. Teorie a praxe výtvarné výchovy získala velkou dynamiku, ale zároveň do nezanedbatelné míry ztrácela

8 (Kafková & Suchan, 2017)

9 Podrobněji se této problematice věnuje spoluautor článku ve své rozpracované disertační práci.

svou nejstabilnější a nejtypičtější dosavadní oporu – speciální výtvarnou dovednost technickou a zobrazovací.“ (Slavík, Hazuková & Šamšula, 1998, s. 6–7)

Uvedené citace dokládají použití pojmu řemeslo v pojetí redukováném na výtvarně-technickou dovednost v oborové teorii daného období. Dokládají také, že slovní spojení „řemeslné pojetí výtvarné výchovy“ je v uvedených oborových koncepcích používáno jako pojem negativně vztahovaný k pojmu „tvořivost“ a slovní spojení „řemeslně – technická dovednost“ je třeba chápat v kontextu centralizace produkce padesátých a šedesátých let dvacátého století a nadcházejících normalizačních vlivů sedmdesátých let také jako ideologicky zatížené. Jsme toho názoru, že zmiňovaná hanlivá nálepka spojovaná s řemeslem v sobě nese **redukcí činností řemeslníka na dílčí manuální a mechanické akty**. K tomu se ještě přidává historická zkušenost s dobovým ideově-politickým zaměřením výcviku řemeslných dovedností v rámci předmětů kreslení a výtvarná výchova.

Tuto domněnku opíráme o následující skutečnost. V Osnovách výtvarné výchovy pro 1.–9. ročník vzdělávacího programu Základní škola ve Variantě A z roku 2001 čteme doporučení: „vyvarovat se při výuce výtvarné výchovy mechanického osvojování samoučelných a řemeslných dovedností“ (Komrska, Pastorová, Šamšula, 2001, s. 3) Text již dále neuvádí, zda jsou řemeslnými dovednostmi myšleny samostatné dovednosti technické realizace materiálního díla nebo komplexní dovednosti, včetně plánování, které žákovi umožní realizovat celek díla.

V této souvislosti uvažujeme nad aktuálním záměrem MŠMT realizovat od roku 2022 na základních školách předmět technika. (více viz Plaga: MŠMT, 2020) Zavedení tohoto předmětu je motivováno poptávkou po průmyslu a vědecko-technických oborů po kreativních a vnitřně motivovaných zájemcích o techniku a přírodní vědy. (více viz Iniciativa Průmysl 4.0., 2017)

„Obsah všeobecného vzdělávání tematicky zaměřený na techniku a praktické činnosti je z perspektivní podstaty nedílnou součástí kurikula od úrovně mateřských škol, přes základní, až po středoškolské vzdělávání. Je nezbytné, aby moderní výuka 21. století poskytovala žákům dostatečný prostor pro objevování technických zájmů a přispívala k vyváženému formování jejich osobnosti jako celku prostřednictvím rozvoje motorických i tvořivých schopností a dovedností. Koncept výuky techniky a praktických činností směřuje k rozvoji technické a inženýrské gramotnosti. Obojí je nedílnou součástí konceptu STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), který představuje jednu z klíčových kompetencí v rámci nového pojetí kurikula.“ (Dostál, 2018, str. 3–4)

Autoři vymezení zmíněného předmětu se hlásí ke vzdělávací koncepci STEM, ačkoliv již ve světě probíhá debata o potřebnosti úpravy tohoto akronymu do tvaru STEAM, rozšířeného o umělecky zaměřené vzdělávání (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics) (viz například STEM vs. STEAM, 2018). Zařazení umělecky zaměřeného vzdělávání do tohoto konceptu je mimo jiné vedeno zjištěním, že absolventi humanitních a uměleckých oborů disponují ve srovnání s absolventy technických oborů specifickými kompetencemi, které jim umožňují efektivizovat procesy řízení na vedoucích pozicích (viz například Whadwa, 2018), praktické jednání (viz například Sennett, 2008) nebo také posilovat zájem a úspěšnost v postsekundárním studiu. (viz například Elpus, 2018)

Je otázkou, zda vůbec, případně jak, bude v rámci probíhajícího testování a následného zavádění předmětu technika vymezen vztah techniky a oblasti Umění a kultura v RVP ZV. Podkladová studie k předmětu Člověk a technika vztah techniky ke kultuře a umění zmiňuje. (Dostál, 2018, s. 6, 12) Tato studie však neuvádí upřesnění, které by ukázalo, jak úzký je vztah techniky k umění a kultuře, ani jej netematizuje. Z ilustrativních obrázků podkladové studie je zřejmé, že řada činností zamýšlených jako „technické“ bude rozvíjena prostřednictvím vytvářecích činností, které budou s tvořivými činnostmi výtvarné výchovy úzce souviset, a lze předpokládat, že v očích učitelů s nimi budou často splývat. Vystává zde otázka, jestli pro teoretiky oboru výtvarná výchova je v dané situaci bližší volbou definovat specifické oborové obsahy pro mezipředmětové vazby s předmětem technika, nebo se od této novinky odvrátit jako od něčeho s výtvarným kurikulem neslučitelného.

2. Řemeslně vytvořené dílo a oblast Umění a kultura¹⁰ Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

V této části textu se pokusíme obsah oblasti Umění a kultura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) komentovat ve vztahu k řemeslně vytvořenému dílu. Výše jsme vyložili, jak chápeme **ucelenou povahu díla**, které provádí řemeslník. Nyní se na dílo soustředíme z pohledu diváka, pro kterého části díla splývají tak, že je za běžných okolností z celku nevydělujeme (viz obrazová příloha, č.1–3, s. 106).

Při běžném pohledu divák nepřemýšlí o tom, jak je dílo ucelené:

K obrázku č. 1. – Plánování funkce: slon bude vozit lego-panáčka v sedačce nahoře na hřbetu, črtání; tvorba: výběr dřeva, překreslování na spárovku, upínání spárovky do svěráku, vyřezávání siluety, vrtání dírky na místě oka, vyřezávání obrysu, broušení ostrých hran řezů, hraní a zkoušení, jak se „legáčkovi“ sedí.

K obrázku č. 2. – Plánování funkce: črtání vánočních stromků na papír, hledání tvaru, zkoušení tvarových variant skládáním kusů dřeva, hledání tvaru; tvorba: postupné řezání a seřezávání kusů dřeva a jejich vyvažování, lepení kusů k sobě, míchání mořidel a moření povrchu, voskování povrchu a kartáčování.

K obrázku č. 3 – Plánování: krabička, kam se vejdou všechny šperky majitelky, odhad velikosti vnitřního prostoru, črtání půdorysu krabičky s ohledem k otočnému víčku, vybírání dřevěných materiálů, pokusy řezat a vrtat do překližky; tvorba: lepení překližkového bloku, předkreslení obrysu na překližku, upnutí do svěráku a vyřezávání stěn, vyřezávání

10 Umění a kultura zde představuje název vzdělávací oblasti Rámcového vzdělávacího programu (RVP ZV).

víčka a dna z tenké překližky, vrtání dírky pro otáčecí čep víčka, zabroušení ostrých hran a ploch, přilepení korálku na víčko, sestavení všech dílců dohromady, voskování povrchu a kartáčování.

Nabízí se námitka, že tato charakteristika se netýká výhradně řemeslných děl, ale také děl uměleckých. Předmětem tohoto textu není rozlišení umění od řemesla, jedná se nám zde o dílo uceleně vytvořené, bez ohledu na to, jaká je jeho pozice v diskursu výtvarné kultury – zda umělecká, či nikoli (viz například Guimarães, 2019). Tvrdíme, že řemeslně vytvořené dílo představuje možný vzdělávací obsah pro oblast Umění a kultura RVP ZV. Kultura je pojem v současnosti silně spojený s vědním oborem kulturní antropologie, a je nahlížený řadou přístupů a definic¹¹. Některé z těchto pojetí, na rozdíl od teoretického přístupu implicitně přítomného v RVP ZV, řeší způsob produkce díla, protože ten úzce souvisí s určitou vrstvou kultury.

RVP se svým důrazem na vizuálně obrazný aspekt díla zřejmě snaží posílit v praxi nejméně do doby vzniku dokumentu podceňovanou receptivní práci s výtvarným dílem. Zaměření na materiální tvorbu ale ani dnes zřejmě v praxi nenechává mnoho prostoru receptivním činnostem. Magdaléna Novotná na základě výzkumu zaměřeného na otázku, kterých jevů si všímají studenti učitelství 1. stupně ZŠ na videozáznamu hodiny výtvarné výchovy ve srovnání se skupinou expertů, předkládá následující zjištění:

„Ukazuje se však, že představa o tom, že hodina výtvarné výchovy musí zahrnovat materiální tvorbu žáků, je pevně zakořeněná. Naopak představa hodiny zaměřené na receptivní činnosti ve smyslu prohlížení artefaktu, jeho porozumění, reflexi slovní i mimoslovní, není studentům učitelství zatím vlastní (...).“ (Novotná, 2019)

Imanol Aguirre v roce 2004 komentoval stav výtvarného oboru takto:

„Současná umělecká výchova se ve své snaze distancovat se od tradičních praktik ve výuce umění jasně zaměřila na rozvoj pedagogiky porozumění oproti didaktice vyjadřování nebo tvůrčích dovedností. Interpretace uměleckých děl pronikla do umělecké výchovy pod vlivem estetických formalistů, kteří, protože koncipovali umění jako jazyk, navrhovali vzorce pro dekódování uměleckého textu. Konečným cílem analýzy by bylo odhalit poselství, které mělo obsahovat každé umělecké dílo. Později postmoderní umělecké vzdělávání, které odmítlo tento formalistický přístup, tvrdilo, že cílem estetické interpretace by mělo být prozkoumat, jak je tento umělecký objekt jako takový konstruován v kulturních, sociálních, estetických a politických diskurzech.“¹² (Aguirre, 2004, s. 265, překl. aut.)

11 Například Kroeber & Kluckhohn (1952) v knize *Kultura: kritický přehled pojmů a definic* provedli kritický rozbor asi tří set definic a koncepcí kultury. Jejich práce se týká vývoje této kategorie od poloviny 18. století až do 50. let 20. století.

12 „In its zeal to distance itself from traditional practices in the teaching of art, current art education has directed itself clearly towards the development of a pedagogy of comprehension as opposed to a didactic of expression or of creative skills. The act of interpreting works of art penetrated art education through the influence of aesthetic formalists who, conceiving art as language, proposed formulae for the decoding of the artistic text. The ultimate aim of the analysis would be to unravel a message, which every work of art was supposed to contain. Later, postmodern art education, which rejected this formalist approach, claimed that the aim of aesthetic interpretation should be to investigate how that art object as such is constructed within cultural, social aesthetic and political discourses.“

Jednostranný důraz na zkoumání této konstrukce ovšem podle Aguirra vedl k redukci až vytlačení tvorby z výtvarného vzdělávání v řadě učitelských praxí.

Vnímáme potřebu posílení receptivních činností ve výtvarné výchově. Zároveň máme za to, že pojetí kultury v RVP ZV nemůže marginalizovat módy vytváření kulturních artefaktů, má-li přispět k takovým kompetencím jako je „rozvoj citlivosti vůči kulturnímu dědictví a památkám“¹³. Získávání této občanské kompetence v průběhu základního všeobecného vzdělávání je podle RVP ZV možné realizovat průřezově napříč vzdělávacími oblastmi, což pro výtvarnou výchovu představuje příležitost k uplatnění jejich vzdělávacích obsahů v mezipředmětových vazbách. Aby tuto příležitost výtvarná výchova mohla naplnit, nemůže se vyhnout ani bezprostřední práci s vytvořeným dílem. Nemůže se vyhnout ani objasnění vztahu vytvořeného díla a řemeslného díla, a to proto, že řemeslo představuje specifický způsob ucelování díla i historicky významný způsob jeho vytváření.¹⁴ Zdaleka tomu není tak, že by žáci a studenti způsobům ucelování díla rozuměli sami od sebe. Laik nepoučený o řemeslném vytváření nemusí umět rozlišit mezi výstupy řemeslné a průmyslové produkce a nemusí tak porozumět druhu ucelenosti pozorované věci (viz obrazová příloha, č. 4–9, s.107).

Abychom se na problematiku **vytvořenosti díla** pro diváka podívali odjinud, budeme se nyní věnovat pojmu kulturní památka: „Za kulturní památky (...) prohlašuje ministerstvo kultury České republiky nemovité a movité věci, popřípadě jejich soubory“ (§ 2 odst. 1 zákona č. 20/1987 Sb., o státní památkové péči).

Tento zákon vidí péči o památky mimo jiné ve vzdělávání směřujícím k respektování a ochraně výtvarných děl, a to nejen v jejich virtuální podobě, ale zjevně také jako „nemovitých či movitých věcí“.

Registrujeme široký konsensus mezi oborovými didaktiky, že pro úplné pochopení významu díla z oblasti výtvarné kultury je nesmírně důležitý přímý kontakt s ním.

„Důležitý inspirativní okamžik nastal poté, co se studenti poprvé podívali na digitální obrazovou banku a vyjádřili přání vidět původní umělecká díla (...) Digitální obrazová banka byla jen jednou z nespočetných, anonymních vizuálních databází, které jsou dnes na internetu a jsou považovány za nudné.“¹⁵ (Fulková & Tipton, 2013, s. 87–88, překl. aut.)

Jedna z věcí, kterou kontakt s dílem divákovi umožňuje, je pochopit, jak je provedeno. Bezprostředně předložené dílo k tomu zaujatého diváka často vybízí. Také z osobní komunikace s autorkou výše citovaného textu, Marií Fulkovou, vyplynulo, že děti se v galerii naléhavě ptaly, jak je dílo utvořeno. Modus provedení díla, řemeslné postupy použité v díle, jako je

13 Již pro první stupeň ZŠ je jedním z očekávaných výstupů základní práce s termínem kulturní památka: „ČJS-3-3-02 Pojmenuje některé rodáky, kulturní či historické památky (regionu)“ (MŠMT, 2019, s. 39)

14 RVP ZV používá termíny „tradiční a nová média“, ale nehovoří o „technice“ ve smyslu ucelenosti plánu a práce v procesu vytváření, který nabízí například řemeslo.

15 „An important inspirational moment occurred after the students first looked at the digital image bank and expressed a desire to see the original artworks (...). The digital image bank was just one of countless, anonymous visual databases present on the Internet nowadays which they consider dull.“

způsob zpracování hmoty, se váží na kulturní a historické souvislosti. Marginalizaci těchto řemeslných „modi operandi“ ve vzdělávání považujeme za zneprístupnění náhledů, které by byly mohly přispět k rozvoji kulturního vzdělání. Tyto způsoby si nelze domýšlet na základě obrazových nebo textových citací původního díla; je, v souladu s trendem galerijní a muzejní edukace, vždy nutné setkat se s dílem v jeho původní podobě. Ilustrovat to můžeme na historickém příkladu klasicistního sochaře Antonia Canovy. Tento sochař „...je považován za obnovitele klasické krásy antického umění. (. . .) když na sklonku života studiem originálů zjistil, že řecké sochy klasické doby byly tesány jiným způsobem, než předpokládal“. (Mráz, 1997, str. 107) Umělec zjistil, že u soch, které se snažil na základě starořímských kopií parafrázovat, byl používán jiný nástroj, zanechávající také jinou povrchovou stopu, než si představoval, když se snažil antickým vzorům přiblížit. Pozoruhodné při tom je, jak velkým zklamáním tato skutečnost pro umělce byla – znamenalo to pro něj, že tvořil v omylu ohledně kulturní tradice, ke které chtěl patřit. Význam, který mělo zpracování materiálu pro tohoto tvůrce, by nám mohl napovědět, jak důležitou roli hraje, „jak je dílo uděláno“, v evropské kulturní tradici. Co z toho plyne pro roli řemesla ve výtvarném vzdělávání? Podívejme se ještě jednou na jeho současné dilema.

„V postmoderním uměleckém vzdělávání existuje obecná tendence vést všechny činnosti analýzy a estetické interpretace prostřednictvím zpracování kritických textů. Textové má absolutní nadřazenost nad vizuálním, a to je poněkud paradoxní kontext ve vzdělávání, které se zabývá komunikativní silou obrazu. (. . .) Navíc tato preference pro text pomáhá udržovat tradiční oddělení mezi estetickou výpovědí, závislou na slovním podání, a tvůrčí činností, která používá nástroje patřící k médiu (obrazové, sochařské, info-grafické atd.).“¹⁶ (Aguirre 2004, s. 266, překl. aut.)

Aguirre (2004) uvažuje o „obnovení rovnováhy mezi porozuměním a produkcí ve výtvarném vzdělávání“ (s. 262–266). Pro účely realizace tohoto záměru ve výtvarném vzdělávání nabízí metodu „comprehensive production“ (tamtéž), kterou v souladu s naším chápáním tohoto textu překládáme jako „ucelená tvorba“. V této metodě má produkce být v rovnováze s rozuměním, a této rovnováhy dosáhneme syntézou jednoho s druhým, nikoli něčím jako je jejich spravedlivé prostrídání. Tato didaktická koncepce dobře vyhovuje naší snaze po rehabilitaci vzdělávacího potenciálu řemesla ve výtvarné výchově. Při poznávání památek ve výtvarné výchově může mít řemeslo místo při seznamování vzdělávaných s tvořivými postupy, skrze které získají na **vlastní tělesné zkušenosti** založené porozumění těmto kulturním památkám.¹⁷

16 „However, in postmodern art education there exists a general tendency to channel all the activities of analysis and aesthetic interpretation through the elaboration of critical texts. The textual has an absolute primacy over the visual and this is rather paradoxical in an educational context which deals with the communicative power of the image. (. . .) Moreover, this preference for the textual helps perpetuate the traditional separation between the aesthetic answer, dependent on the verbal, and the creative activity which uses instruments belonging to the medium (pictorial, sculptural, info-graphical, etc.).“

17 Existence díla, která není výlučně spojena s jeho obraznou funkcí, může být zdrojem poznání kultury. Záměrně uvádíme příklad snad „nejvykoukanějšího“ obrazu v historii malířství. Je tak notoricky známé, a tak často komentované, až se nám někdy může zdát, že na něm snad už nikdo nemůže vidět nic, co dosud nebylo zhlédnuto a popsáno. Tento pohled akcentuje vizuálně obraznou stránku díla, možnosti analýz a interpretací

Zkušenosti se způsoby, jakými bylo dílo zhotoveno, se stanou součástí rozumění kultuře. Takovému zapojení řemesla do oblasti Umění a kultura v RVP ZV dle našeho pohledu brání některé obecně tradované stereotypy, o kterých jsme referovali v tomto článku:

- instrumentální chápání řemesla jako souboru čistě technických činností,
- představa, že řemeslo nerozvíjí tvořivost, která souvisí s předsudkem, že základem řemesla je mechanické, rutinní opakování zaběhlých postupů,
- chápání komponent řemesla jako nesouvisejících, samostatných částí (definovaných jako: materiálovost – rukodělnost – technické provedení)
- názor, že řemeslo nedisponuje koncepcí svých komponent vůči stávajícím cílům oboru Výtvarná výchova v RVP ZV a je proto nutné hledat metaforické posuny jeho aplikací ve výtvarné tvorbě.

Pokusili jsme se vysvětlit, že charakter ucelujících činností tradičního řemesla je stále platným zdrojem koncepce řemesla nejen pro oblast Umění a kultura, ale také pro oblast Člověk a svět práce v RVP ZV, které však v aktuální verzi dokumentu s námi popsaným pojetím řemesla (tj. neredukovaným na techniky výroby) zatím nepracují.

obrazu. Ovšem skutečnost utvořeni díla může i v takto krajním případě skrývat tajemství. Poslední průzkumy obrazu Mony Lisý provedené Pascalem Cottem (BBC, 2009) odhalily uvnitř barevného souvrství předchozí verze obrazu, lišící se barevností, kompozicí, proporcemi a podobou lidského modelu. Přestože se tyto aspekty viditelně neúčastní na podobě slavného obrazu, jsou jeho součástí, a tak podněcují nové náhledy na smysl díla, mají tedy v uměnovědném kontextu nemalý význam. Vidíme, že vizuálně obrazný aspekt díla není ten jediný, který si ve výtvarném oboru zaslouží pozornost, a že rozumění utvořeni díla může být podmínkou jeho plného pochopení.

Literatura

- Aguirre, I. (2004). Beyond the understanding of visual culture: A pragmatist approach to aesthetic education. *International Journal of Art and Design Education*, 23 (3), s. 256–269.
- Bláha, I. A. (1937). *Sociologie sedláka a dělníka: příspěvek k sociologii společenských vrstev*. Orbis.
- Dytrtová, K. (2018). Tvorba, řemeslo a design. *Výtvarná výchova*. 2018 (1–2). s. 21–35. Praha: Karolinum.
- Fasora, L. (2010). *Dělník a měšťan: Vývoj jejich vzájemných vztahů na příkladu šesti moravských měst 1870–1914*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Fulková, M., & Tipton, T. (2013). Zde jsem: What is my situation? Identity, community, art and social change. *Images and Identity: Educating Citizenship through Visual Arts*. Bristol: Intellect Books, s. 81–100.
- Kafková, H. (2014). Rozvoj možností výtvarné výchovy v integraci s cizím jazykem.
- Kafková, H., & Suchan, O. Řemeslo, marginalizovaný potenciál všeobecného vzdělávání. *Výtvarná výchova*, Praha: Karolinum, 2017 (3–4), s. 30–45.
- Kroeber, A. K., & Kluckhohn, C. C. (1952). *Culture New York*. NY: Meridian Books.
- Mukařovský, J. (2014). *Estetické přednášky II*. Ústav pro českou literaturu AV ČR.
- Mráz, B. (1997). *Dějiny výtvarné kultury*. Praha: IDEA SERVIS.
- Novák, A. (2006). *Dělník, nadčlověk, smrtelník: tři podoby lidství ve filosofické antropologii*. UK FHS.
- Novotná, M. Čeho si všímají studenti učitelství na videonahrávce hodiny výtvarné výchovy? *Výtvarná výchova*. Praha: Karolinum, 2019 (1–2), s. 30–47.
- Ortega y Gasset, J. (2011). *Úvaha o technice*. Praha: OIKOYMENH.
- Pöllänen, S. (2009). Contextualising craft: Pedagogical models for craft education. *International Journal of Art & Design Education*, 28(3), s. 249–260.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. Yale University Press. s. 289.
- Slavík, J., Hazuková, H., & Šamšula, P. (1998). Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech. *Praha: Pedagogická fakulta UK*.

Citované internetové zdroje

- BBC. (2015, 8. prosince). Two documentary unveils new research which rewrites the story of the Mona Lisa – Media centre. Načteno 19. 7. 2020. Zdroj: <https://www.bbc.co.uk/mediacentre/latestnews/2015/secrets-of-the-mona-lisa>
- ČESKO. Zákon č. 20/1987 Sb. o státní památkové péči. Získáno 18. 11 2019. Zdroj: <https://www.mkcr.cz/pravni-predpisy-z-oblasti-pamatkove-pece-253.html>
- ČESKO. Zákon č. 455/1991 Sb. o živnostenském podnikání. Získáno 19. 6. 2020. Zdroj: <https://www.mpo.cz/cz/podnikani/zivnostenske-podnikani/pravni-predpisy/zivnostensky-zakon--166698>
- Elpus, K. (2014). Arts education as a pathway to college: College admittance, selectivity, and completion by arts and non-arts students. *National Endowment for the Arts*.

- Guimarães, L. (2019). Craft Issues in Art Education: Opening Hidden Agendas. *The International Encyclopedia of Art and Design Education*, 1–19.
- Komrska, T., Pastorová, M. & Šamšula, P. (2001). Osnovy výtvarné výchovy pro 1.–9. ročník vzdělávacího programu Základní škola. Získáno 19. 7. 2020. Zdroj: http://is.muni.cz/th/174511/pedf_b/priloha_c._1_osnovy_vv_a.pdf
- Iniciativa Průmysl 4.0.* (14. 7. 2017). Ministerstvo průmyslu a obchodu. s. 154–165. Získáno 20. 7. 2020. Dostupné z: <https://www.mpo.cz/cz/rozcestnik/ministerstvo/aplikace-zakona-c-106-1999-sb/informace-zverejnovane-podle-paragrafu-5-odstavec-3-zakona/-iniciativa-prumysl-4-0--230485/>
- MŠMT. (2019). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha. Získáno 20. 7. 2020. Načteno z <http://www.msmt.cz/file/43792/>
- Plaga: MŠMT v červenci rozhodne o ověřování předmětu technika.* (2020, 20. června). Škola profi. Dostupné z: <https://www.skolaprofi.cz/33/plaga-msmt-v-cervenci-rozhodne-o-overovani-predmetu-technika-uniqueidgOkE4NvrWuPcrNPYrV2y-cQzBKldS5EuDDulZX7UDBY/?query=technika%20m%B9mt&serp=1>
- STEM vs. STEAM: Why One Letter Matters.(12. 3. 2018). *School of Education, American University, Washington, DC*. Načteno 19. 7. 2020. Zdroj: <https://soeonline.american.edu/blog/stem-vs-steam>
- Wadhwa, V. (12. 6. 2018). Why liberal arts and the humanities are as important as engineering. *The Washington Post*. Získáno 19. 7. 2020. Zdroj: <https://www.washingtonpost.com/news/innovations/wp/2018/06/12/why-liberal-arts-and-the-humanities-are-as-important-as-engineering/?noredirect=on>

Bibliografická citace

- Kafkova, H.; Suchan, O.: Řemeslo, marginalizovaný potenciál oblasti Umění a kultura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. *Výtvarná výchova 1–2*, (60) 2020. ISSN 1210-3691. s. 8–21.

Současná kresba jako inspirace výtvarného pedagoga

Jitka Mikošková, Ondřej Moučka

Mgr. Jitka Mikošková

je studentkou doktorského studia na katedře výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci. Pracovala jako vedoucí centra pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Je frekventantkou dlouhodobého akreditovaného výcvikového programu PCA, má výcvik v nedirektivní terapii hrou a Základní mezinárodní kurz Montessori pedagogiky.

Kontakt: noskova.jitka1@centrum.cz

MgA. Ondřej Moučka

je absolventem animované tvorby na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a Vysoké školy múzických umění v Bratislavě. V současné době je studentem doktorského studia na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Kontakt: ondrej.moucka@upol.cz

Anotace

Článek představuje výzkumný projekt, v jehož rámci autoři zavedli aktivizační metody do výuky didaktiky výtvarné výchovy (na katedře výtvarné výchovy PdF UPOL) s cílem posílit povědomí studentů o současné kresbě a také zvýšit jejich zájem o mezioborové přesahy ve výuce výtvarné výchovy. Cílem bylo představit studentům široké spektrum výrazových i tematických možností kresby. Náplň jednotlivých praktických zadání vycházela z inspirace tvorbou současných autorů a zároveň zohledňovala didaktický potenciál dané kresebné aktivity. Výzkum byl realizován formou akčního pro-aktivního výzkumu. Jednotlivé realizované semináře byly studenty následně hodnoceny prostřednictvím anonymizované písemné reflexe, případně metodou ohniskové skupiny. Získaná data byla analyzována a interpretována pomocí interpretativní fenomenologické analýzy.

Klíčová slova

Kresba, současná kresba, současné umění, umělecké tendence, tendence v současné kresbě, didaktika, výtvarná výchova, didaktika výtvarné výchovy, didaktický přesah

Abstract

The article presents a research project in which the authors have implemented activation methods into the lessons of art education didactics (at the Department of Art Education, Faculty of Education, Palacky University Olomouc, CZ). The aim was to strengthen students' awareness of contemporary drawing and to increase their interest in interdisciplinary overlaps in art education. Within the project, students were introduced to a wide range of expressive and thematic possibilities of drawing. The content of individual practical assignments was based on the work of contemporary authors and it also considered the didactic potential of the given drawing activity. The research was carried out in the form of action pro-active research. The individual seminars were subsequently evaluated by students through anonymous written reflection, or by the focus group method. The obtained data were analysed and interpreted using an interpretive phenomenological analysis.

Keywords

Drawing, contemporary drawing, contemporary art, art tendencies, tendencies in contemporary drawing, didactics, art education, didactics of art education, didactic overlap

Úvod

Zavedením aktivizačních metod do výuky didaktiky výtvarné výchovy (na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci) jsme chtěli posílit povědomí studentů o současné kresbě a také zvýšit jejich zájem o mezioborové přesahy ve výuce výtvarné výchovy. Cílem bylo představit studentům široké spektrum výrazových i tematických možností kresby. Náplň jednotlivých praktických zadání vycházela z inspirace tvorbou současných autorů a zároveň zohledňovala didaktický potenciál dané kresebné aktivity. Výzkum jsme realizovali formou akčního pro-aktivního výzkumu. Jednotlivé realizované semináře byly studenty následně hodnoceny prostřednictvím anonymizované písemné reflexe, případně metodou ohniskové skupiny. Získaná data jsme analyzovali a interpretovali pomocí interpretativní fenomenologické analýzy.

Koncepce projektu

Výzkumný projekt jsme realizovali se studenty prvního i druhého ročníku navazujícího magisterského studia oborů Učitelství výtvarné výchovy pro střední školy a základní umělecké školy a Učitelství výtvarné výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol v seminářích didaktiky výtvarné výchovy. Projekt probíhal po dobu pěti týdnů, celkem proběhlo šest čtyřiceti až devadesátiminutových seminářů se dvěma skupinami studentů (celkový počet 28 studentů). Koncepce projektu vycházela z postupů současné kresby, tematicky jsme projekt zastřešili pojmem „vyjádření“.

Vyjádření jsme pojali jako všudypřítomné, neustále probíhající. Je v naší řeči, v mimice, pohybech, v nakládání s věcmi, ve využívání prostoru, který nás obklopuje, v našem chování, ve stopách, které po sobě zanecháváme. Může být záměrné, stejně jako bezděčné. Je vždy nositelem sdělení, které může být manipulováno, může být svobodné, ale i omezené. Na počátku každého výtvarného vyjádření stojí myšlenka, která postupně nabývá podoby konceptu, následně realizovaného v tvůrčím procesu. Výsledný výraz – ať už je jeho nositelem produkt nebo samotný proces tvorby – vždy působí na svého recipienta a ožívá tak v nespočetném množství osobních interpretací.

Semináře byly vymezeny materiálně i tematicky, tak, aby obsáhly jak témata inspirovaná aktuálními společenskými jevy a politickým děním (sociální sítě, interpretace a dezinterpretace, populismus), tak osobní rovinou (vlastní identita, hranice svobody, tělesnost). V některých zadáních se mísila osobní rovina s celospolečenskou (například vlastní identita v rámci sociální sítě). Východiskem pro nás byla kresba jakožto niterné médium, často sdělující intimní výpovědi, které však zároveň může být i univerzálním jazykem, komentujícím a glosujícím aktuální společenská témata a události. Postupně jsme tedy se studenty realizovali následující semináře: Budování identity a komunikace prostřednictvím sociálních sítí; Narativita, interpretace a dezinterpretace; Vyjádření tělesnosti; Komunikace a tělo; Problém svobody a individuality člověka; Populismus.

Obrazová příloha č. 1, s. 108

Současná kresba

Kresba je jedním z přirozených lidských projevů. Je to snadno dostupná základní technika, univerzální jazyk, jenž nás obklopuje v každodenním životě. (Sýkorová, 2015) Prastaré jeskynní výjevy z dob, kdy neexistoval psaný jazyk, podle odborníků pravděpodobně sloužily k předávání a uchování informací či instrukcí, dnes k tomuto účelu používáme diagramy například na letištích a v nejrůznějších návodech, schématech. Tyto kresby vystihující podstatu zobrazených objektů či situací fungují jako vizuální abeceda, jazyk globálně srozumitelný, aniž bychom jej museli číst. (Holmes in Duff, Sawdon, 2008)

Kresba je rovněž součástí vývoje každého jedince, v útlém dětském věku se projevuje spontánním zanecháváním stop (tzv. mark-making proces), které předznamenává psaní, s nímž má společnou potřebu vyjádřit se. (Moran, Birne, 2013) Kresba je snahou o zachycení okolního světa, zkušenosti z něj a vztahu k němu, v raném dětství se stává nejen oblíbenou činností, ale též základním vyjadřovacím prostředkem, kterým je mnohdy sděleno i to, co dítě nedokáže nebo nechce říct slovy. Kresba je nejen důležitým nástrojem, prostřednictvím kterého dítě zkoumá a zaznamenává svět, ale je zároveň důležitým nástrojem poznání dítěte, neboť odráží celkový vývoj jedince, úroveň senzomotorických dovedností, emoční prožívání a další kognitivní a psychické procesy. Do dospělosti se tato univerzální dovednost a jazyk redukuje většinou do podoby črtání a skicování, pojem kresba je spojován spíše s technickou dovedností, schopností přesvědčivě zobrazovat skutečnost, je tedy vnímána v tomto užším smyslu. (Moran, Birne, 2013) Nicméně prvky kresby nás běžně obklopují v našich životech – ať už jsou to schémata, jimiž se snažíme předat nebo uchovat nějakou informaci, anebo složitější zobrazení založené na liniích, jako jsou například plány, mapy a jiné praktické záznamy.

V kontextu moderního výtvarného umění se kresba postupně emancipovala z úlohy přípravné a komparativní techniky do podoby svébytného plnohodnotného média. Dříve vnímána jako přípravné stádium předcházející finálnímu dílu, zejména v druhé polovině 20. století sehrála kresba významnou roli v přehodnocení některých základních principů umělecké tvorby, zároveň sama byla v tomto procesu poměrně radikálně předefinována. (Stout, 2014) V souvislosti s nástupem nových médií přestávají být na kresbu kladeny předešlé nároky v reprezentaci skutečnosti. V období avantgard hrála kresba důležitou roli v experimentování a objevování tvůrčích postupů, jako například automatické kresby, pro svou schopnost okamžitě reagovat na aktuální psychické stavy. Později dochází rovněž k přesunu zájmu od výsledného díla jako hotového produktu také k procesu a k ideji, konceptu. Postmoderna charakteristická interdisciplinarností setřela hranice mezi jednotlivými uměleckými disciplínami. Pro kresbu přestávají existovat především hranice papíru, může se stát stopou v krajině, stopou tvořenou umělcovým tělem, světlem, stopou na obrazovce monitoru. (Moran, Birne, 2013) Kresba se tak vymanila nejen z papíru, ale především z tradicionalistického pojetí skutečnosti zobrazené na papíře.

Tradičně je kresba definována jako „zobrazení skutečnosti pomocí čar a bodů“. (Trojan, Mráz, 1990, s. 104) Současná kresba, o níž hovoříme od

přelomu šedesátých a sedmdesátých let dvacátého století do současnosti (Stout, 2014), oproti tomu není vymezena jednotnou definicí, je pro ni charakteristické používání tradičních prvků kresby jako je linie, skicování, proces myšlení a zkoumání, ovšem novými způsoby. Linie může být tvořena tužkou, ale také drátem, světelným paprskem. Skicováním a procesem zkoumání nemusí být jen črtání na papír, ale může jít o stopu vlastního těla v prostoru, o záznam prostřednictvím světla nebo dokonce zvuku. Kresba v galerijním kontextu je dnes chápána nikoli jako konzervativní výtvarná technika (Sýkorová, 2015); je otázkou přístupu dané instituce, kurátora nebo teoretika, jak současnou kresbu uchopí a co bude za kresbu považovat. Na výstavách současné kresby proto můžeme vedle prací na papíře vidět prostorový objekt, instalaci, performance, land-art, street-art, digitální kresbu aj. V souvislosti s tímto přístupem můžeme proto prvky kresby spatřovat všude kolem nás, ve stopách ve sněhu, v linii páry, která zůstane na obloze po letu letadla, v telefonních drátech (Dexter, 2005) nebo dokonce v sociálních sítích, které nás propojují neviditelnou linkou.

Pokud v kontextu tohoto článku hovoříme o tradičním přístupu ke kresbě, o jejím tradičním pojetí, máme tím na mysli převážně zobrazení kresebným nástrojem na papíře, případně na jiné ploše. Jako současná tendence v oblasti kresby jsme si pro potřeby našeho výzkumu vymezili takové kresebné projevy, které se neomezují na papír či plochu, ale opanují i prostor a nevyužívají pouze tradiční materiály (tužka, uhlí, pastel, papír apod.), ale jakékoli médium, které umožňuje vyjadřovat se prostřednictvím linií, základního výrazového prostředku kresby (linie z drátu, lepicí pásky, provazu, linie jakožto záznam těla v prostoru apod.). Dále také do současných tendencí řadíme konceptuální, procesuální, performativní a intermediální přístupy ke kresbě, které ji využívají nejen pro zobrazení viděné skutečnosti, ale jako prostředek sdělení myšlenky, jako proces zkoumání.

Z pohledu výtvarné pedagogiky je kresba důležitá nejen jako jedna z dovednostních disciplín, ale také proto, že je přirozenou a nedílnou součástí dětského výtvarného projevu. Pro svou materiállovou nenáročnost a snadnou dostupnost je jednou ze základních technik, někdy se dokonce hovoří o „prazákadní“ technice nebo o „matce“ všech technik. V minulosti byla používána jako komparativní nástroj, podle nějž se posuzovala celková technická zdatnost výtvarníka, byla vyučována jako technická dovednost, nutná ke zvládnutí dalších disciplín jako malba, sochařství.

Obrazová příloha č. 2, s. 108.

Aktivizační metody a problémové vyučování

Cílem využití aktivizačních metod je posílit studentovu roli ve výuce. Z pasivního recipienta, přijímajícího informace od vyučujícího, se má stát aktivně zapojený řešitel nestrukturovaného problému. Aktivizační metody vycházejí z teorie učení, podle nichž se studenti lépe učí a jejich poznatky a dovednosti mají trvalejší charakter, pokud jsou založené na přímé zkušenosti studenta s danou problematikou. Současně kladou důraz na vlastní iniciativu studentů a podporují jejich vzájemnou spolupráci. (Kotrba a Lacina, 2015, s. 50) Mezi

aktivizační metody se řadí problémové vyučování, jehož koncepce vychází z americké pragmatické filosofie. Problémové vyučování se zaměřuje na „komplexní rozvoj osobnosti (identita, aktivita, tvořivost, seberegulace, morální kvality, odpovědnost atd.); řešení problémů jako proces vlastního hledání objevování a konstruování poznatků“. (Čábalová, 2011, s. 84) Z hlediska psychologie problémové vyučování rozvíjí osobnostní stránku jedince s ohledem na jeho potřeby. (Čábalová, 2011, s. 84) V souvislosti s teorií a praxí české výtvarné výchovy se problémové vyučování začalo uplatňovat od 80. let minulého století. (Roeselová, 2003) Toto pojetí výuky výtvarné výchovy pracuje se zkušeností studentů a s jejich prožitky jako s nedílnou součástí procesu tvorby a její reflexe. Námět učitel volí tak, aby podnítil žáky k hlubšímu zamyšlení nad předloženou problematikou z hlediska osobního i širšího kulturního, společenského nebo enviromentálního kontextu a podobně. Podstatou takto pojaté výuky je tedy pozitivně působit na žákovu osobnost v oblasti jeho postojů. Proto je důležité, aby učitel prostřednictvím námětu a motivace dokázal studenty podnítit k aktivnímu a angažovanému hledání řešení problémů, jehož podoba není jasně stanovená, nýbrž pouze ohraničená námětem a výtvarnou technikou. Student je tak veden k experimentování, k nalézání odpovědí i pokládání nových otázek v procesu tvorby. (Roeselová, 1997)

Akční výzkum

Dle pedagogického slovníku je akční výzkum: „Druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je přímo ovlivňovat nebo zlepšovat určitou část pedagogické praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce. Uplatňuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat. Průběžně sleduje efekty změn“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 14) Akční výzkum má tedy charakter praktického výzkumu, realizovaného přímo učitelem, který se tak ocitá zároveň v roli učitele i výzkumníka. Cílem akčního výzkumu je dosáhnout pozitivní změny v konkrétní pedagogické situaci a rovněž zkvalitňovat práci učitele. Učitel proto sbírá informace o konkrétní situaci, kterou chce ovlivnit, a hledá způsoby, jak toho dosáhnout. Po jejich aplikaci znovu vyhodnocuje, zda nastala nějaká změna. V průběhu celého procesu si klade otázky a potažmo je sdílí včetně svých zkušeností se svými kolegy. Akční výzkum ve škole proto pomáhá zlepšovat kvalitu vzdělávání, a to ruku v ruce s osobnostním a profesním růstem učitele. (Janík, 2004)

Akční výzkum tedy sestává ze dvou hlavních částí, které se cyklicky opakují. Jsou jimi výzkum (reflexe) a akce (jednání). „V první fázi učitel získává poznatky o problému (výzkum), v druhé fázi uplatňuje řešení problému (akce), ke kterému na základě svého výzkumu došel.“ (Janík, 2004, s. 6) Podle toho, jaké je pořadí těchto fází, hovoříme dle Schmucka (1997 in Nezvalová, 2003) o pro-aktivním nebo re-aktivním výzkumu. Podle Schmucka (1997 in Nezvalová, 2003) začíná pro-aktivní akční výzkum aplikací nového přístupu a až poté se sbírají a vyhodnocují informace. Tento typ akčního výzkumu má podněcovat učitele, aby zkoušeli do své výuky zařadit nové prvky a pojetí. Sestává se z následujících kroků: „... pokusit se o nové přístupy přinášející

lepší výsledky; zahrnout naději do nových přístupů, mít vysoká očekávání; sbírat pravidelně informace a shromažďovat reakce studentů na realizované změny; vyhodnocovat získané informace; vzít v úvahu alternativní přístupy; pokusit se o další nové přístupy.“ Re-aktivní akční výzkum naopak postupuje od sběru informací o problematické situaci a až poté volí postupy k vedoucí k jejímu řešení. (In Nezvalová, 2003)

Akční výzkum na rozdíl od výzkumu akademického nepřináší poznatky, které by se daly zobecnit a široce využít v dané oblasti. Učitelé, kteří jsou zároveň výzkumníky, jsou přirozeně v celém procesu osobně angažováni a nemohou se tedy vyhnout subjektivnímu zabarvení výsledků. (Nezvalová, 2003) Zároveň, zatímco klasický výzkum pracuje s předem stanovenými hypotézami, které formuluje na základě studia odborné literatury, akční výzkum vychází z potřeby a praxe učitele a výzkumné otázky se mohou v průběhu jeho práce měnit. Stejně tak počet respondentů je často omezen počtem žáků ve třídě a nemůže se blížit velikosti reprezentativního vzorku. Akční výzkum je však velmi dobrým nástrojem pro učitele, který může lépe pochopit, co se v jeho výuce odehrává. Na základě tohoto porozumění může navrhnout a zrealizovat nebo nalézt účinná řešení, případně zavést do výuky nové metody a prvky. Všechny tyto kroky zlepšují pedagogické dovednosti učitele, kvalitu výuky a školy jako celku. (Janík, 2004)

Realizace výzkumu

V souladu s pro-aktivním akčním výzkumem jsme si chtěli ověřit, zda se osvědčí zavedení jiných metod a postupů v seminářích z didaktiky výtvarné výchovy. Ve výuce jsme chtěli především akcentovat současné výtvarné umění a aktivizační metody založené na aktivní tvůrčí zkušenosti. Z tohoto širokého okruhu jsme se soustředili na oblast současné kresby a metodu problémového vyučování ve výtvarné výchově. Navrhli jsme šest seminářů, které uvádíme v tabulce.

V souladu s pro-aktivním akčním výzkumem jsme si vytyčili následující očekávání:

1. U studentů se změni jejich pojetí kresby a její výuky
 1. a. U studentů se rozšíří jejich znalosti o nové výrazové a tematické možnosti současné kresby.
 1. b. Studenti zohlední (aktuální) společenské a kulturní přesahy/problémy jako východisko pro jejich budoucí pedagogickou práci.

Dále jsme v souladu se zvolenou metodou výzkumu rovněž předpokládali, že mohou nastat následující obtíže:

- studenti nebudou spokojeni s podobou výuky;
- neprojeví zájem o nové podněty ve vztahu ke své budoucí praxi
- reálná podoba pozdější praxe probandů přesáhne rámec výzkumu (není možné s ohledem na celou řadu faktorů předpovídat skutečnou podobu pozdější praxe studentů).

Pro sledování změny jsme před začátkem výuky požádali studenty o anonymizované odpovědi na otázky, které se týkaly jejich pojetí kresby a její výuky (tzn. jak studenti, budoucí pedagogové, chtějí kresbu vyučovat). Další informace jsme pravidelně získávali prostřednictvím anonymizovaných reflexí po každém semináři nebo pomocí ohniskové skupiny. Změny v představách studentů o přístupech k výuce kresby jsme sledovali formou diskuse zaměřené na využití konkrétních aktivit v jejich budoucí praxi (studenti navrhovali, jak by využili aktivity v rámci výuky s konkretizovanou skupinou žáků + rozvíjeli další nápady a návrhy výuky). Na základě těchto reflexí studentů a našich reflexí seminářů jsme průběžně měnili podobu výuky, například posílením motivační části nebo zařazením diskuse o možném využití aktivity v pedagogické praxi studentů.

Na konci výzkumu jsme data analyzovali pomocí interpretativní fenomenologické analýzy.

Interpretativní fenomenologická analýza

Interpretativní fenomenologická analýza je nástroj kvalitativního výzkumu umožňující proniknout do významů a zkušeností jedinců (případně i sociálních skupin), vhodný při zkoumání vztahu jednotlivců k realitě a při zkoumání smyslu, přiděleném respondenty jejich zkušenostem. (Šuráňová in Gulová, Šíp, 2013) Do tohoto typu výzkumu nevstupuje výzkumník s předem stanovenou hypotézou, kterou ověřuje, ale cílem je spíše šířeji definovaný problém, otázka, která se v průběhu výzkumu mění s tím, jak výzkumník proniká do daného problému (tamtéž). Doporučený vzorek respondentů je menší skupina (uvádí 4 až 10), aby mohl být poskytnut dostatečný prostor pro hloubku individuální zkušenosti. Doporučenou metodou sběru dat je nejčastěji polostrukturovaný rozhovor (Smith, Flowers a Larkin, 2009), přičemž otázky jsou zde pracovními pomůckami, nikoli ověřovanými hypotézami, a mohou se tak přizpůsobovat vývoji výzkumu. Otázky by měly být kladeny tak, aby neomezovaly autenticitu zkušenosti respondentů, aby nechávaly co největší prostor a podmínky pro sebevyjádření. (Šuráňová in Gulová, Šíp, 2013) Kódování je potom dle Smitha, Flowerse a Larkina (2009) opakující se a induktivní proces, kdy se výzkumníci vrací k předešlým fázím analýzy a revidují již získané poznatky na základě nově zjištěných. (Šuráňová in Gulová, Šíp, 2013) Témata se sepisují, hledají se mezi nimi souvislosti, sjednocují se do nadřazených témat a přiřazují k těmto nadřazeným tématům.

Přehled jednotlivých seminářů

	BUDOVÁNÍ IDENTITY A KOMUNIKACE PROSTŘEDNICTVÍM SOCIÁLNÍCH SÍTÍ	NARATIVITA, INTERPRETACE A DEZINTERPRETACE	VYJÁDŘENÍ TĚLESNOSTI
MOTIVACE	Diskuse na téma Jak využívám sociální sítě (jaké typy informací na nich sdílím) kresebný autoportrét. <i>Umělci: Petr Dub.</i>	Mýtus o Narcisovi (inspirace vycházela z narativní kresby <i>např. Rita Donagh, Colin Self, Nancy Spero</i>).	Kresba jako prostředek k objevování, komunikování a přijetí sebe sama a uvědomění si své identity (kulturní, rasové, genderové). Brainstorming a diskuse na téma tělesnosti. Interpretace citátů o prožívání a vnímání vlastní tělesnosti. Reflexe vlastního těla shrnutá do jedné věty. <i>Umělci: Tracey Emin, David Hockney, Chloe Piene, Anne – Marie Senders, Marlene Dumas.</i>
AKTIVNÍ TVŮRČÍ ČINNOST	Site-specific instalace, kresba nití/provázekem, koláž na téma identita, neverbální komunikace	Opakování dvou procesů: Záznam příběhu kresbou (symboly, čísla, komiksové bubliny apod.) Interpretace kresby do verbální podoby.	Vyjádření vlastní tělesnosti a vztahu k ní formou kresby na velký formát balicího papíru.
REFLEXE PROCESU TVORBY	Představení jednotlivých profilů autory. Reflexe průběhu tvorby. Diskuse na téma sociální sítě (bezpečnost), mezioborovost výtvarné výchovy.	Zhodnocení jednotlivých verzí příběhu (sledování jaké prvky původního příběhu byly zachovány, jak pro ně byla kresba spolužáků srozumitelná, které motivy bylo obtížné nakreslit) Návrhy na využití této aktivity v pedagogické praxi.	Asociace k jednotlivým artefaktům. Reflexe procesu tvorby a jeho výsledku autorem.

Tabulka č. 1: Semináře 1–3

	KOMUNIKACE A TĚLO	PROBLÉM SVOBODY A INDIVIDUALITY ČLOVĚKA	POPULISMUS
MOTIVACE	Formy komunikace – verbální sdělení, neverbální (pohyby, gesta, výraz tváře, zvuk, čin...).	Aktivistické a angažované umění. <i>Umělci: Erik van Lieshout, Andrea Bowers.</i> Čtení textů: výňatky z druhé části Morovy Utopie a část textu O svobodě (Mill). Diskuse nad texty.	Charakteristiky populismu. Diskuse – Osobní zkušenost s populismem. <i>Umělci: Monika Grzymala.</i>
AKTIVNÍ TVŮRČÍ ČINNOST	Neverbální komunikace prostřednictvím provázků, tetovacích fixů. Sledování pocitů, které vyvolávají jednotlivé pokusy o komunikaci.	Jak by se cítili v kontextu podmínek představených v příslušném textu. Jakým způsobem je možné zhmotnit tyto myšlenky, pocity, dojmy v materiálu (stříhový papír + pevný drát).	Formou aktivismu (uměleckou formou vyjádřeným aktivistickým obsahem) zpracovat téma populismu. Práce v malých skupinách.
REFLEXE PROCESU TVORBY	Diskuse nad procesem tvorby. Diskuse nad tématem volnost versus přesné zadání ve výtvarné výchově.	Asociace k jednotlivým kresebným objektům. Diskuse na téma svobody, individuality člověka, zodpovědnosti a totality. Diskuse nad přenesením tématu do výuky výtvarné výchovy na ZŠ.	Interpretace jednotlivých děl a poté konfrontace s původními záměry autorů. Reflexe procesu tvorby a zhodnocení tématu pro pedagogickou praxi.

Tabulka č. 2: Semináře 4–6

Vyhodnocení

V souladu s uvedeným postupem jsme kódovali získaná data. Analýzou dat před realizováním projektu jsme došli ke zjištění, že se u respondentů v subkategorii **výuka kresby** (podřazená kategorii **pojetí kresby**) opakuje vzorec, ze kterého je patrné, že studenti považují jakožto budoucí pedagogové za nezbytné nejprve své žáky důkladně seznámit s technikou kresby (stínování, perspektiva atd.) a až poté by jim chtěli dát prostor pro vlastní vyjádření, abstraktní kresbu nebo experimentování. Studenti zdůvodňují nezbytnost technicky dobře zvládnuté kresby tak, že kresbu považují za základní výtvarnou techniku, která je východiskem pro další výtvarnou tvorbu (sochařství, malba, design). Tento přístup je často zdůvodňován vlastními zkušenostmi z výuky, kterou prošli převážně na středních školách, a odpovídá tradičnímu pohledu na kresbu (viz výše v textu).

Kategorie **pojetí kresby** obsahuje tyto subkategorie: výuka kresby, technika kresby, funkce kresby a forma kresby. V rámci subkategorie **technika kresby** se objevují témata jako: zanechávání stop (respondenti považují za základní vlastnost kresby); materiální prostředky (omezuje se na tradiční média jako tužka, uhl, případně propiska nebo pero, pastelky, voskovky, křídly); výrazové prostředky kresby (nejčastěji uváděnými jsou linie, bod, následuje šrafura a stínování).

Subkategorie **funkce kresby** zahrnuje následující témata: symbolická funkce; relaxační a terapeutická funkce (objevuje osobní postoj reflektující kresbu jako oblíbenou techniku, relaxační, volnočasovou aktivitu); vyjadřovací (vyjádření osobních pocitů, prožitků, neverbální způsob komunikace); kresba jako proces poznávání (dle některých výpovědí slouží kresba k tomu, abychom se naučili vnímat proporce, perspektivu, objemy, stíny apod., v kontextu literatury zabývající se současnou kresbou je zmiňován proces myšlení a zkoumání okolního světa nebo sebe sama); dále bylo také zmíněno, že z kresby se dá poznat rukopis jedince.

Subkategorie **forma kresby** obsahuje témata: kresba návrhová (zachycení nápadu, skica); studijní (zachycení reality); imaginativní (do které spadají výpovědi týkající se zachycení myšlenky, pocitu, představy); inspirovaná realitou (vzpomínky, situace či prožitku).

Z výše uvedeného vyplývá, že představa, jakou o kresbě studenti mají, odpovídá spíše tradičnímu pohledu na tuto techniku. Kresbu hojně vnímají jako přípravnou techniku, zaměřují se na technické aspekty kresby, přičemž se drží oněch tradičních (tužka, uhl, pero, linie, stínování, šrafura, proporce, perspektiva apod.). Kresbu spojují se zobrazením skutečnosti, drží se zobrazení v ploše, neuvažují o tom, že by kresba mohla využít prostor. Nicméně vedle zobrazení skutečnosti vnímají kresbu i jako prostředek k záznamu prožitku, pocitu a experimentu (například v podobě automatické kresby, kterou přineslo avantgardní hnutí). Respondenti nepřemýšlejí o kresbě v kontextu interdisciplinárního přesahu, nezahrnují proces tvorby, ideu, koncept.

Obrazová příloha č. 3, s. 109

Z kódování dat po realizaci seminářů vyplývá, že se u studentů pozměnilo pojetí kresby. Ta už není primárně vnímána jako technická dovednost, ale jsou akcentovány širší možnosti kresby jako média. Což odráží odklon od pojetí kresby jako přípravné techniky směrem k svébytné, plnohodnotné umělecké disciplíně, nabízející nepřeborné možnosti uměleckého vyjádření, tedy vývoj, který pozorujeme v kontextu výtvarného umění. Došlo k rozšíření některých témat v subkategoriích jako jsou materiální prostředky. Studenti je spíše než materiálově vymezili jako prostředek, který zanechává stopu jak v ploše, tak v prostoru, např. textilní materiály, dráty, digitální média apod.); výrazové prostředky (v souvislosti se změnou chápání materiálních prostředků se změnilo i vnímání prostředků výrazových, které se neomezují na linii v ploše ale i v prostoru, který může být fyzický, virtuální, interpersonální); forma kresby (studenti zahrnuli do kresby nové postupy, které mají intermediální charakter – jako je konceptuální myšlení, performativita, objektová tvorba, procesualnost). Subkategorie **výuka kresby** se rozšířila o témata: mezioborový přesah a metody výuky. Jednalo se zejména

o zařazení současných témat, která vnímají pro výuku jako důležitá, byť někdy opomíjená. Přemýšlejí nad mezioborovým přesahem, který je možné ve výuce výtvarné výchovy využít. Například téma sociální sítě spojovali se sociometrií a zlepšením třídního klimatu. V rámci tématu metody výuky studenti přikládají význam výuce založené na prožitku a řešení nějakého společenského problému, tedy výuce, která akcentuje spíše proces tvorby a hledání vlastního řešení, než by se soustředila primárně na techniku kresby a finální výtvarný produkt. Studenti by ve své budoucí praxi chtěli uplatňovat diskusi a projektovou výuku.

Závěr

Na začátku akčního výzkumu jsme si stanovili očekávání, která zahrnovala rozšíření znalostí studentů v oblasti současné kresby, tedy jejích výrazových a tematických možností a její výuky. Toho jsme chtěli dosáhnout zařazením problémového vyučování do výuky semináře didaktiky výtvarné výchovy. Změnu jsme sledovali srovnáním anonymizovaných písemných reflexí před začátkem akčního výzkumu s anonymizovanými reflexemi a diskusemi získanými v průběhu a po skončení. K interpretování získání dat jsme použili interpretativní fenomenologickou analýzu.

Z vyhodnocených výsledků vyplývá, že pojetí kresby a její výuky se u studentů v průběhu výzkumu a po jeho skončení obohatilo. Můžeme konstatovat, že se rozšířilo o nové aspekty, jako je intermedialita, interdisciplinarita, studenti se při přemýšlení o kresbě neomezují na plochu a tradiční kreslicí nástroje, kreativněji přistupují k vyjádření pomocí linií, tedy hlavnímu výrazovému prostředku kresby. Nesoustředí se pouze na osvojení kresby jako technické dovednosti a na hotový výsledný výtvar, ale rovněž na proces tvorby. Vnímají kresbu více komplexně, v kontextu současného umění a reflektují tak tendence a přístupy současných autorů, kteří kresbu používají ke svému uměleckému vyjádření – k naraci, k poukazování na současné problémy, k vyjádření konceptu, k záznamu okolního světa, k experimentu s výrazovými i materiálními prostředky, s linií, s médiem kresby jako takovým. Spolu s tím se proměnilo vnímání výuky kresby, která již není primárně zaměřená na technickou dovednost a vymaňuje kresbu ze škatulky přípravné techniky. Akcentovány jsou přístupy zaměřené na problémové vyučování, projektovou výuku s spolu s mezioborovým přesahem.

Výuka kresby v kombinaci s aktuálním a přiléhavým tématem, pro jehož zpracování se upřednostňuje osobitý přístup, který již předpokládá neexistenci jediného správného řešení, rozvíjí jak schopnost řešit problémy, tak kriticky myslet. Obě kompetence jsou nepostradatelné v kontextu dnešní „postfaktické“ společnosti, charakteristické velkým množstvím informací a vizuálních obsahů různé úrovně a rychle se měnícími vnějšími podmínkami života.

Obrazová příloha č. 4, s. 109

Z našeho subjektivního pohledu se studenti ve srovnání s běžnou výukou projevovali během projektu otevřeněji v diskusi. Byli aktivnější, angažovanější a nebáli se sdílet i osobnější témata.

Výtvarná výchova by se neměla zaměřovat pouze na rozvoj technických kompetencí, kvalitní výtvarný pedagog by měl mít přehled a alespoň základní orientaci ve výtvarném umění včetně současných tendencí a měl by se snažit rozvíjet schopnost této orientace i u svých žáků/studentů. Z podstaty povolání pedagoga by měla vyplývat ochota neustále se dál vzdělávat, rozšiřovat si obzory a kompetence, obohacovat si znalosti. Pedagog, který nejeví zájem o současné umění či dokonce společenské dění, nemůže tento zájem vzbudit u svých žáků či studentů. Snad tento článek podnítí zájem o aktualizaci obsahu výtvarné edukace a o nový náhled na možnosti kresby – tohoto klasického, ale i zcela aktuálního média.

Literatura

- Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, s. 272, ISBN 978-80-247-2993-0.
- Dexter, E. (ed.) (2005). *Vitamin D: New Perspectives in Drawing*. New York: Phaidon, s. 352, ISBN 978-0-7148-4545-6.
- Duff, L., Sawdon, P. (eds.) (2008). *Drawing – The Purpose*. Bristol, Chicago: Intellect, s. 141, ISBN 978-1-84150-201-4.
- Gulová, L., Šíp, R. (eds.) (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, s. 245, 978-80-247-2993-0.
- Janík, T. *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*. (2004). In: Maňák, J., ed. a Švec, V. ed. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, s. 78, ISBN 80-7315-078-6.
- Kotrba, T.; Lacina, L. (2015). *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, s. 224, ISBN 978-80-7485-043-1.
- Moran, L., Birne, S. (eds.) (2013). *WHAT IS Drawing?* Dublin: Irish Museum of Modern Art. s. 34, ISBN: 978-1-907020-98-8.
- Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, roč. 53, č. 3, s. 300–308, ISSN 2336-2189.
- Průcha, J. Walterová, E. Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s. 322, ISBN 978-80-7367-416-8.
- Roeselová, V. (2003). *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přepřac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, s. 143, ISBN 80-7290-058-7.
- Roeselová, V. (1997). *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, s. 219, ISBN 80-902267-2-8.
- Schröder, K. A., Lahner, E., (eds.) (2015). *Drawing Now* (katalog výstavy). Vídeň: Albertina, Hirmer. s. 231. ISBN: 978-3-7774-2500-9.
- Stout, K. 2014. *Contemporary Drawing from the 1960s to now*. Londýn: Tate publishing. s. 168, ISBN: 978-1-85437-970-2.
- Sýkorová, L. (ed.) (2015). *Postkonceptuální přesahy v české kresbě*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Fakulta umění a designu, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, s. 160, ISBN 978-80-7414-956-6.
- Trojan, R., Mráz, B. (1990). *Malý slovník výtvarného umění*. Praha: SPN, s. 238, ISBN 80-7168-329-9.

Bibliografická citace

- Mikošková, J.; Moučka, O.: *Současná kresba jako inspirace výtvarného pedagoga, Výtvarná výchova 1–2*, (60) 2020. ISSN 1210-3691. s. 22–35.

A na konci hodiny všechny pochválíme...

Jak studenti učitelství vnímají stereotypní přístupy k výuce výtvarné výchovy?

Zuzana Pechová, Hana Valešová

Mgr. Zuzana Pechová, Ph.D.

je odbornou asistentkou na katedře primárního vzdělávání fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci. Zaměřuje se na zprostředkování umění ve výuce a na aplikaci moderních přístupů ve výtvarných aktivitách v rámci profesní přípravy učitelů.

Kontakt: zuzana.pechova@tul.cz

PhDr. Hana Valešová, Ph.D.

je odbornou asistentkou na katedře primárního vzdělávání fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci. Zabývá se didaktikou výtvarné výchovy a profesní přípravou učitelů. Působí také jako učitelka výtvarného oboru v ZUŠ v Českém Dubu.

Kontakt: hana.valesova@tul.cz

Anotace

Text přibližuje výzkumnou sondu realizovanou mezi studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a zkoumající jejich přístupy k vybraným specifickým situacím ve výtvarné výchově. Dvoufázový kvalitativní výzkum založený na zúčastněném pozorování, otevřeném kódování a technice „výkladu karet“ poukazuje na stále přetrvávající názory, které se obtížně transformují v přístupy odpovídající současným požadavkům oboru.

Klíčová slova

Pedagogické myšlení, stereotyp, pojetí výuky, situace, výtvarná výchova na 1. stupni ZŠ

Abstract

Paper describes a research carried out among elementary school students Teacher Trainees. Research examines their approaches to selected specific situations in art education. Two-phase qualitative research based on participatory observation, open coding and the „card interpretation“ research technique shows persistent views that are difficult to transform into approaches that meet current requirements of art education.

Key words

Pedagogical Thinking, Stereotype, Conception of Teaching, Situation, Elementary Art Education

Úvod

Mapování individuálních názorů budoucích učitelů je důležitým diagnostickým nástrojem pro získávání přehledu o aktuálnosti témat oborové didaktiky. Tato znalost se může stát základním kamenem pro úspěšné transformování obsahu pregraduálního vzdělávání tak, aby odpovídalo současným požadavkům teorie a potřebám praxe.

Významnou roli zde mohou zastávat digitální technologie a sociální sítě, které usnadňují komunikaci mezi výzkumníkem a respondenty a umožňují okamžité reakce prostřednictvím snadného sdílení.

Článek prezentuje dílčí výsledky empirického výzkumu věnovaného aktuálním otázkám didaktiky výtvarné výchovy v souvislosti s profesní přípravou budoucích učitelů.

1. Teoretická východiska

Výzkumná sonda byla motivována pedagogickou praxí a zkušenostmi z výuky na fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické, jejíž úlohou je přispívat ke kvalitě a rozvoji školství především prostřednictvím pregraduální přípravy učitelů. Kromě vědních obsahů je pro tento typ vzdělávání typický důraz na obecné a oborové didaktiky. Ty řeší nejen „naučit, jak učit“ ale také transformaci obsahu z kurikulárních dokumentů do pedagogické praxe. Důležitá se v tomto oboru jeví komunikace týkající se problémů zavádění konkrétního učiva, rozvoje kritického myšlení o tématech oboru, souvislostí apod. Dle Slavíka (2013) je jádrem oborových didaktik využívání interaktivní výuky plné názorných škál a odpovědí. Tedy v duchu konstruktivistického pojetí výuky dochází v pregraduálním vzdělávání tohoto oboru hlavně k osobní zkušenosti s teoretickým rámcem vztaženým k tvorbě, smyslově uchopitelným objektům a jejich interpretaci v symbolickém systému. Současné pojetí didaktiky výtvarné výchovy umožňuje sledovat, jak jsou budoucí učitelé schopni vnímat potřeby oboru a reagovat na ně a nakolik jsou u nich přítomné přežití vzorce přetrvávající především díky síle sociálního a zkušenostního učení jedince v dosavadním životě. Z výzkumů vyplývá, že zkušenosti z pozice žáka mají větší vliv na budoucí učitele než jejich pregraduální příprava. (Goodman in Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996)

Studenti učitelství do své profesní přípravy vstupují s vlastní prekonceptí pojetí výuky, a ta ovlivňuje také první roky jejich praxe po studiu. (Hinnerová, 2010; Dytrtová, Krhutová, 2009) Zvědomováním vlastních prekonceptí a cíleným působením odborného vzdělávání se formuje učitelovo pojetí výuky do tzv. časného pojetí, které předchází fázi formuje a přetváří. K tomu by mělo docházet na začátku studia. Cílem oborové didaktiky je formovat uvědomovanou koncepci pojetí výuky, kterou tvoří předchozí základ doplněný o zkušenosti z vlastní praxe a získané teoretické poznatky. (Dytrtová, Krhutová, 2009) Proměnnými samozřejmě nadále zůstávají

položky pedagogické kondice každého jedince, projevující se ve schopnosti adekvátně jednat v pedagogických situacích, a jeho osobnostní dispozice.

Jsou to právě individuální dispozice učitele, které mají významný vliv na jeho pedagogické myšlení. „Pedagogické myšlení učitele lze charakterizovat jako komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí kognitivní základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 327) Některé z vlastností pedagogického myšlení učitele a jeho pojetí výuky mohou ovlivňovat inklinaci učitelů ke stereotypům, přetrvávajícím v daném oboru. Pojetí výuky je totiž samo o sobě stereotypní (tvoří ho navyklé vzorce), působí nevědomě (takže obvykle nebývá při studiu rozebíráno) a je relativně stabilní (proměňuje se pomalu). V tomto příspěvku chápeme stereotyp jako zvládnutí obsahu navyklými procesy, které se stávají opakovanými, neoriginálními, a absentuje v nich osobní vklad tvůrce. Pro potřeby našeho výzkumného šetření nebyla problematika diferenciací „zvládnutého“ a „stereotypního“ reflektována, i když se nabízí jako zajímavé pole pro další výzkum a diskusi.

V oborové didaktice výtvarné výchovy rozeznáváme některé profesní nedostatky, které ve výuce brání naplňování cílů tohoto vzdělávacího oboru: „ulpívání na námětových stereotypech aktuálních před desítkami let, nekritické přijímání cizích nápadů a ‚zaručených návodů‘, zaměňování cílů, úkolů a prostředků výtvarně výchovného působení, spatřování smyslu výtvarné výchovy v pouhém osvojení technických dovedností, spojování představ o moderním pojetí výtvarné výchovy pouze zařazováním nových, netradičních výtvarných technik, omezení škály výtvarných prostředků a činností s nimi pouze na některé z nich“. (Hazuková, 1998, s. 126) Takovéto vzdělávací strategie v oblasti výtvarných činností mohou vést k potlačování originality, osobitosti a ke zprůměrnování. (Štěpánková, 2013, 2018)

Některé zřejmé chyby v koncepci a realizaci hodin výtvarné výchovy jsou často studenty učitelství (a také veřejností) naopak považovány za funkční a správné postupy.

2. Metodologie výzkumu

Výzkumnou sondu týkající se přístupů k výuce, koncepci a přípravě hodin výtvarné výchovy provedly autorky textu v rámci dlouhodobého výzkumu mezi studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Sonda popisuje často diskutované postoje a představy studentů o edukační praxi v didaktice výtvarné výchovy a způsob, jakým studenti o vybraných jevech, tezí a situacích přemýšlejí.

Pro tuto sondu byla stanovena následující výzkumná otázka a dílčí podotázky:

1. Jak studenti učitelství vnímají stereotypní přístupy k výuce výtvarné výchovy?
 - 1.1. O kterých stereotypních jevech, situacích, názorech
(dále souhrnně teze) na výuku výtvarné výchovy studenti nejčastěji diskutují?
 - 1.2. Jak diskutované teze hodnotí?

2.1. Účastníci výzkumu: studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Výzkumu se zúčastnilo celkem 154 studentů oboru Učitelství 1. stupně ZŠ z Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, z toho 76 studentů 2. ročníku prezenčního studia a 78 studentů 3. ročníku kombinovaného studia. Sběr dat probíhal v průběhu výuky didaktiky výtvarné výchovy od října 2018 do května 2020, s cílem zmapovat pedagogické myšlení studentů, kteří ještě nenastupují do školní praxe a zcela neabsolvovali oborovou didaktiku. To znamená, že jejich představy a názory vycházejí především z vlastních zkušeností v roli žáka, vysokoškolského studenta a praktikanta v průběžných pedagogických praxích. V případě 52 studentů kombinovaného studia také ze zkušeností praktikujícího, ale nekvalifikovaného učitele.

2.2. Výzkumný design, sběr a analýza dat

Výzkum byl realizován ve dvou fázích. V první fázi bylo prostřednictvím zúčastněného, přímého, nestrukturovaného pozorování v rámci diskusí definováno osm tezí, které představíme v kapitole 2.3. Diskuse probíhaly v seminárních skupinách o cca 25 studentech za účasti dvou pedagožek/autorek výzkumu. Diskuse s každou skupinou probíhala 2x90 minut. Každá z pedagožek prováděla vlastní záznam do pozorovacího záznamového formuláře, záznamy pak byly porovnávány a formulovány do podoby konkrétních oborově-specifických tezí. Pozorování probíhalo v učebně, pedagožky iniciovaly diskusi následujícími otázkami a tématy, která sloužila pouze pro motivaci k volné diskusi. Z toho důvodu nebyly konkrétní odpovědi na tyto tři iniciační otázky určeny pro evaluaci v daném výzkumném designu.

- a) Popište vlastní setkání se stereotypem na hodinách výtvarné výchovy.
- b) Jakou konkrétní situaci z praxe jste vnímali jako pedagogicky či didakticky problematickou?
- c) V jaké konkrétní situaci jste si nebyli jisti přiměřeností učitelova postoje, chování, řešení či koncepcí vzdělávací jednotky?

Ve druhé diskusní hodině studenti diskutovali také nad tématy, která vyplynula z diskusí jiných skupin a ve kterých se vyskytovaly často se opakující stereotypní názory. Tím byla ověřována aktuálnost daných témat pro širší okruh účastníků. Z tohoto souboru témat (potřeba dokončení výtvarné práce žákem, důraz na návodné kresebné postupy, plošné hodnocení, převažující tvorby nad vnímáním a interpretací, autonomie žákova díla, prezentace výtvarných výsledků, evaluace vzdělávací jednotky, problematika zařazování výtvarných technik) bylo formulováno osm tezí, jejichž cílem bylo podpořit potřebu respondentů vyjádřit vlastní názor. Pozorovací formulář tedy s ohledem na výzkumnou otázku sledoval tyto specifické položky: témata,

která se objevují nejčastěji; témata, budící kontroverzi; témata aktuální pro oborovou didaktiku a témata specifická pro výtvarný obor.

Ve druhé fázi výzkumu jsme zjišťovali postoje a přístupy studentů ke konkrétním tezím. Sledovali jsme argumentaci studentů a způsob, jakým o předkládaných tezích přemýšlejí. Data byla v druhé fázi výzkumu sbírána online prostřednictvím uzavřené diskusní skupiny na chatové platformě. Tento model byl zvolen z důvodu potřeby umožnit společnou diskusi pro všechny účastníky výzkumu ve stejný čas a získat písemné formulace studentů pro další analýzu. Studenti se mohli k jednotlivým tezím opakovaně vracet a průběžně reagovat na obsah diskuse. Model diskusní skupiny byl založený na postupném pravidelném zveřejňování jednotlivých tezí tak, aby byl pro reakci na každou tezi vymezen dostatečný časový prostor. Online diskuse byla vždy iniciována zveřejněnou tezí ve formě oznamovací věty s doplňujícími otázkami: Souhlasíte? Nesouhlasíte? Proč? Vybrané souhlasné výroky v kapitole 3. jsou v textu označeny V+, nesouhlasné výroky V-. Teze byly formulovány v podobě, v jaké se vyskytly v první fázi výzkumu, kdy vyvolaly výraznou reakci ostatních a vedly k dalším odpovědím, komentářům a názorům v rámci diskusí. Celkem jsme získali a analyzovali 896 výroků.

Data z druhé fáze výzkumu jsme zpracovali pomocí otevřeného kódování v ruce. (Strauss, Corbinová, 1999) Významovým jednotkám – tvrzením v diskusi jsme přidělili kódy, jejichž seznam byl uspořádan do kategorií. Poté jsme použili analytickou techniku vyložení karet (Šedová, 2007), která umožňuje představit vzniklé kategorizované výstupy a uspořádat je do textu, od jehož čtivosti si slibujeme co největší přístupnost publiku.

2.3. Výběr tezí a jejich popis

V hodinách didaktiky výtvarné výchovy jsme vysledovali osm nejčastějších stereotypních témat týkajících se konkrétních aspektů výuky výtvarné hodiny. Uvádíme je s komentářem o možném původu, legitimizaci, či stereotypnosti konkrétní teze a s komentářem o aktuálnosti tématu.

T1: Každý úkol spočívající ve výtvarné tvorbě by měl být dokončený. Nejčastěji se vyskytující názor na potřebu finálního zakončení výtvarné práce reaguje na obecně rozšířené povědomí o uměleckém díle jako hotovém, hmatatelném artefaktu a převažující tvořivé složce výtvarné výchovy nad vnímáním a interpretací. (Šobánková, 2013) Důraz na výsledek a výkon v současném vzdělávacím systému často převládá nad významem procesu a prožitku. (Gillernová, Krejčová a kol., 2012)

T2: Naučit se návodný postup, jak nakreslit něco konkrétního (např. králíka), do výtvarky patří.

Pravděpodobné přesvědčení veřejnosti o úloze výtvarné výchovy v naučení se realistické kresbě či malbě je historicky podmíněn vývojem předmětu z původního kreslení (do roku 1960) k výtvarné výchově, v níž však i v druhé polovině dvacátého století stále přetrvával naukový charakter předmětu. Návodným je myšlen takový postup, který přesně krok po kroku vede

k unifikovanému výsledku, který se shoduje s předlohou. Výsledkem je potom pouhé opakování vzoru bez inovativních prvků. (Slavík, Chrz, Štech, 2013)

T3: Ve výtvarce hodnotíme všechny jedničkou.

Teze odráží problematickou situaci hodnocení ve výtvarné výchově. Ta vychází na jedné straně z pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků (ve smyslu zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky MŠMT 48/2005 Sb. v platném znění) o klasifikaci ve všech formách (numerická, slovní, kombinovaná, atd.) a na druhé straně z povahy předmětu (v něm řešených úloh) a postoje učitelů k hodnocení ve výchovách. Expresivní tvořivé úlohy mají specifické nároky na hodnocení své vzdělávací kvality (Slavík, Lukavský, 2012), které nelze jednoznačně změřit a kvantifikovat. Pro učitele je obtížné rozpoznávat, pojmenovat, charakterizovat a předkládat žákům konkrétní učivo řešené úkolem a následně kritéria hodnocení. Teze zároveň vyjadřuje postoj učitelů k výtvarné výchově jakožto předmětu, kde si úspěch zaslouží každý.

T4: V každé hodině by mělo vzniknout (nebo začít vznikat) nějaké výtvarné dílo.

V RVP ZV (2007) je obsah výtvarné výchovy definován třemi rovinami: rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků vizuálně obrazných vyjádření. Tyto tři okruhy jsou vzájemně provázané a umožňují žákům rozvíjet vnímání, tvorbu a interpretaci. V edukační praxi tyto složky nejsou přítomné vyváženě, z výzkumu znalosti kurikula učitelé výtvarné výchovy Petry Šobáňové (2011) vyplývá, že učitelé poslední zmiňovanou oblast ve své praxi nepokrývají. Více než polovina učitelů za učivo ve výtvarné výchově považuje právě samotnou tvorbu žáků.

T5: Učitel do díla žáka sám „ručně“ nemá zasahovat.

Nekompetentní zásahy učitele do autonomního žákovského díla často představují snahu učitele pomoci žákovi v bezradném, nebo z učitelova pohledu nesprávném, řešení úkolu. Tyto dobře míněné zásahy v nevhodnou dobu mohou žákovi pomoci, ale také mohou být nevyžádanou intervencí z pozice učitelovy autority, která může u žáka vyvolat pocit nedůvěry ve vlastní tvůrčí schopnosti. (Stadlerová, 2011)

T6: Na výstavu (školní, ve třídě, na chodbě apod.) patří všechna díla.

Teze souvisí s problematikou hodnocení a definováním kritérií hodnocení učitelem. Prezentace všech děl může mít motivační charakter nebo může ukazovat na obtíže při stanovování kritérií výběru. Naopak prezentace vybraných prací může podléhat subjektivnímu vkusu učitele nebo požadavkům na zdobnost a výzdobu školních prostor. Motivačním faktorem k vystavení výtvarných produktů může být prezentace žákovské tvorby, ale také představení výsledků práce učitele. Pokud výběr prací provádí pouze učitel, žák přichází o možnost aktivní participace na této činnosti a o právo se vyjádřit. (Fulková, 2008)

T7: Na konci výtvarné činnosti (hodiny, výchovy) všechny pochválíme. Pod vlivem obecně přijímané důležitosti motivace a pozitivně laděného hodnocení dochází ke kolektivnímu hodnocení bez zohlednění individuálních výkonů jednotlivých žáků. Ve snaze motivovat a ocenit méně zdatné žáky může závěrečná plošná pochvala celé skupiny vést k demotivaci žáků, kteří odvedli kvalitnější výkon než ti pochválení. Všeobecná pochvala může také vést k částečné nebo úplné ztrátě vnitřní motivace nebo vzniku závislosti na pravidelné motivaci vnější. Taková pochvala neposkytuje relevantní a konkrétní zpětnou vazbu. (McCormack, 2018)

T8: Učitel má do hodin zařazovat co nejvíc různých výtvarných technik.

Výtvarná technika je prostředkem, který podporuje a umožňuje řešení výtvarného problému v daném úkolu. V představě učitelů se stává hlavním cílem hodiny seznámit žáky s novou technikou. V současné době je tato představa podporována množstvím dostupných publikací a internetových zdrojů orientovaných na líbivé „netradiční“ výtvarné techniky. Nejde o názor související pouze s dnešní dobou, na tuto situaci upozorňovala před téměř třiceti lety už Věra Roeselová (1996), která zmiňovala přístupy skupiny pedagogů zaměřené na osvojení si co největšího množství technik a postupů.

3. Výsledky výzkumu

Následující text popisuje dílčí výsledky analyzovaných dat. Tabulka předkládá numerický přehled procentuálního zastoupení souhlasných a nesouhlasných výroků na jednotlivé teze. Každá z tezí je podrobněji popsána, doplněna vysvětlujícím komentářem a doložena vybraným příkladem souhlasu a nesouhlasu.

TEZE/POSTOJ	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
SOUHLASNÝ	31%	55%	18%	15%	23%	76%	42%	78%
NESOUHLASNÝ	69%	45%	82%	85%	77%	24%	58%	22%

Tabulka 1: Postoje účastníků k platnosti tezí.

T1: Každý úkol spočívající ve výtvarné tvorbě by měl být dokončený. Respondenti většinou nesouhlasí s pravdivostí této teze. Po dokončování volají ti, kteří považují trvání na finálním díle za průpravu v tréninku pracovních návyků (time management, trpělivost, důslednost) a pro které je to podmínka k realizovatelnosti hodiny a cíle či zadání (např. netištěná linorytová matrice).

Respondenti, kteří netrvají na dokončení úkolu, většinou považují za důležitý samotný proces tvorby, ať už je částí zadání (návik malby špachtlí), či ať vyplyne v přirozený závěr. Netrvání na dokončení volí také z důvodu motivačního (neznechutit, prostor nechat být, možnost vrátit se v pravý čas) a organizačního (potřebná časová dotace na úkol může být různá).

V+: „Jak by také vypadaly ty výstavy, kdyby většina prací byla nedodělaná?“

V-: „Nemyslím si, že by dítě/žák měl mít pocit, že dílo musí dokončit jen proto, že to někdo ve škole řekl, nebo aby nedostal špatnou známku. To by mohlo vést k otrávení a nechuti vůči činnosti podle mě.“

Poznámka: V praxi se vyskytuje situace, kdy záměrná nedokončenost žákovských artefaktů má svůj význam a je součástí smyslu/obsahu úkolu. Tento aspekt nebyl respondenty diskutován.

T2: Naučit se návodný postup, jak nakreslit něco konkrétního (např. králíka), do výtvarky patří.

Postoj k platnosti teze je téměř vyrovnaný. Negativní vyjádření jsou opřena o argument hrozící uniformity a potlačování tvořivých schopností dětí. Nicméně i tak většina této skupiny považuje za žádoucí ukázat žákům reálnou předlohu kresleného (očekávaný výsledek).

Souhlasící respondenti považují za důležitý nácvik práce podle návodu, u exaktních předloh (např. erb) a v přesných kresebných postupech umožnit zajištění faktických zákonitostí předlohy (např. anatomické).

V+: „Pokud chceme, aby kreslená věc byla reálná, určitě není od věci dětem nějaký postup ukázat, alespoň uvidí, jak má konkrétní věc vypadat.“

V-: „Je důležité vědět, jak například nějaké zvíře vypadá, ale to, jakto dítě pojme a ztvární, je na něm. Každý má svůj styl a i přesto, že se kreslí něco konkrétního, tak jde o autorovo dílo a o jeho takový podpis, takže bych je postupy neučila.“

T3: Ve výtvarce hodnotíme všechny jedničkou.

Většina respondentů netrvá na jedničce. Jednotný argument pro plošné nejlepší hodnocení je v plné šíři veden motivační snahou respondentů. Ostatní souhlasí s nutností škálovaného hodnocení, které podepírají následujícími kritérii, seřazenými sestupně dle četnosti: úsilí, výtvarná hodnota, dodržení pravidel. Většina respondentů nechce hodnotit žáka dle schopností.

V+: „Proč bychom měli také dávat špatné známky? Každý žák vnímá svou práci jinak, pokud se tedy snaží, práce ho baví, je dobré hodnotit snahu, nikoliv to, zda se mu to povedlo či ne.“

V-: „Pokud je dílo viditelně odfláklé, dítě si jedničku nezaslouží. Rozhodně je ale na místě známkovat snahu a píli, ne dovednosti.“

T4: V každé hodině by mělo vzniknout (nebo začít vznikat) nějaké výtvarné dílo.

U souhlasných odpovědí převažuje přesvědčení, že podstatou výuky výtvarné výchovy je tvorba výtvarných produktů. Pokud respondenti zmínili terénní výuku (exkurze, vycházky, výstavy), považují tyto formy za doplňující.

Nesouhlasné odpovědi nejčastěji kladou důraz na proces, přesto i tady přetrvává názor, že mimoškolní aktivity nenesou samostatný vzdělávací obsah, ale jsou přípravou či inspirací k tvorbě. V těchto hodinách učitelé nehledají učivo, ale chápou je jako aktivity oddychové. Nejméně početná je skupina respondentů, kteří považují netvořivé formy za plnohodnotné a zahrnují do výuky setkávání s uměním, exkurze a galerijní programy jako rovnocennou náplň k tvorbě a její přípravě.

V+: „Myslím si ale, že hodiny, kdy vzniká dílo, by měly převažovat.“

V-: „Ne vždy je potřeba tvořit, ale je fajn do výuky zahrnout také poznávání kultury, čerpání inspirace v přírodě apod.“

T5: Učitel do žákova díla sám „ručně“ nemá zasahovat.

Tato teze patřila mezi nejdiskutovanější. Třetina respondentů s ní nesouhlasila a legitimnost zásahu odůvodnila snahou pomoci žákům v případě, kdy jsou bezradní. Na drobných zásazích do žákovských prací nevidí nic špatného.

Většina respondentů s tezí souhlasila s odůvodněním, že veškeré korekce provádí mimo žákovské práce nebo radí slovně. Zásah do díla považují za projev moci autority, která může vést k demotivaci žáka. Plně podporují autorství a autenticitu díla.

V+: „Žák taky nemá co zasahovat do práce učitele, tak nechápu, proč by to mělo být naopak.“

V-: „Já teda nejsem úplně striktně proti tomuto názoru. Neříkám, že učitel má dílo žákovi zcela nakreslit, ale pokud si žák opravdu neví rady, tak proč mu neukázat jak na to? Trochu popostrčit...“

T6: Na výstavu (školní, ve třídě, na chodbě apod.) patří všechna díla.

Většinový souhlas prezentuje názor vystavit všechna díla jako formu odměny, hodnocení, ocenění, či motivace. Respondenti neřeší výběr a kvalitu, ale převážně spravedlivé zastoupení.

Nesouhlas odůvodňují respondenti důležitostí svolení žáka k vystavení, vzdávají se vlastní zodpovědnosti za výběr a delegují tak roli na žáka.

V+: „I kdyby někdo třeba odevzdal prázdný papír, tak bych mu ho také vystavila.“

V-: „Ne, obzvlášť u starších dětí. Některá díla mohou být nedodělaná, odbytá, odkloněná od tématu nebo třeba v jiném formátu, než bylo na výstavu potřeba.“

T7: Na konci výtvarné činnosti (hodiny, výchovy) všechny pochválíme.

Výsledky jsou poměrně vyrovnané, obě skupiny kladou důraz na snahu jako hlavní kritérium hodnocení. Souhlasné argumenty zohledňují zásluhu, důležitost motivace a zpětné vazby. Zařazena zde byla také schopnost učitele najít v průběhu vyučovací jednotky situaci k individuálnímu ocenění a podpoře žáka.

Nesouhlas souvisí s přesvědčením nehodnotit ty žáky, kteří se z pohledu učitelů plně nevěnují plnění úkolu, ruší nebo práci svou či celé třídy sabotují. Hodnocení má v těchto případech povahu výchovnou, nikoliv oborovou.

V+: „Já jsem proto chválit vždy. Na konci i v průběhu hodiny, protože když chci, je vždy něco, za co mohu žáka pochválit a tím ho motivovat nebo podpořit.“

V-: „Chválila bych hodné děti, které nevyrušují při hodině, aby si ti ostatní z nich mohli brát příklad“.

T8: Učitel má do hodin zařazovat co nejvíc různých výtvarných technik.

Výrazně převažující souhlas se opírá o zaměření na rozšíření obzorů, „nějaké to zpestření“ (různorodost, zajímavost) a možnost dostatečného výběru pro adekvátní volbu (je-li v zadání).

Nesouhlas vychází z důrazu na jiné složky (například téma, námět, obsah) nebo zdůrazňuje nutnost seznámit se nejdříve s klasickými technikami. Také se vyskytuje názor, že všeho moc škodí.

V+: „Čím větší repertoár technik budou znát, tím více podpoříme jejich kreativitu“.

V-: „Techniky pro mě nejsou až tak důležité, hlavní je téma úkolu“.

4. Diskuse a závěr

Analýza výsledků ukazuje na stále přetrvávající a opakující se názory a tvrzení, které z pohledu respondentů jsou všeobecně platné, ale ve skutečnosti nemají žádnou teoretickou ani empirickou oporu. Příkladem může být rozšířené povědomí o nutnosti seznámit žáky s tradičními technikami, přitom zkušenosti z praxe ukazují na jejich častou absenci na úkor „netradičních“ a komerčně-populárních technik.

Ukázalo se, že předložené stereotypní teze, které byly vygenerovány v první části výzkumu a předloženy studentům k další diskusi, ztrácí svoji výpovědní hodnotu v momentě, kdy o nich studenti musí dále přemýšlet a podložit je argumenty.

Diskuse podložená teorií a příklady dobré praxe se ukazuje být vhodným vzdělávacím nástrojem pro didakticky zaměřené okruhy, které jsou studentům zkušenostně blízké a aktuální pro jejich budoucí praxi.

Online forma diskuse se jeví jako účinný nástroj pro prezentování osobních názorů a postojů v porovnání s prezenční výukou, kde veřejné a osobní prezentování může být překážkou k upřímnému vyjádření názoru v konfrontaci s přítomností a blízkostí ostatních zúčastněných.

Příspěvek prezentoval dílčí výsledky výzkumného šetření, které ukazují na potřebu dalšího vzdělávání studentů směřujícího ke zlepšení přípravy budoucích pedagogů. Přestože jeho primárním cílem nebylo hodnotit správnost či nesprávnost diskutovaných názorů, výsledky poskytly dostatečný zdroj informací a podnětů, které mohou obor podpořit a zkvalitnit z pohledu aprobovaného vedení výuky, odborné pojmové korektnosti či nabídky doplňujících kurzů a seminářů, zaměřených na konkrétní problematiku, např. otázky smysluplného hodnocení ve výtvarné výchově, metody vědomého zvládání tvorby i interpretace apod.

Literatura

- Dytrtová, R. & Kuhrtová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863.
- Fulková, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.
- Galajdová, K. (2010). O pohybech konceptů ve výtvarné výchově na královéhradeckých školách. In *Výtvarná výchova*, 50 (1), s. 17–21. ISSN 1210-3691.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. 978-80-247-3472-9.
- Hazuková, H. (1998). Výtvarná výchova jako integrovaná a integrující složka primárního vzdělávání. In Kolektiv autorů. *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*, s. 125–145. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80-86039-47-1.
- Hinnerová, P. (2010). *Vliv učitelova pojetí výuky výtvarné výchovy na potřebu jeho dalšího vzdělávání v oboru*. V Plzni: Západočeská univerzita: Fakulta pedagogická. Bakalářská práce. Vedoucí práce Komzáková, Martina. Dostupné online: <http://portal.zcu.cz> v sekci Prohlížení – Kvalifikační práce.
- Mareš, J. (1996). Pedagogické myšlení učitelů – teoretické úvahy. In Mareš, J. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů.
- Mccormack, S. (2018). *Effects Of Evaluative Praise Versus Behavior Descriptive Praise On Intrinsic Motivation And Behavior*. Hamline: School of Education Student Capstone Theses and Dissertations.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6. akt. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.
- Roeselová, V. (1996). *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996. ISBN 80-902267-1-X.
- Slavík, J., Svatoš, P. & Švec, V. (1996) *Učitelovo pojetí výuky*. V Brně: Masarykova univerzita, s. 28–44. ISBN 80-210-1444-X.
- Slavík, J., Lukavský, J. (2012). Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy). In *Orbis Scholae*, 6 (3), s. 77–97. ISSN. 1802-4637.
- Slavík, J., Chrz, V. & Štech, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. V Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-2335-1.
- Stadlerová, H. (2011). Výtvarná výchova na základní škole jako prostor duševní pohody dítěte. In *Škola a zdraví* 21, s. 225–228. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/38/texty/cze/stadlerova.pdf>.
- Šobáňová, P. (2011). Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula. In Janík, T., Knecht, P. & Šebestová, S. (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*, s. 322–327. Brno: Masarykova univerzita.
- Šobáňová, P. (2013). Co se vyučuje ve výtvarné výchově. In *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno: Akademie Jana Amose Komenského, s. 18–23. ISSN 0323-0449.

- Štěpánková, K. (2011). Labeling jako zdroj stereotypu a možnosti, jak s ním pracovat. In *Odvaha tvořit a stereotyp*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-078-8.
- Štěpánková, K. (2013). Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. In *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2013-10-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- Učební osnovy pro 1.–4. ročník základní školy*. (1986). 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Učební osnovy pro 1.–5. ročník*. (1960). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Vyhláška č. 482/2005 Sb., O základním vzdělávání a některých záležitostech plnění povinné školní docházky. (2005). Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38827/>.

Bibliografická citace

- Pechová, Z., Valešová, H.: A na konci hodiny všechny pochválíme... Jak studenti učitelství vnímají stereotypní přístupy k výuce výtvarné výchovy? *Výtvarná výchova 1–2*, (60) 2020. ISSN 1210-3691. s. 36–48.

Digitální média a vzdělávání v oblasti vizuálního umění

Kateřina Fojtíková, Michal Kučerák,
Petra Pětiletá

MgA. Kateřina Fojtíková

vystudovala na AVU v Praze a v současné době studuje doktorské studium na Pedf UK. Zabývá se jazykem nových médií, post-digitálního a uměleckého vzdělávání.
Kontakt: fojtkat@gmail.com

Michal Kučerák

studuje doktorský program na Fakultě výtvarných umění Technické univerzity v Brně. Ve spolupráci s Centrem současného umění DOX se zabývá organizací výstav a realizací vzdělávacích programů.

MgA. Petra Pětiletá

vystudovala AVU, v současné době učí na osmiletém gymnáziu výtvarnou výchovu a dějiny umění. Od roku 2017 je doktorandkou na katedře výtvarné výchovy Pedf UK.
Kontakt: petileta@gmail.com

Tento rozhovor vznikl ze společné diskuse, ve které Petra Pětiletá, Kateřina Fojtíková a Michal Kučerák vzájemně sdíleli své zkušenosti z oblasti uměleckého vzdělávání vztaženého k internetu a sociálním sítím. Věnují se především problematice digitální gramotnosti, která představuje v současné pedagogice jedno z klíčových témat.

Kateřina Fojtíková, Petra Pětiletá i Michal Kučerák se ve svých doktorských projektech zabývají výzkumem digitálních platforem a jejich přesahů do každodenního života generace Z neboli osob označených jako digital natives.

„Zajímalo nás, nakolik jako pedagogové, kteří se pohybují v praxi i výzkumu, reflektujeme společenské změny, které nastaly s příchodem internetu a zda se naše postřehy shodují, či spíše rozcházejí.“ (Petra Pětiletá)

Svět umění v digitálním prostoru, nebo umění odkrývající digitální svět?

Kateřina: Michale, úvodem bych se tě ráda jako „neumělce“ zeptala, jaká byla tvá cesta k umění, uměleckému vzdělávání a digitálním technologiím?

Michal: Již ve své bakalářské práci na fakultě humanitních studií jsem psal o počítačových hrách, takže bylo jasné, že se chci do budoucna digitální kultuře věnovat. Po studiu jsem nastoupil do DOXu, kde jsem výstavy nejen připravoval, ale i zprostředkoval veřejnosti.

Kateřina: Kdy ses poprvé začal zabývat tématem digitální kultury a jejího vztahu ke vzdělávání? Jaký byl ten prvotní impuls? Nebo to byla náhoda, že ses ocitl právě v lektorském oddělení DOXu?

Michal: To, že jsem se ocitl v DOXu, začalo univerzitními přednáškami Kariny Kottové, která v DOXu začínala se vzdělávacími programy. Nabídla nám studentům stáž a já jsem se tehdy dostal ke galerijní animaci, jejímž cílem je zprostředkovávat umění. Zpočátku jsme s Karinou spolupracovali, a když odcházela, její práci jsem převzal. S nově příchozím kolegou Jiřím Raitermanem a lektorským týmem centra DOX jsme v následujícím roce připravili stálou nabídku vzdělávacích programů nazvanou Role (v) umění. Položili jsme si otázku, jaká je role umění v současné společnosti, jaké různé role se objevují v uměleckém provozu. Já jsem se zaměřil na programy, které přibližují dětem roli kurátora a na projekty, ve kterých využíváme digitální technologie nebo diskutujeme o jejich vlivu na společnost. Naším společným cílem bylo kromě výchovy k umění posilovat i kritické myšlení žáků a studentů.

Kateřina: V současné době pracuješ na projektu #Datamaze: Datové bludiště,¹ který se věnuje průnikům digitalizace, umění a každodenní reality...

Michal: V rámci výstavy Skvělý nový svět (2016) jsem v DOXu realizoval výzkum pro svoji diplomovou práci, ve které jsem se zaměřil na způsob, jakým děti používaly tablety v galerii. Zajímalo mě, jak počítač dokáže zprostředkovat umění. Klíčovou roli pro vznik #Datamaze sehrála výstava Big Bang Data (2018), v jejímž rámci jsme zorganizovali například koncept online rezidence²

1 Projekt #DATAMAZE: Datové bludiště je jednou z mnoha aktivit centra DOX. Běží od června 2018. „Prostřednictvím konceptu výstavy vyvíjející se v čase, vzdělávacích a doprovodných programů, jako jsou panelové diskuze Data versus, poukazuje na nutnost kriticky reflektovat a zkoumat možná rizika související s rostoucí digitalizací a datafikací každodenní reality.“ Více info na: <https://www.dox.cz/program/datamaze-datove-bludiste>

2 Více informací naleznete v tiskové zprávě, kterou vydalo Centrum DOX 13. 7. 2017, https://www.eeagrants.cz/assets/cs/media/Norske-fondy_Program_Tiskova-zprava.pdf

nebo jsme pozvali berlínskou neziskovou organizaci Tactical Tech,³ která nám představila projekt The Glass Room, dočasnou pop-up instalaci. Všechny tyto zkušenosti mě nasměrovaly k tomu, že jsme společně s kolegyní Hedvikou Máchovou nakonec postavili vlastní projekt, který jsem pojmenoval #Datamaze: Datové bludiště. Jeho cílem bylo zaměřit se na témata spojená s digitální a datovou gramotností v galerijním prostředí.

Kateřina: Čím přesně se #Datamaze zabývá? Jde o přednášky, nebo spíše o dialog se studenty? Jak tento projekt funguje?

Michal: #Datamaze je v první řadě něco jako „rozšířená výstava“. Celý koncept je založen na bázi work in progress neboli „výstavy, měnící se v čase“. Na počátku jsme ohlásili projekt, který bude trvat dva roky, nikomu jsme ale neřekli, jak skončí, co bude jeho výstupem. Výstavní prostor je propojen s prostorem pro workshopy a se studovnou. Můžeme zde realizovat cokoli – akce pro školy, vzdělávací programy, organizujeme kroužky i akce pro veřejnost. #Datamaze se stala prostorem pro vznik neformálního uskupení ALTTAB, které tento rok uvedlo festival kritického umění a designu UROBOROS.⁴

Petra: Pracuješ s internetem jako s datovým médiem, které nabízí zcela nové možnosti. Žijeme s internetem, nebo přímo v něm. Ty se na práci s internetem zaměřuješ ve svých pedagogických projektech. Jaký je podle tebe potenciál digitální sféry? Odkud začít?

Michal: Začali jsme tím, že chceme mluvit o datech, o datové gramotnosti a o tom, co to vlastně je digitální a datová gramotnost. Postavili jsme první expozici, kde byli zastoupeni umělci jako Paolo Cirio, Adam Harvey, Aram Bartholl, participovali také !MEDIENGRUPPE BITNIK kteří do výstavy přinesli téma darknetu⁵. Další umělecké projekty otevřely nová témata, například prostřednictvím práce umělkyně Joanny Moll⁶ diskutujeme o digitální reklamě a online seznamkách. Aktuálně máme ve výstavě díla, díky kterým můžeme mluvit o fenoménech jako jsou kulturní války, memy nebo syntetický obraz.

3 Tactical Tech (založeno 2003) je mezinárodní nevládní organizace, která spolupracuje s občany a organizacemi občanské společnosti s cílem zkoumat a zmírňovat dopady digitálních technologií na naši společnost. Více informací o projektu Glass Room na: <https://theglassroom.org/>

4 Festival UROBOROS s podtitulkem Design ve znepokojivé době je kreativní platformou pro mladé designéry a umělce, kteří se ve své tvorbě kriticky obracejí k současným společenským krizím – od klimatické změny po ztrátu soukromí v důsledku technologického dohledu – a navrhuji experimentální vize lepší budoucnosti. V centru festivalu stojí provokativní otázka: „Jakou roli mají umělci a designéři v této znepokojivé době, a jakou roli by měli mít, aby dokázali podpořit pozitivní společenskou změnu?“, která vybízí k sebe-reflexivnímu přístupu a imaginaci. Více informací na: <https://www.uroboros.design>

5 „Darknet“ – skupiny sítí, které tvoří tzv. „temný internet“. Jsou dostupné pouze použitím specifického softwaru např. Tor.

6 Joanna Moll je umělkyně a výzkumná pracovnice, která působí v Barceloně a v Berlíně. Kriticky zkoumá, jakým způsobem postkapitalistické narativy ovlivňují alfabeticizaci strojů, lidí a ekosystémů. Mezi její hlavní témata patří hmotná existence internetu, sledování, sociální profilování a rozhraní. V rámci #DATAMAZE byl představen její projekt *Obchodníci s lidskými vztahy*. Více informací: <http://www.janavirgin.com/>

Petra: Čím hlouběji se problematikou dat a digitální sférou zabýváme, tím naléhavěji vyvstává potřeba definovat i specifika obrazu, resp. digitálního obrazu jako jednoho z klíčových komunikačních nástrojů internetu. Tady se ukazuje, jak výstižně determinuje Baudrillardův pojem simulakrum povahu internetových obrazů a s nimi i nové digitální komunikační možnosti. Jeho základní teze říká: „Jedná se o skutečnost, že v naší společnosti obraz nějaké věci předchází realitu, tj. že obraz má prioritu před realitou, kterou zpodobňuje.”⁷ Simulakrum, které si v digitálním světě můžeme představit jako kopii kopie, nemá žádný originál. Stejně tak naše osobní a obrazová data, která existují v prostředí internetu v mnoha různých kopiích, jsou dále kopírována a distribuována samostatně bez našeho vědomí. Kdokoliv je najde, může je bez našeho souhlasu dále použít v úplně jiném kontextu a my to ani nemusíme zaznamenat. Práce Obchodníci s lidskými vztahy od umělkyně Joanny Moll to jasně dokládá.

Kateřina: S jakými dalšími tématy, Michale, ty sám nejčastěji pracuješ ve svých umělecko-vzdělávacích aktivitách?

Michal: Zajímal jsem se o to, jak zapojit digitální nástroje do zprostředkování umění, to je moje výchozí téma. Fascinuje mě digitální svět a jeho možnosti. Zároveň cítím potřebu vytvářet různé alternativní scénáře toho, jak se v něm pohybovat, jak v něm žít a nepřijímat pouze jeden, mainstreamový pohled.

Kateřina: Definoval bys prostor, ve kterém se pohybuješ, tak, že zprostředkováváš umění pomocí digitálních nástrojů?

Michal: Ano, i když později se to otočilo. Začal jsem tím, jak vtáhnout do hry digitální nástroje, jak s jejich pomocí zprostředkovávat umění. Ale situace se obrátila. Cílem #Datamaze je mluvit o digitálních tématech prostřednictvím digitálního umění. Velkou inspirací pro mě byla právě práce již zmiňované berlínské Tactical Tech. Vzpomněl jsem si na jejich práci při přípravě výstavy Big Bang Data, a rozhodl jsem se je oslovit a použít jejich metodiku. To byl začátek mé práce s konceptem digitálního stínu. Digitální nebo datový stín můžeme chápat jakou soubor dat, která tvoříme svým pohybem a spoluúčastí v internetové síti. Vznikají většinou nezáměrně, aniž bychom si to uvědomovali, například data o využití mobilního telefonu nebo záznamy o tom, co jsem hledal nebo kupoval na internetu. Od uvažování o těchto datech, tedy takových, která sami přímo negenerujeme (metadatech), je pak již jen krůček k uvažování o těch, která jsou výsledkem naší činnosti v digitálním světě (tzv. obsah).

Kateřina: Takže ty teď vlastně pomocí umění odkrýváš digitální svět...

Michal: Přesně tak. To bylo pro mě zásadní. Najednou mi to začalo dávat smysl, protože i já sám jsem vlastně uživatel s nějakými znalostmi, které

7 Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and Simulation*, University of Michigan.

chci sdílet. Zároveň ale nejsem ajťák a mám potřebu hledat kanály, kterými dokážu mluvit srozumitelně.

Terminologie aneb jak mluvit o digitálních médiích?

Kateřina: Nová média, nebo digitální média? Termín nová média, použitý v eseji Waltera Benjamina Umělecké dílo ve věku své technické reprodukovatelnosti (1936) nebo v práci Lva Manoviche (2001), se ustálil v teorii umění v 90. letech. Nová média zahrnují jak digitální technologie, tak i videoart a fotografii.

Samotné slovo médium, které zde znamená prostředek nebo nosič obsahu, je společností nejčastěji chápáno jako výraz pro zpravodajská média, ale nikoliv už jako označení uměleckého projevu, či formativního prvku, například ve vztahu k paměti.

Teorie médií jako sociálně vědní disciplína zpopularizovala tyto termíny v oblasti masové kultury a tak také ve většinové populaci zlidověly.

Označení digitální média je pro dnešní dobu příznačnější, protože ostře vyděluje hranici mezi digitálním a analogovým. V tomto případě nám ale vypadnou odvětví jako fotografie, film a videoart, která pro mě oblast „nových a digitálních médií“ v umění historicky spoluvytvářejí...

Jak tedy přesně formulovat pojem digitálních médií pro oblast umění a vzdělávání současné post-digitální éry, kde se hranice jednotlivých termínů neustále posouvají a vzájemně prolínají?

Michal: Já jsem s terminologií také strašně zápasil, protože jsem za média nepovažoval pouze ta zpravodajská. Pro mě to bylo zároveň označení pro umělecký nástroj. Na druhé straně jsem ale chápal, že kvůli obecné srozumitelnosti je dobré používat slovo médium výhradně pro sdělovací prostředky, např. pro noviny nebo časopisy. A teď nastal obdobný problém s pojmem digitální média, protože mezi ně už nepatří pouze sdělovací prostředky.

Kateřina: Terminologie digitálních a nových médií je problematická od samého začátku. Jak jsi sám zmínil, hlavně tím, že se neustále vyvíjí, je svým způsobem neuchopitelná. Pokaždé ji musíš definovat znovu.

Michal: Tím je památná přednáška Josefa Šlerky na Studiích nových médií na Filozofické fakultě UK. Vzpomínám si, jak tam držel knihu, myslím, že to byl The New Media Reader, a říkal: „No a tady ta knížka, vidíte, vydalo ji MIT... A není tam Facebook, přátelé, není tam Facebook!“ Tato kniha měla představit čtenářům nová média a zapomněla zmínit v té době aktuálně nastupující sociální síť Facebook. Tato příhoda poukazuje na to, jak rychle se tyto nové technologie vyvíjejí. Musíme si zároveň uvědomit to, na co ve svých textech poukazuje Jakub Macek, že právě díky médiím můžeme rozšiřovat hranice naší existence mimo žitý svět; můžeme být v kontaktu s lidmi v rámci své sociální bubliny, ale i mimo ni; pomáhají nám konstruovat nejen náš každodenní život, ale i naše sociální identity; a primárně díky nim můžeme sdílet

své vědění s ostatními.⁸ Média jsou prostředkem, který definuje místo člověka ve společnosti. Na jedné straně jsou nástrojem rozvoje kolektivní inteligence, na straně druhé sebou přinášejí spoustu výzev a otázek. A právě tyto výzvy a otázky jsou to, co mě zajímá; kde je hranice mezi tím, že nás jedno a totéž médium zároveň spojuje – síťuje a rozděluje, polarizuje.

Hlavně se v tom neutopit

Kateřina: V jakých oblastech se podle tebe v naší společnosti projevil vliv digitálních médií nejvíce? Na co bychom měli jako společnost aktivně reagovat a co bychom měli nejvíce reflektovat?

Michal: To je hodně komplexní otázka. Pokusím se odpovědět z pohledu svého projektu #Datamaze. Tím nejdůležitějším je určitě soukromí a to, jak se koncept soukromí proměňuje. V programu Digitální stopa to vysvětlujeme na příkladu deníku: základní teze zní, že díky médiím jsme více motivováni, nebo spíše manipulováni, sdílet intimní informace. To, co jsme dříve sdíleli jen s úzkým okruhem blízkých, dokážeme nyní v krátkém čase rozšířit mezi široké spektrum lidí. Musíme si ale uvědomit a připomínat, v jakém vztahu zde existujeme my jako uživatelé a média, jako platformy, díky kterým tvoříme obsah a sdílíme ho dál. Tyto nejsou pouze pasivními nástroji, připravenými sloužit ve chvíli, kdy je potřebujeme. Naopak, aktivně a nepřetržitě pracují s našimi daty – zpracovávají je, vyhodnocují a na jejich základě volí, co je pro nás vhodné. Podle mě digitální média hlavně masivně zasáhla do našeho soukromí, což nutně souvisí s naší psychikou. Když se bavíme o ztrátě soukromí, souvisí to samozřejmě i s jeho ochranou. A se soukromím pak souvisí naše vlastní identita. No a v neposlední řadě je důležité se v tom tak trochu neutopit.

Kateřina: Neutopit se v digitálním světě? To je pro mě z velké části otázka způsobu práce s daty a orientací či tvorbou digitálních databází.

Michal: Neutopit se v digitálním světě ale někdy může znamenat možná i strategii na způsob Marie Kondo.⁹ Tahle Japonka doporučuje vyhazovat věci, které nepoužíváme – když zmizí z našeho zorného pole. Promazat občas svoji datovou stopu, aby přestala existovat, je podle mě jedna ze základních dovedností, protože počítače jsou paměťová média. A jsme u dalšího tématu, pro digitální média zásadního, a to u paměti.

Kateřina: Schopnost neutopit se v digitálním světě je tedy podle tebe podmíněná dovedností vědomé práce s digitální pamětí, např. schopností vymazat svou digitální stopu?

8 Macek, J. (2011). *Úvod do nových médií*, Ostravská univerzita.

9 Marie Kondo je japonská spisovatelka, které se věnuje tématu úklidu a organizace věcí. Propaguje minimalistický životní styl. Svoji metodu nazývá KonMari. Pro více informací: <https://konmari.com/>

Michal: Přesně tak. Je důležité si uvědomit, že je dobré digitální stopu i nemít. Proč to říkám? Protože naše paměť je velice selektivní nástroj, a právě díky své selektivnosti plní určitým způsobem i funkci psychohygienickou. Samozřejmě může být velice manipulativní, protože zkresluje a dobarvuje skutečné události. Určitě jste někdy zápasili třeba s falešnou vzpomínkou. Digitální paměť je naopak velice přesná a doslovná. Zaznamenává všechno, co se děje, každý úder klávesnice.

Kateřina: S digitální pamětí bychom se měli učit pracovat všichni, protože dalším faktem, na kterém se určitě jednoznačně shodneme, je to, že digitální nástroje a AI (artificial intelligence – umělá inteligence) nefunguje odděleně, v jiném světě, ale je již dlouhodobě součástí našeho každodenního života. Podstatné je, že tento fakt se netýká pouze uživatelů internetu a sociálních sítí, ale týká se celé naší společnosti.

Michal: Ano, místo abychom si věci pamatovali, používáme vyhledávání. Počítač je extenzí lidské paměti, kdybychom to vyjádřili filosoficky. Je to paměťové médium, které si pamatuje i nás samotné, ale problém je v tom, že si nás pamatuje jinak, než si sami sebe pamatujeme my. Digitální médium je na rozdíl od všech předchozích médií v tomto procesu velice aktivní. Ukládá všechno, co dělám, já si ale za hodinu nebudu pamatovat, co přesně to bylo. Umožní mi ve své historii přesně najít, kterou větu jsem opravil a jak.

Paměť a soukromí

Kateřina: Pro mě je ale zároveň důležité digitální paměť nebo její strukturu vytvářet. Vzniká tedy otázka, jak často a jakým způsobem ji promazávat? To je téma, které se dotýká mé práce, protože bez digitální paměti nejsem schopna vytvořit žádnou reflexi digitálního prostředí...

Michal: Ano. Je ale třeba brát v úvahu právě existenci digitálního stínu. To je ten hlavní rozdíl mezi „skutečným“ a digitálním světem. Nevědomě a nezáměrně člověk nepostaví dům, ale nevědomě a nezáměrně vznikne jeho profil, a on neví, jaký je, a nemá nad ním žádnou kontrolu.

Kateřina: Takže bychom digitální paměť mohli rozdělit na záměrnou a nezáměrnou? Vlastně se nám tím otevírají dvě témata: za prvé, jakým způsobem vědomě vytvářet paměť, a za druhé, jakým způsobem vymazat nevědomou – nezáměrnou paměť, kterou vytvářet nechceme.

Michal: Jenomže tu nevědomou paměť už nevlastníme my, svobodně jsme ji odevzdali, protože ta služba, kterou jsme použili, byla zdarma. Takže nad ní ztrácíme kontrolu. Mohli bychom ji ale zpětně převzít tím, že si řekneme, že takový druh paměti existuje a uvědomíme si, že zároveň existují i subjekty, které s touto pamětí operují. Zajímavé je, že děti například argumentují tím, že to, co je na internetu, zůstane na internetu. Ale co to pro nás vlastně znamená?

Kateřina: Znamená to, že musíme počítat s tím, že za každou poskytovanou službou stojí její provozovatel a že internet už dávno není svobodné médium, které poskytuje svůj prostor a služby nezávisle na všech, kdo jej používají?

Michal: Musíme si uvědomit, že internet je takový, jaký si ho uděláme. My všichni. Internet vznikl jako decentralizovaná síť postavená na principu peer-to-peer nebo rovný s rovným, kde každý s každým komunikuje napřímo. To ale samo o sobě vyžadovalo určité dovednosti, jako je znalost programování, ochota objevovat a vytvářet nový prostor. Dnešní situace je ale diametrálně odlišná. Programátoři, kteří si hráli, experimentovali a tvořili první weby byli nahrazeni platformami. Internet, decentralizovaný a svobodný, se monopolizoval, změnil se v „cloud“. Všichni se připojujeme k jedné službě, kde bohužel nejde o spolupráci a sdílení, ale o to, získat co největší provoz na síti, stát se monopolem.

A proč chtějí jednotlivé společnosti co největší provoz? Protože to znamená nejvíce dat a data pohánějí tento mechanismus nejen technologicky, ale i finančně. Data se totiž obchodují. Naše data jsou shromažďována a vytěžována. My to bohužel nevidíme. Platformy jsou jako černé skříňky, nikdo neví, jak přesně fungují.

Kateřina: Z našich výzkumných rozhovorů vyplývá, že studenti jsou schopni současnou situaci reflektovat a reagovat na ni. Vědí, jak pracovat se svou digitální stopou, umí ji vymazat, umí zacházet se svým soukromím, umí si vytvořit účelový profil, volí aplikace, kde mohou vystupovat anonymně, popřípadě sami vytvářejí – kódují jazyk, kterým píší tak, aby byl srozumitelný jen určitému okruhu uživatelů.

Michal: Pokud jsou děti v tomto ohledu gramotné, je to ideální. V současné době můžeme dobře vysledovat trend anonymizace na internetu. Děje se tak hlavně z důvodů zvýšené kontroly bezpečnosti. Čím větší kontrolu a přesnější údaje vyžadujeme, tím větší množství platforem a aplikací typu „mizející nebo dočasné zprávy“ vzniká, a tam už těžko dosledujeme nějaký kontakt, profil nebo formu manipulace.

Kateřina: Jak by se takový posun a změny v současné komunikaci demonstrovaly? S čím bys situaci dnešních studentů porovnal? Myslíš, že se zároveň mění i způsob zaznamenávání paměti?

Michal: Porovnejme například milostné vztahy šestnáctiletých teenagerů dříve a nyní. Dříve bylo to, co jsme si řekli, z velké části zapomenuto. Nyní je všechno v Messengeru. Máte možnost jít zpětně do historie, abyste viděli, co všechno se odehrálo, můžete si to prohlédnout, citovat, používat printscreeny... Někdo bude namítat, že my jsme měli SMS, ale byla i doba, kdy se na jednu SIM kartu vešlo pouze deset zpráv. A člověk si přepisoval zprávy do deníku nebo na papír, který pak ztratil. Dnes je všechno v cloudu, tj. v automatizované, plně synchronizované záloze. Milostné vztahy budou vždy důležitým tématem, jen situace dnešních dětí se oproti té naší posunula někam jinam. Ony jsou si problémů digitální paměti a soukromí vědomé,

a i v našich společných rozhovorech to bylo nejčastěji zmiňované téma. Já sám si uvědomuji, jakým způsobem mění tyto zkušenosti chování dětí. Otázkou ale zůstává, co konkrétně na základě těchto zkušeností udělají.

Petra: V hodinách výtvarné výchovy jsem si všimla, že si děti přeposílají gify nebo pouze emotikony, což by se skoro dalo považovat za novodobý univerzální vizuální jazyk. Slova ve zprávách se často omezují na minimum, jasnou převahu získává obrazová část. Jedná se o typ komunikace a soudržnosti na základě oblíbených vizuálních motivů. Konkrétně mám na mysli používání emotikonů a přeposílání gifů. Není tam záměr něco konkrétního sdělit, ale primárně někoho kontaktovat a získat odezvu. Děti se často rády baví jen tak, spontánně, aniž by udržovaly jednotnou linii komunikace, je těžké tam dohledat význam. Jako by tam nebyl, a přece tam je, čitelný pouze pro vybranou skupinu uživatelů.

Personalizace a seberegulace

Petra: Když se řekne „neutopit se v digitálním světě“, neměli bychom kromě toho, co lze kontrolovat, zapomínat ani strategie, které téměř nelze vědomě ovládat. Klíčové jsou tady podle mě mechanismy na přesměrování pozornosti, například takzvaná „personalizovaná reklama“.

Michal: Na takzvanou personalizaci potřebujeme klást větší důraz. Díky vzdělávacím programům jsem si uvědomil, že spousta uživatelů tomuto tématu úplně nerozumí. Byl jsem zaskočen tím, že lidé nevědí, co personalizace znamená. V současnosti tedy hledáme cestu, jak více mluvit o důsledcích, o tom, co to znamená, že tě internet personalizuje, že vytváří tvůj vlastní profil. Personalizace v principu znamená, že je možné přizpůsobit online obsah každému jedinečnému uživateli na základě určitých preferencí jako je např. lokace, ze které se přihlašuje, která přizpůsobí jazyk webové stránky nebo doporučení v e-shopu na další nákup na základě předchozích nákupů. Rád bych tu také zmínil naše spotřebitelské chování a to, že média do velké míry ovlivňují náš rozhodovací proces. Internet, jak ho známe dnes, má jednu slabinu, a to, že jedním z jeho dobře fungujících komerčních modelů je reklama. A právě kvůli reklamě se vytěžují a obchodují naše data. V rámci našeho programu Ty jsi obsah pouštíme dětem dvě videa. Na jednom je reklama, která se tváří jako umění, a na druhém umění, které se tváří jako reklama. Tři ze čtyř dětí neumějí tyto dvě věci od sebe rozeznat.

Petra: Personalizace, která nám poskytuje a nabízí služby na základě vlastní analýzy, je fenoménem postmoderní společnosti a zároveň ji rozděluje na určité typy uživatelů. Vyvíjela se samozřejmě postupně už před vznikem internetu. Jenomže díky němu a díky algoritmizaci se všechny spotřebitelské strategie zrychlují a mediálně variují. Navíc nemusíme na nic zbytečně čekat, pokud je potřeba, můžeme cokoli ihned sdílet. Gilles Lipovetsky nazývá tento

stav „kulturou právě teď“. ¹⁰ Pro tuto kulturu je typické, že se proměnilo vnímání a pojetí času. Navíc je současná postindustriální společnost zaměřená na „teď“ s menším ohledem na budoucnost.

Michal: Když jsme se s dětmi bavili o reklamě a dostali jsme se k otázce imunity vůči ní, ptal jsem se jich, jak probíhá jejich surfování po internetu a jestli zaregistrují ten okamžik, kdy kliknou na reklamu, která je přesměruje na nějaký e-shop, a kolik času tam stráví. Oni nad tím podle mě takto neuvažují. Tohle je první efekt surfování. Můj přítel to velmi krásně pojmenoval: „Dělám N. I. C. To je ‚neidentifikovatelná internetová činnost‘.“ Surfování na internetu má ten efekt, že si k němu člověk sedne a je čtyři hodiny „ pryč“. A pak se ptá sám sebe: „Ty jo, co jsem dělal?“ Začínám se obávat těchto „vcucávacích nástrojů“, které účinně odvádějí naši pozornost. Tohle je podle mě klíčová věc, stejně jako personalizace, která v podstatě ztracený čas vyplní námi samotnými a my potom vlastně zrcadlíme sami sebe a svoji vlastní bublinu. O tomhle se chci se studenty bavit, o ztraceném čase. Zajímavé je, že když se člověk na internetu takhle ztratí, skoro nic si z toho času nepamatuje.

Petra: Tímto se mimo jiné ve své studii *Nebezpečná mělčina* ¹¹ zabývá Nicholas Carr. Tvrdí, že internet je předmětem nového typu gramotnosti – čtení, což se promítá i ve způsobu uvažování a neuroprocesech v mozku, které se proměňují. O tomtéž mluvil i Manfred Spitzer ve své velice kritické studii *Digitální demence*. ¹² Všichni máme zkušenost s tím, že nám na internetu do zorného pole skáčou různé bannery a další odkazy. To je ale proces řízený zvenčí. Internet je dnes plný různých rozptylujících podnětů, které nás nutí změnit náhle zaměření pozornosti, o což usilují především producenti internetových obsahů. Na to ale náš mozek, alespoň zatím, v podstatě není stavěný. Mozek totiž potřebuje určitý čas, než přijme impuls z vnějšího prostředí, než jej zpracuje a uloží do paměti. Když automaticky a impulzivně překlíkáváme, přestaneme registrovat, co vlastně vnímáme. Potom si nic nemůžeme pamatovat. „Pokud nevěnujeme pozornost informacím v naší pracovní paměti, informace přetrvávají jen tak dlouho, jak dlouho jsou neurony schopné udržet elektrický výboj – přinejlepším jen pár sekund. A pak zmizí a v mysli zanechají malou nebo žádnou stopu.“ ¹³

Michal: Vzpomínám si, že když jsme začínali s internetem, když jsem se poprvé připojoval, tak pro mě bylo novým zážitkem, když jsem se v surfování ztratil. A to ještě nebylo rozšířené video. Nevěděl jsem, odkud kam jsem se proklikal, najednou uběhlo šest hodin, a já jsem neměl ponětí, co jsem se vlastně dozvěděl, protože jsem se jenom zběsile probíral vším možným.

Kateřina: To je další velké téma. Seberegulační mechanismy v rámci online prostředí. Bavili jsme se se studenty gymnázia o tom, kdy z nějakého důvodu

¹⁰ Lipovetsky, G. (1993). *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*, (česky 2008),

¹¹ Nicholas Carr: (2017). *Nebezpečná mělčina – Jak internet mění náš mozek*, Dauphin,

¹² Spitzer, M. (2014). *Digitální demence*, Host, Praha.

¹³ Carr, N. (2017). *Nebezpečná mělčina – Jak internet mění náš mozek*. Dauphin.

dokáží sami ukončit nebo omezit aktivity na internetu, přestože vně žádné regulační mechanismy nejsou. A to jsme ve fázi, kdy už prokazatelně víme, že tento systém způsobu pohybu a navigace na internetu je vyvíjen na základě behaviorální analýzy tzv. Browsing Behavior Analysis¹⁴, která dokáže poměrně přesně odpovědět na otázku, jak se lidé v prostředí internetu chovají, jak v něm interreagují.

Petra: Při surfování se snadno dostaneme do takzvaného. „flow efektu“. ¹⁵ Navíc už neobracíme stránky, ale skrolujeme dolů. Konec nemáme na dohled, a také začátek se neustále aktualizuje.

Michal: Otázkou je, jak u dětí fungují určité vzorce. Jak používají např. Instagram, co od něho chtějí, jak je v tomto ohledu ovlivňují ostatní? Velmi zásadním až kritickým jevem je stalking (lurking), kdy sledují druhé, co a jak dělají, inspirují se, závidí, žárlí, nenávidí. Jaké emoce ve mně vyvolává něco, co nemám? Materiální kultura je v tomto ohledu velice dominantní. Reklama a prodej. Internet lze přirovnat k velkému nákupnímu centru, ze kterého musíme aktivně hledat cestu ven.

Kateřina: Zajímavé je, že na otázku „Co je pro vás online prostor?“ studenti odpovídají, že je to místo nebo svět či jeho rozšíření, které je samo o sobě nudné. Přesto ale nejsou schopni sami sebe v tomto prostředí ovládat. Popisují tento jev jako určitý druh danosti, které sami nerozumí. Na druhou stranu mají pocit, že jsou součástí něčeho většího, jakéhosi „virtuálního kapitálu“ společnosti, přestože nad ním nemají žádnou moc. ¹⁶

„Spíš bych řekl, že je to augmentace reálného světa. Že to tomuto světu dává něco víc. Je tam úplně všechno, ale stejně to neovládám a pak jsem součástí něčeho, co vlastně nechci.“¹⁷ (chlapec 14let)

Petra: Ale chci být viděn, což je častým tématem dětí. Digitální sféra je rozšířená plocha pro „BigOther“¹⁸, na internetu jsou totiž sledujícími skuteční lidé. Dříve jsme si mohli představovat, že se na nás někdo dívá, že nás tady na tom světě vidí kromě rodičů, učitelů a lidí, které známe, ještě někdo jiný.

14 Browsing Behaviour Analysis using Data Mining, International Journal of Advanced Computer Science and Applications, Vol.10, No.2, 2019, dostupné online: https://www.researchgate.net/publication/331474874_Browsing_Behaviour_Analysis_using_Data_Mining

15 Termín „Flow“ vychází z psychologie, je to termín vystihující „plynutí“ myslí ve stavu úplného ponoření se do určité činnosti natolik, kdy člověk zapomíná na okolní svět i čas.

16 Kateřina Fojtíková, Tim Gilman-Ševčík, Participatory Models in Post-Digital Art Education, sborník konference INSEA Making, Vancouver, 2019, str. 256, dostupný online na: <https://static1.squarespace.com/static/59512b895016e1c6722doed8/t/5foe8bb1af69923c9of80579/1594789814915/InSEA+2019+World+Congress+%7C+Proceedings-small+format.pdf>

17 Zdroj – Výzkumné rozhovory s žáky víceletého gymnázia (2019) Nepublikovaný rukopis, část doktorského výzkumného projektu autorky, archiv autorky a KVV PedF UK.

18 Termín Slavoj Žižeka „BigOther“, vychází z tezí Jacquesa Lacana. Dal by se zjednodušeně vyložit jako touha být identifikován někým neznámým, kdo po nás možná touží také, nebo se identifikovat s idolem či ideálem, což se pak stává prvkem naší identity, a přizpůsobujeme tomu následně své jednání.

Ted' máme možnost ukázat se veřejně, v digitálním prostoru. Tímto krokem dáváme najevo: jsme tu a chceme být viděni. To je lákavé hlavně pro děti, které si to spojují s magickým pocitem, pro dětství jako takové specifickým, a to být viděn a objeven: „Třeba mě tu někdo objeví a stane se něco nového.”

Kateřina: V dnešní době je nejvíce používanou sociální sítí ve věkové kategorii 10–19 let Instagram. Ptaly jsme se na důvody, proč jej žáci nejčastěji používají. Z odpovědí vyplývá, že Instagram dětem mimo jiné poskytuje možnost být zodpovědný za to, co se na jejich profilu děje, mít „kompetence“ a sledovat zpětnou vazbu v oblastech, které jsou dnešním teenagerům v jejich věkové kategorii jinak nedostupné. Mají pocit, že na síti mají větší prostor pro zkoumání sebe sama, kterého se jim v reálném světě nedostává tak, jak by si vzhledem ke svému věku představovali. To může být jeden z hlavních důvodů, proč pro ně Instagram přestává být časem důležitý – od věku devatenácti let zájem o Instagram slábne, protože adolescenti získají více prostoru a pravomocí k realizaci sebe sama v reálném životě.

Čas a bezčasovost

Kateřina: Dalším poznatkem vyplývajícím z výzkumu je, že dětem vadí, kolik na internetu tráví času. Z mého pohledu by se dalo říct, že pro studenty symbolizuje online prostředí jakýsi druh bezčasu a že slovy jako „už jsem tam strávil moc času“ vyjadřují spíše nespokojenost s činnostmi, které na internetu vykonávají, že je to nebaví, už se jim to nelíbí, unavuje je, že se na internetu „všechny ty věci vzájemně prolínají“. Paradoxem ale je, že když se děti zeptáš, co by dělaly jinak, odpovídají, že by ten čas využily raději chatováním o tom, co budou dělat s přáteli, a tedy by pouze změnily druh činnosti.

Petra: V digitálním světě neběží přírodní ani biologický čas. Nikdo neřeší, jestli je noc, nebo den. Komunikuješ kdykoli, neexistují tam hranice dané tím, že teď se spí, nebo je večerní klid, nebo pracovní doba. Navíc dnes všechno akceleruje. Díky industrializaci se zrychluje výroba a operativní čas obecně. Toto tempo jako lidé se svými možnostmi nemáme šanci pojmout a následovat. Čas na vyhodnocování informací se zkracuje už jen tím, že se nám do zorného pole obrazovky často řadí jedna informace za druhou, takže je těžké je vnímat s plnou pozorností a do hloubky. Když je řeč o internetu, ráda bych zmínila, že generace Z ho využívá mnohem intenzivněji než my a díky tomu se ve větší míře chová algoritmičtě. Je s ním zkrátka více provázána, dalo by se říci, že až na intimní úrovni, to znamená od velmi nízkého věku.

Kateřina: Pojem času se již nevztahuje k času jako takovému, k jeho linearitě, ale k vykonávané činnosti, definované svojí intenzitou. „Když se na internetu bavím třeba o Pokémonech, můžu mluvit o vlastnostech, o všem možným. Kdežto v realitě řeknu jen: ‚Hej, Píkaču, buďu, prostě‘.“¹⁹ (chlapec 15let) Děti vyjadřují

19 Zdroj – Výzkumné rozhovory s žáky víceletého gymnázia (2019) Nepublikovaný rukopis, část doktorského výzkumného projektu autorky, archiv autorky a KVV PedF UK.

časovou hodnotu úplně jiným způsobem. Je těžké definovat, co je čas strávený s přáteli, nebo co vlastně pod tímto pojmem rozumějí. Myslím, že je to jeden z fenoménů, který nová komunikační média přinášejí. Více času znamená více možností...

Michal: Určitě se mění i povaha digitálního kontaktu. Ono je to vlastně přes síť vlastně v něčem i jednodušší, než komunikovat tváří v tvář. Myslím, že smutným příkladem je to, jak se na internetu daří šíření nenávisti a dezinformací.

Petra: To je podle mě další potenciál digitální komunikace. Můžeš sdílet, kontaktovat hned. A nemusíš čekat, až toho člověka potkáš. Výzkumný projekt Jane McGonigal „Super Better“²⁰ přichází s tezí, že nefyzická a nepřímá komunikace mezi účastníky v digitálním herním projektu je efektivnější a rychlejší, než přímá komunikace tváří v tvář. V nepřímé komunikaci totiž účastníci skryjí všechny své tělesné i duševní nedostatky. Zabývají se pouze akcí samotnou. V této studii autorka prokázala, že vyřešit problém on-line je rychlejší. To je velmi důležitý faktor – beztělesnost a skrytá identita, která je specifická pro on-line jednání má pozitivní dopad na řešení společného problému.

Kateřina: Velkou roli zde hraje i vzdálenost. Čím dále od reality, tím více času. Studenti uvádějí, že mají více času si všechno rozmyslet, mají čas odpovédět a je pro ně snadnější komunikovat své emoce online, nezávisle na postech a reakcích ostatních.

Komunikace

Petra: V digitálním světě také lze komunikovat nepřetržitě, nemusíš čekat, až toho člověka potkáš. To je digitální „tady a teď“. Většina studentů dotazovaných ve výzkumu to kvituje jako pozitivní věc.

Michal: Připomíná mi to zkušenost z jednoho programu. Členka americké skupiny tam sdílela zážitek, že když je venku s přáteli, že vlastně víc komunikuje s někým, kdo je online. I když je venku s lidmi a má příležitost společně s nimi něco prožívat, přesto neustále kontaktuje někoho, kdo není přítomen.

Petra: Na druhou stranu studenti vnímají, že tento způsob komunikace s sebou nese i spoustu nevýhod. Shodují se, že když komunikují přes internet nebo přes nějaký nástroj, dochází k většímu množství nedorozumění. Což je vlastně paradox, jelikož mají více času si promyslet co napíšou, než když se mluví naživo. Známe to sami. Nad psaním máme větší kontrolu, ale když nemůžeme číst emoce z obličeje, tak může být interpretace textu a vizuálních sdělení do jisté míry zavádějící, záleží na obsahu komunikace samozřejmě. Jinak studentům vadí zejména paměť digitálních nástrojů a aplikací, přes

kteře komunikují. Také se obávají, že komunikace může být upřimná i lživá. Jak ty nahlížíš na digitální média jako na novodobý způsob komunikace?

Michal: V úvodu programu Datový stín se děti ptáme, co pozitivního a negativního jim přinesl internet. Není to pravidlo, ale většinou se stane, že studenti nalepí na plusovou i minusovou stranu velice podobné nebo identické věci. Někdo označí jako pozitivní věc, že může komunikovat s lidmi na dálku. Jiný dává přednost osobnímu kontaktu. Nebo někdo napíše, že pozitivní je to, že může vyhledávat informace, které chce, a zároveň někdo odpoví, že se ztrácí v informacích, které vyhledává. Podle mě je klíčové uvědomit si, že toto médium je rozprostřeno do obou stran. A my se v tom musíme nějakým způsobem zorientovat. Myslet si, že internet a digitální média jsou neutrální nebo jenom pozitivní, anebo jenom negativní, je strašně zplošťující pohled. Prožíváme prostě velmi komplexní situaci.

Petra: Ukazuje se, že děti nechápou digitální média tradičním způsobem, čili odděleně. Neřeší, jestli se dívají na fotografii, video nebo ilustraci. Z výzkumu a rozhovorů²¹, které jsme s Kateřinou dělaly na školách, vyplynulo, že studenti klidně označí fotku jako obrázek, a naopak a videa jsou pro ně „kanály“. Vnímají to všechno jako celek, nerozlišují už, o jaký druh média jde, není to pro ně podstatné. Dnes děti digitální média chápou v podstatě jako nový hybridní jazyk, který není třeba nijak kategorizovat a definovat.

Kateřina: Já jsem měla na mysli přesně tuto hybridní formu jazyka, kterou digitální média nabízejí, kompilát obrazů, zvuku a textu. Stírání rozdílů mezi jazykovým (textovým) a obrazovým. Zajímalo by mě, jestli studenti přicházejí s nějakou reflexí tohoto faktu nebo jestli o tom s nimi mluvíte?

Michal: Ne, protože já tuto hybridní formu považuji za samozřejmou. Oni jsou „digital natives.“²²

Kateřina: Myslíš si, že je to stejně vnímáno třeba i ve školních institucích? Reflektujeme my učitelé dostatečně fakt, že děti vnímají tuto formu komunikace jako běžnou, přirozenou?

Michal: Ne, myslím si, že je to náročné pro obě strany, učitelé si to podle mě většinou neuvědomují nebo spíše na to zapomínají.

Vyprávění bez příběhu

Michal: Rád bych upozornil na zajímavý fenomén, na který jsem narazil, když jsem se studenty vytvářel na výstavě komiks. Jejich úkolem bylo přivlastňovat

21 Zdroj – výzkumné rozhovory s žáky víceletého gymnázia 2019, součást budoucí dizertační práce *The Screeners – Věk nové komunikace*.

22 Digital natives jsou osoby, které se narodily do společnosti saturevané digitálními médii. Pro referenci doporučuji např. text Johna P. Barlowa: *Manifest digitálního prostoru*, 1996, in: <https://www.eff.org/cyberspace-independence>

si obrazy a aplikovat je v rámci vlastního scénáře. Pracovali v aplikaci, která umožňuje animovat ve stylu stop motion. Spíše, než o pohyblivý obraz šlo o komiks. Oni vůbec, nebo velice zřídka, pracovali s lineárním příběhem, a namísto toho používali „epizodické myšlení“, které není postavené na linearitě. Zaskočilo mě to. Vycházel jsem z toho, že budeme tvořit lineární příběhy, ale oni spíše přemýšleli v krátkých, po sobě jdoucích sekvencích, teď a tady. Nešlo jim o to, aby udělali komiks s určitým příběhem.²³

Kateřina: Nemůže se jednat o nový druh vyjádření, sekvenční myšlení, které nemusí být nutně propojené s lineární narací? A když to není nutně příběh, je tam něco jiného, co obraz utváří? Zaznamenal jsi při své práci se studenty nějaké koncepty nebo struktury, které studenti u těchto nových „narativních“ obrazových forem používají?

Michal: Určitě, zaujal mě způsob, jakým komunikují prostřednictvím memů.²⁴ Všechno je kondenzováno do jednoho statického obrazu s hláškou, která může odkazovat k celému univerzu příběhů a významů. Pokud neznáš kontext, tak dané situaci vůbec nerozumíš. Různé světy, které na sebe odkazují. Intertextualita v je kontextu internetu přítomna na každém rohu. Zároveň jsou memy, které studenti tvoří, hodně osobní, intimní. Vyjadřují jejich postoje, nálady, emoce. Je to způsob komunikace, sdílení, který může být hodně povrchní, ale také i hodně komplexní. Takže vytvářet memy, rozumět jim a jejich dynamice, je podle mě pro pochopení této generace stejně důležité, jako bylo u té předchozí podstatné, že ji definovaly videoklipy na MTV.

Kateřina: Myslíte si, že je důležité mluvit o narativu třeba v rámci mediální výchovy nebo toto téma zahrnout jako součást post-digitálního vzdělávání?

Michal: Ano, jednoznačně. Je důležité se mu věnovat. A беру to i jako apel k sobě samému.

Petra: Příběh je hodně důležitý a já si kladu otázku, jestli studenti potřebují strukturu. Tradiční pojetí jednotlivých médií, lineární způsob uvažování, kterým jsme prošli my, už generace Z vidí jinak.

Michal: Nové médium vždy pohltí médium předchozí, ale nikdy je zcela nenahradí, například vztah mezi knihou a filmem. Podle mě je důležité posilovat vztah k příběhům. Vezmi si, že i youtuber vytváří svůj příběh, i když jeho modelovou strukturou je seriál. Seriál je epizodický, vrací tě k prostředí, postavám, ke kostře příběhu. Dobrý film tě unáší, kniha pohltí. Podle mě je klíčové posilovat narativitu v jejích různých podobách a nelpět na jediné, na

23 Pro referenci doporučuji text M. Fulkové a T. Tipton, který pojednává o různých způsobech galerijní edukace v ČR se zaměřením na nové metody a média. Fulková, M., Tipton, T.: Zde Jsem. Here I Am. In Mason, R., Buschkuehle, C.P. (Eds. (2013) *Images & Identity. Educating Citizenship through Visual Arts*. Bristol, Chicago: Intellect. ISBN 978-1-84150-742-2.

24 Pojem „memu“ se poprvé objevuje v knize Richarda Dawkinse: *Sobecký gen* (1976). Mem je určitý myšlenkový koncept (obdobu genu), pro který je charakteristická replikace. Susan Blackmoorová rozvíjí koncept memů v oboru známém jako memetika, která bývá často označovaná za pseudovědu. (S, Blackmore: *The Meme Machine*, 2000)

té správné. Knihy nejsou řešením na všechny problémy. Z videa rychleji než z návodu pochopíš, co máš udělat. Příběh je alfou a omegou i pro reklamu a značky. Pokud nebudeme posilovat porozumění různým médiím a způsobům vyprávění příběhů, lehce se staneme skrze ně manipulovatelnými.

Petra: Přesně tak, protože jinak nebudeme mít aparát, který by nám umožnil rozumět interpretaci života, vztahů a situací okolo nás. Příběh je přirozenou potřebou lidského myšlení. Příběhem se vždy vychovávalo, předávalo se vědění, příběh ale také prodává.

Michal: Uvědomme si také, že internet je mediální prostor, který nepodléhá řízenému vysílání jako třeba televize. Generace nastupujících tvůrců nejsou umělci na způsob herců, ale jejich činnost je výsledkem demokratizace nabídky a poptávky v digitálním prostředí. Kreativita dostala nový rozměr, neohraničenou diváckou základnu. Internet je složitý mechanismus. Komerční zájmy dominují, nekomerční se snaží budovat alternativní infrastrukturu. Musíme si uvědomit, že za každým produktem, značkou, platformou, médiem stojí dobře promyšlená a našlapaná mašinérie, jejíž cílem je zisk. Bohužel, ale často za tím není nic více.

Jak se vzdělávat v digitálním světě?

Kateřina: Co je to vlastně post-digitální vzdělávání? Každý si pod tímto pojmem představuje něco jiného, jeho obsah je hodně široký: od videokonferencí přes práci s edukativními aplikacemi až po samostatnou tvorbu v online prostoru. Post-digitální vzdělávání může být však i označením pro vzdělávací proces, který bere v úvahu, že naše životy jsou velice úzce propojené s digitální sférou, kterou je nutné zahrnout do všech oblastí vzdělávání. Takový vzdělávací proces však může existovat pouze za předpokladu, že budeme usilovat o vytvoření otevřeného, kolaborativního prostředí...

Michal: Máš úplnou pravdu. Kolaborativní prostředí je důležitým východiskem, kterým se musíme vymezovat vůči digitální samotě. Na druhé straně se například ve výuce dějepisu stále mluví o potřebě nové učebnice dějepisu. Nemá ale tato být již více než jen knihou? Jak do ní dostaneš multimediální obsah? Na cédečku? Post-digitální je pro mě o hybridizaci. Potřebujeme nástroje a prostředky, které nahradí stará, statická média. Výuka, která opomíná sociální síť je neúplná. Děti se chtějí spojovat, je důležité toto jejich pnutí spíše reflektovat, a kriticky ho navigovat než ho obcházet a ignorovat.

Kateřina: Narážíme tady asi nejvíce na téma hranic, které je v digitálním nebo post-digitálním světě těžké vytyčit. Ať už se jedná o hranice mezi jednotlivými obory, nebo třeba o hranici mezi umělcem a běžným uživatelem. Považuješ za důležité určovat nebo stanovovat v rámci vzdělávacího procesu nějaké hranice (mezi tématy, obory) přestože se neustále posouvají?

Michal: Podle mě je to podobné, jako když se pes snaží chytit svůj vlastní ocas. Je ale důležité věci pojmenovávat. Hranice se v mnoha oblastech stírají, jinde se zase objevují nové. Počítač je metamédium, které dokázalo jako první simulovat všechna předchozí média. Je to zároveň první nástroj, který má simulovat nás samotné. Je tedy důležité zpětně objevovat a snažit se pojmenovávat situace, ve kterých se v daný okamžik nacházíme, abychom neztráceli přehled, ... a ještě více ztráceli přehled. Jinak přijdeme i o tu poslední možnost rozlišovat, například v galerii mezi tím, co je umění a co reklama.

Kateřina: Myslíš si, že je nutné vždy vytvářet nějakou zpětnou reflexi aktuální společenské situace a na základě této zkušenosti učit? Může podle tebe v tomto vzdělávacím procesu hrát umění nějakou zásadní roli? Protože umění dokáže být velice angažované. Je to obor, ve kterém je angažováno množství nejrůznějších fakt v jejich kontinuitě a komplexitě – ekonomické, historické, sociologické a dalších.

Michal: Rozhodně ano. Když se ale bavíš s lidmi, kteří se pohybují na umělecké scéně, je pro ně zprostředkování uměleckého díla v podstatě až nechtěná věc. „Nechme to na divákovi!“ Na druhé straně musíme kriticky zkoumat ten samozřejmý výklad, když dětem vysvětluješ, jak věci jsou nebo nejsou. Například program DJ kurátor je postavený na myšlence takzvaného nezprostředkovaného učení. Přivedeš studenty k výstavě, dáš jim do ruky tablet a řekneš jim, co asi na výstavě uvidí, a pošleš je tam. Oni se s něčím vrátí a teprve potom s nimi mluvíš o tom, co viděli. To znamená, že je vedeš k tomu, aby si sami našli, co je na výstavě osloví. Musíš ale být připravena na to zpětně reagovat. Otevírat s nimi témata, která objevili, a ptát se, jak a proč se k nim dostali.

Kateřina: Z mého pohledu v současném umění jde také o práci s informacemi, o jejich třídění, vyhodnocování a následnou prezentaci...

Petra: Podle mě jdete v DOXu správnou cestou, vzděláváte děti v rámci mediální výchovy na vaší specifické praktické platformě. Připadá mi to opravdu funkční, stejně jako pedagogická práce se současným uměním, která má často sociologický a v podstatě i výzkumný potenciál.

Michal: Digitální technologie v nás často navozují prožitek, že se v něčem ztrácíme, do něčeho se zamotáváme, opakujeme tutéž činnost dokola. A neptáme se, proč. Nerevoltujeme. Nevyjadřujeme nesouhlas. Přitom právě takový postoj by byl projevem hloubky, ochoty hledat alternativní scénáře. Proč o tom mluvíme? Je to nejnovější metafora, se kterou #DATAMAZE pracuje. Berme v úvahu, že děti se podstatně rychleji zorientují v rozhraní nového programu. Pokud jim ale budeme předkládat stále dokola pouze jeden typ rozhraní, např. Youtube, budeme kopírovat jediný vzorec a omezíme tím rozvoj alternativních možností.

Petra: Já to vidím i ve výtvarné výchově: stále stejný vzorec automatického kopírování z digitální sféry se přenáší do běžné výtvarné tvorby i bez použití digitálních nástrojů. A lze jej detekovat i v běžném chování.

Michal: Řekl bych, Petro, že tvým velkým tématem je představivost...

Petra: Určitě, představivost je dnes mohutně okupovaná vizuálním smogem z digitální sféry. Je těžké být autentický a používat vlastní představivost. Svůj imaginární svět většinou kompilujeme z již přejatých obrazů. Nyní záleží na tom, s jakým vědomím jsou ty obrazy pasivně přijímány a jaké je jejich případné sdělení.

Kateřina: Asi se shodneme na tom, že ve vzdělávání nejde ani tak o ovládnutí nových technologií, že podstatnější je společně zkoumat jejich funkce a obsahy. Jak říká Luis Camnitzer: „Dalo by se říci, že v konečném důsledku je snaha pojednat neznámo základem nejen uměleckých činností, ale jakékoliv solidní pedagogiky...“²⁵

Budoucnost v post-digitálním světě

Kateřina: Asi nejzásadnější odpovědi ve výzkumných rozhovorech přicházely na otázku: Je něco, co ti v prostředí internetu chybí? Je možné tam ještě něco nového vytvářet? „Podle mě tam je asi všechno, ale je tam toho až moc.“ „Nic tam nechybí. Je tam toho moc.“ „Je tam všechno, celý svět“. „Chybí mi tam svobodný prostředí. Není tam spravedlnost.“ „Určitě tam něco chybí, ale to něco si teď ještě nedokážeme představit.“²⁶ (žáci a žákyně kvinty osmiletého gymnázia). Z jejich odpovědí vyplývá, že generace dnešních teenagerů vnímá internet jako poměrně uzavřené, nekreativní prostředí, bez kterého se ale nemůže obejít, a nezbývá jí než se s tím smířit. Jaká je tedy naše představa o budoucnosti a interakci s digitálními médii? Můžeme ji vůbec nějak ovlivnit?

Michal: A jak si vůbec představovat budoucnost? Když si ji nepředstavíme my, představí si ji někdo jiný? Zůstane pouze jako simulakrum. Nikoho už nebude zajímat, co bylo předlohou. Neptejme se pouze na svět bez internetu, ale i na svět bez elektřiny, bez slunce. Musíme jít dál. Víím, že alternativní historie nám způsobují problémy v interpretaci dějin, ale nutně potřebujeme i alternativní, spekulativní budoucnosti. Musíme si představovat svět. Pokud uvěříme v dystopii, chytíme se do pastí začarovaného kruhu. Potřebujeme alternativní příběhy, scénáře. Potřebujeme si budoucnost představovat, nejen na ni čekat, jako čekáme ve frontě před obchodem na nový iPhone.

Petra: Jak ale v této době, kdy jsme zaplaveni vizuálními informacemi, rozvíjet představivost? Třeba ve výtvarce: Zadáš studentům úkol, a když je necháš, aby na něm samostatně pracovali, budou mít tendenci vytáhnout mobil a hledat na něm, jak úkol splnit. Na internetu už je všechno hotové a vyřešené, stačí se „inspirovat“. Tady je v sázce autenticita. V současné době algoritmizace bude asi záležet na trendech a jejich následování. Uvidíme. Navíc – jak

25 Luis Camnitzer: *Art Thinking – Umělecké myšlení*, Sešit pro umění, teorii a příbuzné zóny, 20. 64-69, 2016

26 Zdroj – Výzkumné rozhovory s žáky víceletého gymnázia (2019) Nepublikovaný rukopis, část doktorského výzkumného projektu autorky, archiv autorky a KVV PedF UK.

si mají dnešní pubertáci, kteří jedou ve „flow“, představovat budoucnost? I pro nás to byl, když jsme byli v jejich věku vzdálený pojem. Ani my jsme tolik nepřemýšleli nad tím, co bude. A dnes se každý může snadno ztotožnit s mnoha vizuálními prvky v digitální sféře, která je zároveň únikovou zónou od bezprostřední reality a osobních problémů.

Michal: Co z toho vychází? Co je potřeba posilovat? Podle mě je potřeba navádět lidi k příběhům.

Petra: Určitě. A východisko vidím také do jisté míry v prostorové tvorbě. Internet je totiž taktéž prostor, přestože ho mozek vnímá jinak než jako reálný fyzický prostor. Ve virtuální realitě se mozek přizpůsobí vnímání „digitálního prostoru“, což mu chvilku trvá. Je v tom nepochybně rozdíl. V našem každodenním životě bývá často digitální platforma nadřazená, proto mi přijde důležité se otáčet i k „reálnému“ fyzickému, materiálnímu prostoru, pracovat s fyzickými materiály, více používat ruce a vlastní uvažování v realitě. Ve hře je i jemná motorika. Obzvláště u menších dětí.

Kateřina: Pro mě jako učitelku je to impulz k tomu více si představovat a vymýšlet a podpořit i zdánlivě utopické vize. Dovolit si na chvíli se ztratit v neznámém prostředí. Ráda bych poukázala na důležitost tyto bezvýznamné cesty bez cíle prošlapávat, protože nám dokáží odkrýt nepředpokládané a neviděné. Je to tak trochu i příběh avantgardy, ke kterému je dobré se občas vracet.

Tento článek vznikl za podpory výzkumného projektu UK,
Progres Q17/Gramotnosti/Vizuální gramotnost

Galerijní edukace jako součást vzdělávacího procesu v kontextu vizuální gramotnosti

Jaroslav Bláha, Zuzana Fišerová,
Marie Fulková, Kristýna Říhová,
Petra Vargová a hosté

Doc. PhDr. Jaroslav Bláha, Ph.D.

pracuje jako historik umění se zaměřením na moderní umění na katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze.

Kontakt: Blaha.Jaroslav@seznam.cz

Blaha.Jaroslav@seznam.cz

Doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.,

působí na katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze. Zabývá se výzkumem sociálních a kulturních souvislostí v oblasti výuky ve školním a galerijním prostředí, tvorbou a výzkumem modelů kulturního vzdělávání.

Kontakt: marie.fulkova@pedf.cuni.cz

PhDr. Zuzana Fišerová, Ph.D.

pracuje jako odborná asistentka na katedře výtvarné na katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze a učí výtvarnou výchovu na Gymnáziu Jana Keplera v Praze. Zaměřuje se na otázky vizuální gramotnosti a práci s výtvarným uměním ve výuce výtvarné výchovy.

Kontakt: zuzana.fiserova@pedf.cuni.cz

Mgr. Kristýna Říhová

je doktorandkou katedry výtvarné výchovy PedF UK, zabývá se tématem interpretace uměleckého díla ve výtvarné výchově.

Kontakt: rihova.kristyna@seznam.cz

MgA Petra Vargová

je doktorandka katedry výtvarné výchovy PedF UK v Praze a česká vizuální umělkyně.

Kontakt: petra.vargova@yahoo.com

Anotace

Článek vznikl na základě audiozáznamu kulatého stolu pořádaného v lednu 2020 na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Sešli se u něj edukační pracovníci a lektori z předních českých galerií s teoretiky a didaktiky pražské katedry výtvarné výchovy a výtvarnými pedagogy. Setkání sestávalo ze tří teoretických okruhů, kterým byl věnován prostor v diskusi s lektory. Každý teoretický blok byl uveden krátkým přehledem. Názvy kapitol v článku odpovídají jednotlivým diskusním blokům: Galerijní edukace jako součást vzdělávacího procesu; Vztah umění a kurikula; Vizuální gramotnost a interpretace uměleckého díla.

Klíčová slova

Slova: vizuální gramotnost; galerijní edukace; výtvarná výchova; kurikulum; umění; interpretace uměleckého díla

Abstract:

The article was created on the basis of an audio recording of a round table. The round table was held at the Faculty of Education, Charles University in Prague in January 2020. Gallery lecturers from leading Czech galleries met with art theorists from the Prague Department of Art Education and art teachers. The meeting was divided into three theoretical areas. These areas were discussed with lecturers. A brief overview was given in the beginning of each theoretical block. The chapters in the article copy the individual discussion blocks with their names: Gallery Education as a Part of the Educational Process; The Relationship between Art and the Curriculum; Visual Literacy and Interpretation of a Work of Art.

Keywords:

Visual literacy; gallery education; art education; curriculum; art; interpretation of a work of art

Úvod

Setkání výtvarných a galerijních pedagogů a teoretiků výtvarné výchovy proběhlo na katedře výtvarné výchovy Univerzity Karlovy v Praze a vedl je docent Jaroslav Bláha spolu s Kristýnou Říhovou a Petrou Vargovou. Kristýna Říhová, autorka koncepce a hlavní iniciátorka setkání, debatu moderovala a uvedla teoretický blok Vztah umění a kurikula. Spoluautorka koncepce setkání Petra Vargová byla v roli druhého moderátora a zajišťovala technickou stránku debaty. Omezení počtu pozvaných odborníků bylo dáno zejména komorním formátem setkání u kulatého stolu i záměrem uchopit diskusi jako podklad pro tento časopisecký text. Předpokládáme, že podobná setkání se budou realizovat i nadále. Plánujeme oslovit další lektory, i z jiných institucí, jejichž práce si vážíme, a díky novým hostům otevírat další témata a nové úhly pohledu.

U kulatého stolu se sešli (v abecedním pořadí):

Jaroslav Bláha, historik umění na katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze

Oldřich Bystřický, vedoucí lektorského oddělení Národní galerie Praha

Marie Fulková, zástupkyně vedoucí katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK, garantka doktorského programu a vedoucí výzkumných projektů PROGRESQ17, Horizon2020/AMASS 870621

Zuzana Fišerová, odborná asistentka katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK, učitelka výtvarné výchovy na Gymnáziu Jana Keplera v Praze

Jiří Raiterman, DOX, Máš umělecké střevo, učitel výtvarné přípravy na SUŠG v Jihlavě

Kristýna Říhová, doktorandka katedry výtvarné výchovy PedF UK

Barbora Škaloudová, lektorské oddělení Národní galerie Praha, Veletržní palác

Zdenka Švadlenková, lektorské oddělení Galerie Rudolfinum, Artedu

Petra Vargová, doktorandka katedry výtvarné výchovy PedF UK

Karin Vrátná Militká, vedoucí lektorského oddělení GASK, Kutná Hora

Anna Zajícová, lektorské oddělení Národní galerie Praha, Sbírka starého umění

1. Galerijní edukace jako součást vzdělávacího procesu

Z úvodní řeči Jaroslava Bláhy vyjímáme:

Věřím, že tímto setkáním začíná další etapa spolupráce lektorských oddělení a pražské katedry výtvarné výchovy. Tím nechci naznačit, že by dosud tato spolupráce neexistovala, ale budme upřímní: určité dluhy z obou stran nelze popřít. Dnešní setkání může nastartovat nové, aktuální formy spolupráce, které budou vyhovovat oběma stranám. Jsem upřímně rád, že se po letech znovu setkávám s absolventkami a absolventem naší katedry, a jsem hrdý na to, že mají nespornou zásluhu na razantní kvalitativní proměně koncepce lektorských oddělení. Rozhodně však nechci všechny zásluhy přiřknout jen jim – to by bylo krajně nespravedlivé. Mimořádně vysoká úroveň práce lektorských oddělení je výsledkem spolupráce

absolventů katedry výtvarné výchovy a historiků umění jako ideální symbiózy umělecko-historické a výtvarné didaktické složky této specifické formy edukace.

Klíčovým společným jmenovatelem našich profesních zaměření je jednoznačně práce s výtvarným dílem. Náš vzájemný podíl na strukturovaném procesu přípravy, realizace a zpětné vazby je sice jasně daný, ale v obecné praxi zatím příliš nefunguje. My, pedagogové katedry, bychom měli odpovídat, přes výtvarnou didaktiku a dějiny umění, za první fázi edukačního procesu, tedy přípravu žáků a studentů na galerijní edukaci, a za fázi třetí, zpětnou vazbu v navazujících hodinách výtvarné výchovy. Vy, galerijní lektoři, připravujete edukační programy včetně metodiky, a tedy odpovídáte za prostřední fázi tohoto edukačního modelu. Velice bych se přimlouval za těsnou spolupráci a vzájemnou informovanost v zájmu akcentované provázanosti všech tří fází edukačního procesu práce s uměleckým dílem. Zejména proto, že stav práce s uměleckým dílem v běžných hodinách výtvarné výchovy je poměrně tristní.

Jako reálnou možnost uskutečnění této myšlenky vidím spolupráci v rámci předmětu Galerijní edukace, kde by se lektorky či lektoři mohli podílet na seminářích. Lektorská oddělení pražských galerií by se mohla aktivně zapojit i do pedagogických praxí studentů katedry výtvarné výchovy. Výběr studentů na katedře by vycházel z přehledu o jejich profilaci a následné dohody o průběhu praxe s lektorským oddělením vybrané galerie.

Jako největší přínos bych viděl vzájemnou spolupráci v oblasti celkové koncepce galerijní edukace pro regionální školy. Na rozdíl od Prahy a krajských a jiných velkých měst nemají školy v malých regionálních městech a vesnicích možnost zajistit si galerijní edukaci v dostupné vzdálenosti. Skoro bych viděl jako naši povinnost nabídnout jim řešení ve formě odborné publikace s nabídkou edukačních programů včetně obrazových souborů a metodické příručky, jak s programy pracovat v rámci výše uvedených fází edukačního procesu. Jsem přesvědčen, že by na takto ambiciózní projekt nebylo nemožné sehnat odpovídající grant – např. další ročník NAKI (Národní kulturní identita – MK ČR).

Velice bychom přivítali, kdybyste přispívali do našeho odborného periodika Výtvarná výchova, ať již odbornými články, nebo alespoň stručnými zprávami o aktuálním dění ve vaší galerii.

Především pevně doufám, že toto naše pracovní setkání není poslední, a umím si dobře představit, že další by se mohlo konat na důstojné půdě Národní galerie Praha.

1.1. Poslání lektorských oddělení ve vztahu ke specifiku konkrétní galerie

V úvodu setkání byl prostor na představení jednotlivých účastníků. Lektoři i hosté si je připravili zejména ve vztahu k profesnímu poslání a k cílům instituce, z které přicházejí.

Zuzana Fišerová je odbornou asistentkou na katedře výtvarné výchovy Univerzity Karlovy a učí od roku 2006 výtvarnou výchovu na Gymnáziu Jana Keplera v Praze.

„Na katedře se věnuji didaktice výtvarné výchovy, ale myslím, že pro toto dnešní setkání je důležitější moje profese učitelky výtvarné výchovy na gymnáziu. Učím

žáky od primy do oktávy. Výtvarná výchova je na našem všeobecném gymnáziu pro většinu studentů předmětem doplňkovým. Přesto připravuji i maturanty, kteří si volí maturitu z výtvarné výchovy, tedy zejména ty studenty, kteří se chystají na vysoké školy různých uměleckých směrů a zaměření. Volí si například studium dějin umění, kurátorství či filmová a divadelní produkce a architektura. Máme i absolventy, kteří se dostali na výtvarné vysoké školy.“

Zdenka Švadlenková vede lektorské oddělení Galerie Rudolfinum a je zakládající členkou uskupení Artedu. V diskusi reflektovala i svoji zkušenost učitelky výtvarné výchovy na gymnáziu. Své profesní zkušenosti – učitelkou i lektorskou – vnímá jako propojené.

„Poslání edukačního oddělení Galerie Rudolfinum vidím v přibližování konkrétních výstav širšímu publiku. Vytváříme referenční rámec těm divákům, pro které není výtvarné umění samozřejmostí, pomáháme laickému návštěvníkovi uchopit složitost současného uměleckého světa za pomoci analogií a obsáhlejšího, nejen uměleckohistorického kontextu. Galerie Rudolfinum nedisponuje vlastními sbírkami, pracuje systémem Kunsthalle. Z toho důvodu jsou i programy vždy připravovány na míru konkrétní výstavy, úzce navazují na kurátorský záměr a ze spolupráce s kurátorem či v některých případech i s umělcem významně těží. Překvapením pro mne bylo, že nemálo galerií vnímá edukační aktivity jako formu propagace. Přes prvotní nechuť k takto utilitárnímu chápání edukací jsem později ocenila i pozitiva, která s sebou toto propojení nese. Propagace umění jako takového opravdu může být součástí edukační úlohy galerie, nehledě na v dnešním světě neoddiskutovatelnou potřebnost propagačních profesionálů ve všech oblastech, vzdělávání nevyjímaje. Otázkou ovšem zůstává, do jaké míry je v reálném uměleckém a galerijním provozu propagace vnímána jako určitý edukační nástroj, či opačně, zda je edukace pouhou složkou propagačních strategií a cele jim podléhá. Zde bych zůstávala ostražitá.“

Jiří Raiterman přichází z Centra současného umění DOX, kde má na starosti především vzdělávací a rodinné programy. Je členem platformy Máš umělecké střevo?, která popularizuje současné umění a snaží se jeho smysl zprostředkovat divákům skrze zážitek vlastní tvorby. Mimo tyto aktivity vyučuje výtvarnou přípravu a figurální kresbu na SUŠG v Jihlavě.

„DOX orientuje výstavní projekty většinou na společenské problémy a problematizuje politická témata. Vystavované současné umění je tak často provokativním materiálem a záminkou, aby se o tématech, která otevírá, mluvilo. V DOXu máme některé linie, které ve vzdělávání dlouhodobě sledujeme. Těmi jsou například: společenské stereotypy a předsudky, různé psychologické a patologické jevy ve společnosti, mediální a digitální gramotnost. Snažíme se, když už řešíme společenské předsudky, samozřejmě zasahovat i do uvažování o tom, co je umění a jaká je jeho funkce. Bouráme zažité představy o tom, kdo je umělec, kdo je divák, kdo je kurátor a jaká je jejich role. Naše koncepce vychází i z této motivace: představovat umění jako něco, co může být příležitostí pro změnu a nabízet nové úhly pohledu. Díky učení na střední škole si udržuji kontakt se studenty, s mladými lidmi, což vyvažuje spíše koncepční práci v DOXu. A nakonec naše platforma Máš umělecké střevo?, která byla původně založena jako soutěž, nadále představuje témata, která jsou blízká studentům, tedy jde spíše o politická a ekologická témata než umělecká, ale z perspektivy náctiletých.“

Oldřich Bystřický působí jako lektor (od roku 2006) a edukátor (od roku 2009) v Národní galerii Praha, kde se zabývá zprostředkováním umění a architektury 19.–21. století ve vzdělávacích programech a přednáškách, koncipuje interaktivní studia pro výstavy a expozice, připravuje programy ve spolupráci se současnými umělci. Od roku 2016 je vedoucím Programového oddělení Národní galerie Praha (dříve s názvem Oddělení vzdělávání a programů pro veřejnost).

„Naše oddělení je celkem velké, máme dvanáct stálých edukátorů, kteří zastávají programy nejen pedagogické. Například já se věnuji více dramaturgii, zaměřuji se na práci s umělci. Máme také tým externích specialistů, který se snažíme dlouhodobě budovat, aby byl plně kompetentní, abychom mohli realizovat stanovené edukační cíle. Záběr činnosti galerie je dost velký, je to velká instituce, má sedm výstavních objektů a pět sbírek. Práce kurátorů pro vzdělávání se sbírkami, stálými expozicemi i výstavami je dost extenzivní. Edukační programy nahlížíme ve vztahu ke školnímu kurikulu. Vzdělávání je jedním z hlavních posláních galerie, což se ale ne vždy promítá do její činnosti a do způsobu, jakým jsou výstavy koncipovány. Dlouhodobě řešíme, jak je vzdělávání v institucích našeho typu nahlíženo. I když docent Bláha zmínil, že dochází k proměně oboru, že se zvedla kvalita vzdělávání, my pořád vidíme, že je před námi ještě hodně práce. A že je na nás, abychom vybudovali nějaké povědomí o tom, co to znamená vzdělávat a jakým způsobem to má instituce dělat. Myslím, že jsou i jiné cesty než jen edukačním programem reagovat na konkrétní výstavu, a tím úžasně zprostředkovat vědomosti. Zajímalo by mne, jak jinak zapojovat a aktivovat diváky, a o tom bych se tady také rád bavil.“

Barbora Škaloudová působí od roku 2002 jako kurátorka pro edukační činnost ve Sbírce moderního a současného umění ve Veletržním paláci Národní galerie v Praze. V současnosti se věnuje nové koncepci nabídky programů pro školní skupiny.

„Mojí agendou jsou hlavně školní skupiny a pedagogové a zabývám se zprostředkováním umění 20. století.

Ráda bych navázala na to, na co upozornil Oldřich Bystřický. Je samozřejmě výhodou velké galerie, že má stále sbírky a může určitým způsobem v programech komparovat díla, která jsou od sebe v nějakém časovém horizontu vzdálená. To je podle mě ohromná devíza galerie, kterou se snažíme v edukačních programech také uplatňovat. Další velkou výhodou je, vzhledem k tomu, že galerie má stále sbírky, že se mohou školy do ní vracet a vracejí se i k nabízeným vzdělávacím programům. Na druhou stranu, je pravda, že výstav bylo za minulý rok opravdu mnoho, až třicet výstavních projektů. Snažíme se dělat programy pro školy i pro učitele, je to neustálé hledání rovnováhy, co nabídnout a na co učitele pozvat. Jestli se víc soustředít na naše programy k stálým expozicím, nebo nabízet programy k protežovaným výstavám, které lákají víc návštěvníků.

Pro mě osobně je hodně důležité jakýmkoliv způsobem vtáhnout umění i do škol, protože vzdělávací program v galerii je pouze malé zrníčko, taková malá ochutnávka. Dále je to na učitelích. Proto se nyní více zaměřujeme i na další vzdělávání pro pedagogy. Máme nově akreditované programy pro učitele a snažíme se nabízet i další aktivity, například studijní materiály, abychom byli schopni zajistit přístup k tématům z více stran. A v tom vidím naše další směřování, nejen v působení skrze vzdělávací program, ale i v dalším napojení aktivit i mimo galerii, vytvářením sítě, která je propojená a funguje.“

Karin Vrátná Militká je vedoucí lektorského oddělení v Galerii Středočeského kraje. „GASK je z dramaturgického hlediska poměrně velká instituce – máme sbírky moderního a současného umění a osm výstavních prostor. Naši kurátoři v průběhu roku připraví mezi dvaceti pěti až třiceti výstavami, což klade velké nároky i na lektorské oddělení. V uplynulých třech letech jsem se pod odborným vedením věnovala detailní analýze činnosti Lektorského centra GASK a nastavení strategie dalšího vývoje oddělení. V GASKu je činnost lektorského centra složena ze dvou částí, připravuje programy pro školní skupiny a volnočasové programy. Nabízíme tedy edukační a interpretační programy. Edukaci pro školy směřujeme především do stálé expozice, mimo to pak nabízíme edukace k takzvaným výstavám roku, které bývají tři do roka. Ale v těchto případech vždy zvažujeme, jak moc pedagogy nabídkou zahlcovat. Věřím, že nabídek přichází pedagogům hodně, ale možnosti účasti druhostupňových a středoškolských pedagogů jsou časově omezené.

Poslání Lektorského centra GASK jsme si s kolegyněmi definovaly společně. Vedle očekávatelných cílů oddělení a celé instituce, jako je kultivace osobnosti návštěvníků nebo pojetí umění jako způsobu komunikace, vidíme naši úlohu také v hledání cest vedoucích k rozvoji tolerance, empatie, a k sebepoznání návštěvníků skrze umění. Během programů se snažíme vytvářet pro jejich účastníky „bezpečný prostor“ k přemýšlení, k formulování nových otázek a k posilování vlastní kreativity. A samozřejmě, jak tady již zaznělo, pracujeme s uměleckým dílem jako s formou reflexe konkrétní společensko-vědní historické situace.

Na poloze instituce v regionu vidím jako pozitivní fakt, že máme čas na místní školy, s kterými můžeme navazovat pravidelnou a dlouhodobou spolupráci. Z některých škol k nám chodí pravidelně přibližně jednou až dvakrát za měsíc. Tím máme možnost spolupráci rozvíjet a pracovat přímo s konkrétními pedagogy, například v případě projektových dnů.“

Anna Zajícová působí v lektorském oddělení Národní galerie Praha od roku 2003, a to především ve Sbírce starého umění, zejména ve Schwarzenberském paláci.

„Jako absolventka pražské katedry výtvarné výchovy jsem nastoupila v NGP do sbírky moderního umění, ale postupně jsem se přesunula do sbírek starého umění, což mě přimělo ještě studovat dějiny umění na teologické fakultě. Toto vzdělání se mi hodilo pro interpretaci uměleckých děl ve sbírce baroka. Nyní se koncepce expozic výrazně změnila, propojily se kolekce ze Šternberského a Schwarzenberského paláce, tedy došlo ke spojení sbírek světového a českého umění. Sbíрка je nyní koncipována poměrně nezvyklou formou¹, takže je výzvou, jak ji dál interpretovat návštěvníkům a školám. Aktuálně tedy vytváříme nové programy. Myslím si, že edukace v galeriích je, jak všichni víme, strašně důležitá, a je to pro mě až neuvěřitelné, že za ta léta, po která v branži působím, je stále i mnoha odborníky naprosto nedocenená. Je to oblast, která stále bojuje o své místo. V tomto ohledu si myslím, že by naznačovaná hlubší spolupráce s katedrou mohla pomoci.

Mám dojem, že si řada kurátorů neuvědomuje, jaký potenciál galerijní edukace má. Nevidí v ní cestu k budoucím návštěvníkům galerie. Lektorské oddělení by mělo být vždy přítomno již ve fázi koncipování a připravování výstavy.“

1 Více než systematický kunsthistorický přístup jsou akcentována průřezová témata a souvislosti, které by mohly být divácky atraktivní a sdílné. Ne vždy je to pro interpretaci děl snadné a vyžaduje to hledání nových způsobů výkladu a zprostředkování.

Marie Fulková je docentkou a zástupkyní vedoucí katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Zaměřuje se na problematiku vizuální gramotnosti v kontextu interdisciplinárních a sémiotických přístupů ve výchově a vzdělání. Zabývá se výzkumem sociálních a kulturních souvislostí v oblasti výuky ve školním a galerijním prostředí, tvorbou a výzkumem modelů kulturního vzdělávání. V současné době vede výzkumný program pracoviště (PROGRES Q17, UK/Oblast 2 Funkční vizuální gramotnost), je členkou konsorcia a vědecké rady mezinárodního projektu Horizon 2020 AMASS 870621. V Bratislavě se podílí na projektu Museum Education in Central Europe, vedeného katedrou dějin FF Univerzity Komenského v Bratislavě a spolupracuje rovněž se Slovenskou Národní galerií.

„Ačkoli jsou pojmy člověk a lidství stále podrobovány kritickému tázání, něco zůstává neměnné. Myslím, že je to soucit a schopnost sdělit myšlenku. To všechno nacházím v nanejvýš náročné formě výpovědi ve výtvarném umění, které nás volá k povinnosti přemýšlet o tom, co vlastně vidíme, co a jak se nám ukazuje, pochybovat a myslet jinak, vidět odjinud kdo jsem, co dělám, jaké to může mít následky. Proto jsem ráda, když mohu s nějakými lidmi – a nemusí to být „znalci“ umění, naopak – prozkoumávat to podivné, co vybočuje, co se nazývá, často nedostatečně a nepřesně, uměním. Často se podívat a poslouchat, co nám artefakty říkají. Artefakty myslím nejen umělecká díla, ale i jiné věci, které tvoří spletitou kulturní síť, kde všechno spolu nějak souvisí a my můžeme naslouchat šepotu těch věcí, dívat se na ně a vyměňovat si s nimi myšlenky a pohledy, jako bychom mluvili s lidmi, kteří ty věc kdysi – nebo вчера – vytvořili a používali. A tohle už je pro mě učení – učení i vyučování jako vznikání, vystavování či „pohyblivá pedagogika“ vidění, významů a pojmů, smyslu věcí. Je to kultura? A co teď za kulturu a za umění považujeme? Jak je žijeme? Jako Evropané? Nebo už máme jinou kulturu? Znavená Evropa umírá, to konstatuje a argumentuje Ota Funda a pojmenovává naše útěchy, které však nepomáhají: útěchu z filosofie, z náboženství, z duchovních cvičení, z krásy, která umírá, v lidském subjektu a jeho pochopení sebe sama a jeho místa ve světě. Milan Kundera ve Slovech, pojmech, situacích říká: „Ve středověku spočívala jednota Evropy na společném náboženství. V novověku postoupilo náboženství své místo kultuře (filosofii, literatuře, umění), která se stala realizací svrchovaných hodnot, v nichž se Evropané poznávali, identifikovali. Nuže, kultura přišla na řadu, aby teď ona postoupila své místo. Ale čemu, či komu? Kde je ta oblast, v níž se budou realizovat svrchované hodnoty schopné sjednotit Evropu? Technické objevy? Trh? Politika s ideálem demokracie, s principem tolerance? Jenomže nechrání-li žádnou bohatou tvorbu ani žádné silné myšlení, nestane se tolerance prázdnou a zbytečnou? Anebo máme pochopit odchod kultury jako jakési osvobození a oddat se mu v roztančené euforii? Nevím. Zdá se mi pouze, že vím jedno: kultura již postoupila své místo. Představa evropské identity se vzdaluje do minulosti – Evropan: ten, jemuž se stýská po Evropě.“² Ale já mám útěchu z umění, zvláště výtvarného, vizuálního, často z hudby, a z emancipace myšlení, které mě umění učí, a chodím si pro ni tam, kde je umění v koncentrovaném množství. A proto jsem vodila z blátivého Jižáku děti do galerie a učila je malovat, kreslit, dívat se na obrazy, a teď studenty učitelství

přesvědčuji, že je to nutné; možná pro tu útěchu a pro pocit lidské důstojnosti. Jsem přesvědčena o poznávacím potenciálu umění a jsem také přesvědčena o útěše z umění. Poznání z umění nás možná zachraňuje před sebou samými.“

2. Vztah umění a kurikula

Druhým diskusním blokem byl Vztah umění a kurikula, a to zejména v kontextu současné revize Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP). Tento blok uvedla Kristýna Říhová.

Za oblast Výtvarná výchova pracuje na revizi RVP tým odborníků vedený Markétou Pastorovou. Tým zahrnuje osobnosti z celé republiky, napříč odborným spektrem.³ V souvislosti s probíhajícími revizemi a hledáním nových směrů by mohlo být zajímavé, jak kurikulum a jeho jazyk vnímají pozvaní lektori. Ve světle probíhajících revizí a hledání nových strategií vzdělávání (Strategie 2030) se jeví jako vhodné zabývat se i posláním předmětu výtvarná výchova. V tomto kontextu je dobré ohlédnout se za vizemi, které předkládají zavazující dokumenty na národní i mezinárodní úrovni. Pro naše účely jsme zvolili Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a analyzujeme ty jeho části, které se přímo vztahují k práci s uměleckým dílem.

Výtvarná výchova může svoje opodstatnění a poslání spatřovat již na úrovni obecné formulace klíčových kompetencí pro základní vzdělávání. Z pěti klíčových kompetencí je spojitost s naším oborem nejvíce patrná ve formulaci kompetence občanské: „Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění...“⁴ Je zajímavé, že přestože rámcově Česká republika uvažuje o rozvíjení pozitivního postoje k uměleckým dílům jako o klíčovém poslání vzdělávání žáků základních škol, je předmět Výtvarná výchova nadále vnímán jako okrajový a stojí v určité submisivní pozici.

Ve struktuře dokumentu je předmět Výtvarná výchova zařazen spolu s Hudební výchovou do vzdělávací oblasti Umění a kultura, Zde je definován rozvíjením klíčových kompetencí tím, že „vede žáka k pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svěbytného prostředku komunikace a k chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelné součásti lidské existence“⁵.

Základem vzdělávací oblasti výtvarná výchova je trojice činností: tvorba, vnímání a interpretace. Interpretace uměleckého díla je vnímána jako tvůrčí činnost, přičemž RVP ZV odkazuje na zkušenost žáka jako na základ interpretace. Zde můžeme spatřovat analogii ke koncepci předkládané Marií Fulkovou, která do výtvarné pedagogiky vnáší pojem empirického diváka, jehož žitá zkušenost přináší základ aktivní výstavby poznání (Fulková, 2004). Zde se projevuje zjevný příklon ke konstruktivistické pedagogice.

3 Podkladová analytická studie je zveřejněna na webu: <http://www.nuv.cz/file/4302/>.

4 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2020-06-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>, s. 12.

5 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2020-06-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>, s. 83.

Když se zaměříme na práci s uměleckým dílem ve vztahu k výstupům v RVP ZV, zjistíme, že čtyři z osmi výstupů lze plnit mimo jiné přímo na základě práce s uměleckým dílem.

Obsah učiva je v dokumentu definován ve třech kurikulárních kategoriích, které si dovolím shrnout vlastními slovy:

Rozvíjení smyslové citlivosti: pedagog nabízí činnosti, které vedou k rozoznávání podílu jednotlivých smyslů na vnímání reality a jeho vlivu na výběr a volbu prostředků pro její vyjádření.

Uplatňování subjektivity: pedagog volí činnosti, při kterých si žáci uvědomí vlastní zkušenost, a to jak při tvorbě, vnímání, tak i interpretaci.

Ověřování komunikačních účinků: pedagog připravuje a vede činnosti, které směřují skrze komunikaci (nejen slovní) k hledání nových i neobvyklých možností při utváření obsahu ve vlastní tvorbě i v dílech výtvarného umění a dalších obrazových médiích. (podrobněji např. Fišerová 2015, Kitzbergerová 2014, Pastorová 2006, 2019, Vančát, Pastorová 2006)

Ve vztahu k těmto třem kategoriím je důležité zmínit rozsáhlý výzkum Petry Šobáňové z katedry výtvarné výchovy olomoucké pedagogické fakulty, která zkoumala stav implementace kurikula. Dospěla mimo jiné k závěru, že kurikulární kategorii Ověřování komunikačních účinků učitelé výtvarné výchovy v podstatě nenaplnují, či ji vědomě nevnímají jako cíl či obsah vzdělávání ve výtvarné výchově. Výpovědi zmiňující tuto oblast jsou pouze v 0,3 % z celého vzorku výzkumu. (Šobáňová, 2017)⁶

Tuto problematiku diskutujeme a tážeme se, zda kurikulum funguje jako most mezi školní a například kulturní institucí a jestli se stává názorovou platformou definující, co jsou vzdělávací cíle oblasti výtvarná výchova. Série otázek tedy zní:

Funguje komunikace skrze RVP mezi vámi a školou? Jak rozumíte absenci výuky směřující k ověřování komunikačních účinků? Případně, jak vy, jako galerijní lektori, tuto oblast naplňujete? Nabízíte učitelům edukační programy směřující k ověřování komunikačních účinků díla? Jak hodnotíte jazyk dotčeného dokumentu?

Barbora Škaloudová: Vzpomínám na dobu, kdy RVP vznikal, spolu s docentem Jaroslavem Vančátem a doktorkou Markétou Pastorovou jsme spolupracovali na vytvoření seminářů pro učitele. Snažili jsme se učitele s jazykem RVP seznámit a diskutovat, v čem je obsah RVP nový. Už tenkrát jsme přemýšleli o vztahu galerie a školy. Podle mne je kategorie „ověřování komunikačních účinků“ oblastí, která dává výtvarné výchově velký obsah. Poskytuje i konkrétní možnost zaměřit se na vyšší formy myšlení. Myslím tím například myšlenkové operace, jako jsou analýza a syntéza. Rozvíjení těchto myšlenkových operací je v jiných předmětech někdy těžko dosažitelné. Výtvarná výchova tak získává váhu ve vztahu k ostatním předmětům. Mohu říci, že ve většině vzdělávacích programů se Národní galerie

6 Celá studie je zveřejněna online na: <https://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/sobanova.pdf>.

Praha snaží výstupy z RVP uplatňovat, je to velmi důležité hledisko pro to, aby program měl obsahovou kvalitu a učivo bylo opravdu učivem.

Kristýna Říhová: To je skvělé, že to edukační oddělení NGP takto vnímá a užívá – pomáhá tvořit porozumění obsahům, které RVP předkládá v dalších obsahových vrstvách, které třeba školní výuka z podstaty nemůže obsáhnout. Tím je například setkání s originálem uměleckého díla.

Marie Fulková: Pamatuji si vznik RVP, byla jsem u toho s kolegyněmi a kolegy od samého počátku. Konstrukci RVP pro oblast Umění a kultura⁷ a specificky pro výtvarnou výchovu předcházely v 90. letech velice silné kritiky tehdejších osnov výtvarné výchovy. Kritika osnov a navazující odborná diskuse probíhala zejména na debatním fóru České sekce InSEA a v časopisu Výtvarná výchova. Na tomto základě vznikala v oboru pohyb a uvažování o obsahu nového kurikula. Z tehdejšího Výzkumného ústavu pedagogického nám byl neoficiálně vydán nejasný pokyn, který jsme chápali takto: „Když se vám ty vaše staré osnovy nelíbí, udělejte si nové.“ To byl hlavní impuls ke změně a podle zaměření týmů, které na novém dokumentu pracovaly, vznikly tři verze nových osnov jako reakce na tehdejší platný vzdělávací program Základní škola, alternativy A a B a návrh C, který byl kurikulem pro individuální práci s žákem.⁸ Podle mé interpretace se Áčko opíralo zejména o humanistické přístupy ve vzdělávání a v podstatě byste v něm našli převládající slovník modernismu, a to i ve vztahu k současnému umění. Na variantě B pracoval především Jaroslav Vančát a my jsme mu s kolegyní Leonorou Kitzbergerovou sekundovaly s oporou v školní pedagogické praxi a v praxi galerijní edukace. Volili jsme oproti variantě A jiný slovník, který specifikoval výtvarnou výchovu a tvorbu jako kognitivní, sociální a komunikativní oblast vzdělávání a opíral se především o významotvorné experimenty soudobého výtvarného umění. V té době jsme se velmi zajímali o to, co se dělo v Evropě. Měli jsme šance sledovat vývoj evropského kurikula jako celého systému, jež odrážel ekonomicko-politické „zákázky“ neo-liberálních západních společností. Měli jsme pracovní vazby na kolegy v Anglii, kde se už desetiletí pracovalo na kritických připomínkách k stávajícímu dokumentu National Curriculum for Arts. V roce 1999 vyšel jednak vlivný článek Nicholase Addisona o sémiotice pro VV, a stěžejní A Manifesto for Art in Schools (Addison, 1999; Swift & Steers, 1999), reagující na postmoderní myšlenkové teorie a na situaci v umění a kultuře té doby, dobře nám náš návrh rezonoval s těmito tendencemi. V té době ale také působil a publikoval tým profesora Jiřího Kotáska z pražské pedagogické fakulty, který pracoval na koncepci Národního programu rozvoje vzdělávání, tzv. Bílé knize. (Kotásek a kol., 2001, dostupné online)⁹. Bílá kniha hledala platformu kompatibility s evropským kurikulem. K evropskému kurikulu pro umění z poloviny devadesátých let se asi tak o deset let později připojuje vzdělávací sekce UNESCO, čímž se rozšiřuje edukační záběr instituce, která

7 Zde upozorňuji na zásadní a rozhodující přínos Markéty Pastorové, která dokázala dokument RVP/Umění a kultura připravit ke schvalování a implementaci.

8 Pracovní skupina návrhu A: Pavel Šamšula, Tomáš Komrská, Markéta Pastorová; tým návrhu B: Jaroslav Vančát, Leonora Kitzbergerová, Marie Fulková; návrh C: Evžen Linaj.

9 Odkazovaný dokument je dostupný zde: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.

do té doby působila pouze v oblasti péče o kulturní dědictví a péče o umění.¹⁰ A to je také velmi důležité pro rozvoj edukačního proudu v galeriích a muzeích umění. Alternativa osnov B, kterou jsme pracovníě nazývali sémiotickou, (mimořadně počítalo se v ní již také s portfoliem žáka jako s nástrojem časosběrného vývoje žákovy tvorby, žák byl pro nás autorem), se následně stala základem pro pojetí výtvarné výchovy v Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání i pro gymnázia.

Co se týká funkčního odborného slovníku a výstupů výzkumu kolegyně Petry Šobáňové, my jim rozumíme a ve své podstatě je objevujeme v denní empirii i s našimi studenty. V praxi výtvarné výchovy na školách jde zejména o absenci funkčního slovníku, který je velice pracně budován během studia tady na fakultě. K tomu je třeba vztáhnout ještě jeden důležitý výzkum badatelky Heleny Hazukové, jehož závěrem je, že během prvních dvou let v praxi se funkční slovník výtvarného pedagoga získaný studiem zcela vytrácí (Hazuková, 2004). Je pohlcen nějakými jinými slovníky, které v diskursivním poli začínou převažovat. A v tomto kontextu je užitečné připomenout, že se od té doby podporou funkčního slovníku zabýváme a zaměřujeme na něj i výzkum. Odkazují na diskursivní model galerijní edukace, který se zabývá právě tematikou percepce díla a jeho pozicí v kultuře, náhledem na to, jak mluvíme o věcech, které vidíme, zažíváme, poznáváme, o tématech spojených s obrazy a dalšími kulturními artefakty, co s nimi dál děláme a co to způsobuje. Souhlasím a navazuji na kolegy odkazem k faktu, že výtvarné umění není součástí každého života jedince ve společnosti.

Situace se ale mění. Edukační tendence začínají pronikat do všech možných oblastí životů lidí.

Ještě podotknu, že jsme za složitý slovník a speciálně termín vizuálně obrazné vyjádření schytali nejednu kritiku a otevřeli až nekonečné debaty.^{11 12} Dokument zastává sémioticko-socio-kulturní nebo jinak řečeno kulturně-antropologický trend, který je přítomný ve vzdělávání a na kterém, spolu s konstruktivistickou pedagogikou, stojí i výuka na této katedře.

Zdenka Švadlenková: RVP znám. Ve své pedagogické práci uplatňuji ještě o něco více multidisciplinární přístup, nicméně jeho poměrně obecná struktura mi vyhovuje. Nedá se ovšem tvrdit, že bych jej nějak pravidelně a cíleně pročítala. Vzhledem k tomu, že jsem absolventka katedry, беру RVP již jaksi automaticky. Zajímalo by mne, jak rozumí jazyku RVP pedagogové starší generace. Zároveň vzhledem k jazyku dokumentu mne napadá otázka, komu má spíše sloužit, jestli je především pro pedagogy, či pro vědeckou část odborné veřejnosti. Jeho existenci shledávám užitečnou, je ale nutné jej průběžně aktualizovat a doplňovat o další metodické materiály.

Karin Militká Vrátná: Po studiu na pedagogické fakultě v Olomouci jsem učila od roku 2007 dva roky na gymnáziu a poté od roku 2009 šest let na základní umělecké škole. A jak v roce 2007, tak v roce 2009 jsem se trefila přesně do těch

10 Odkazovaný dokument je dostupný zde: <https://whc.unesco.org/en/wheducation/>.

11 <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/843/K-POJETI-A-TERMINOLOGII-VYTVARNEHO-OBORU.html/>.

12 Zde bych odkázala k dialogům kolegů Vančáta a Slavíka, který probíhal na stránkách časopisu VV

momentů, kdy jsem musela připravovat školní vzdělávací program v návaznosti na nové RVP. Na gymnáziu se mnou byla právě kolegyně starší generace, pro kterou bylo jednodušší nechat to celé na mně. Mně to nevadilo. Situace se obdobně opakovala na ZUŠ, kde jsem byla jako výtvarný pedagog jediná. Pro účel našeho setkání a v návaznosti na otázku vznesenou Zdenkou Švadlenkovou vzpomenu zkušenost ze ZUŠ. Kolegové byli vlastně z RVP rozčarování, že to tak přeci dělají celý profesní život. Že to není nic nového, ale samozřejmě i oni museli splnit úkol a dokument vytvořit. Vzhledem k mým zkušenostem s tvorbou ŠVP jsem RVP přijala jako přirozenou součást a snažím se s kolegyněmi v GASKu ke klíčovým pasážím RVP pravidelně vracet. Přímou v edukaci pro školní skupiny se snažíme akcentovat klíčové pasáže dokumentu, a tím i ulehčit škole kontakt s institucí. Zároveň jde i o určitou obhajobu pro vedení škol, dostávají do rukou argumenty, proč do galerie jdou, a že je doložitelné, že tím naplňují RVP nebo konkrétně ŠVP.

Oldřich Bystřický: Já bych k tomu rád podotkl, že pedagogové, kteří přicházejí do galerie se svými žáky nebo studenty, často nejsou učiteli výtvarné výchovy a třeba u středních škol převažují učitelé českého jazyka a dějepisu. To znamená, že mají trochu jiné požadavky a očekávání, a to klade jiné nároky i na naše oddělení. Jak již zmínily kolegyně, nyní se zaměřujeme na práci se sbírkovými expozicemi.

Máme tři nové expozice, které sahají od starého umění až do roku 1938 a dále také expozici umění poválečného.¹³ Ve všech těchto expozicích dochází ke změnám, stojí na jiném muzejně-diskursním přístupu. Přicházejí s novou metodologií prezentace umění: co je vlastně historie a jaký je její vývoj. I když slovo vývoj je v tomto modelu uvažování nepatřičné, vlastně bych ho ani neměl vyslovit. To je pro nás nová a velká výzva. Pedagogové přicházejí s očekáváním, že v expozici najdou zejména umělecké styly, školy, hnutí. Že se setkají s chronologií dokládající vývoj, který vhodně doplní jejich výklad. Ale nyní to tam takto nenaleznou. Chybí tam narativ, na který byli zvyklí. Tedy abych byl přesnější, na některých partikulárních dílech to nalézt a doložit lze, ale jako celek je nová koncepce prezentace úplně jiná. To je pro nás velké téma. Jak učit dějiny umění, když v galerii již příběh umění – onen narativ – vlastně není. Co pro pedagogy máme udělat? Jak jim pomoci, aby nebyli zmatení. Je to pro ně těžké – některým pedagogům se to může zdát jako zhroucení dosavadního výkladu, systému uvažování. Tak extrémní to ale není. Jde spíše o to, porozumět pluralitě názorů, jde o jiný pohled.

Petra Vargová: Zajímalo by mne, když zmiňujete, že do galerie chodí i češtináři, dějepisáři, zda chodí tito pedagogové i do sbírek současného umění? Nebo si vybírají podle toho, kde se nalézají ve výuce, podle vyučovaného období?

Oldřich Bystřický: Řekl bych, že se spíše řídí podle vyučovaného období. I když jsou specifická období, o která je velký zájem. Například avantgardní umění – moderna, 19. století, zároveň i staré umění. Ale ze všeho nejvíc je akcentováno umění 19. století a klasická moderna.

13 <https://www.ngprague.cz/udalost/407/stari-mistri> <https://www.ngprague.cz/udalost/406/1796-1918-umeni-dlouheho-stoleti>
<https://www.ngprague.cz/udalost/404/1918-1938-prvni-republika>

Kristýna Říhová: Zde se ukazuje zajímavá vazba mezi tím, co se vyučuje v dějinách umění, a ve výuce teorie vizuální kultury například na naší katedře, v kontrastu k samotné výuce dějin umění na různých typech škol v různých předmětech – český jazyk / dějepis / výtvarná výchova... To, co popisujete z NGP, koresponduje i s aktuální situací v přípravě budoucích učitelů. K tomu bych ráda vyzvala docenta Jaroslava Bláhu, aby tento aspekt rozebral.

Jaroslav Bláha: Já budu jenom stručně reagovat na vás dva, protože to přesně odpovídá situaci, s kterou se setkáváme v prvním ročníku, když k nám nastoupí studenti z různých středních škol. To je prostě jako přeškolování praváků na leváky. Není to tak samozřejmě u všech studentů. Jsou školy, zejména gymnázia, odkud přicházejí studenti skvěle připraveni a je s nimi radost pracovat. Ale jsou stále střední školy a gymnázia, kde je lineární princip primárním hlediskem ve výuce dějin umění, a studenti pak nejsou schopni rychlé adaptace. Čili my jsme vám, lektorským oddělením, velice vděční za to, že rozvíjíte vizuální gramotnost studentů a učíte je hledat nejrůznější souvislosti. Ale hlavně také, že nepracujete s celým slohovým obdobím či směrem, ale že interpretujete konkrétní díla, která vyberete.

A ještě ke vztahu RVP a školních vzdělávacích programů, tam také vidím tragédii. Já jsem jeden čas sondoval ve školách, kde jsem měl známé, jak učitelé výtvarné výchovy přistupují k RVP a vysledoval jsem dva typy učitelů. Jedni, kteří si řeknou, že to, co nabízejí rámcové programy, už dávno dělají, a vypracují si poctivý, osobitý plán výuky. Jsou ale i tací, kteří dokument opisují, a přitom vůbec neplní, co tam píšou. Jde o dvě reakce, dva přístupy. Obávám se, že v praxi stále převažuje ten druhý přístup.

Karin Militká Vrátná: Ráda bych navázala na zkušenosti z Národní galerie Praha. GASK je v obdobné situaci od roku 2014, kdy vedoucí kurátor GASK Richard Drury koncipoval naši stálou expozici do takzvaných stavů mysli, expozice se jmenuje „Stavy mysli / Za obrazem“¹⁴. V prosinci 2017 došlo k obměně a doplnění expozice o intervence současných autorů a aktualizaci názvu na „Stavy mysli / Za obrazem – Obměny a intervence“. Za celé lektorské oddělení mohu říct, že se v této expozici cítíme při tvorbě programů mimořádně svobodně, nahrává nám při jakékoliv koncepci nového edukačního i interpretačního programu. Máme v šuplíku zásobu programů a nápadů asi na příštích pět let, což nás těší.

Oldřich Bystřický: My nemáme vůbec problém čerpat potenciál, spíše narážíme na očekávání pedagogů. Někdy jde o objednávku, která modelově zní: „Udělejte nám prohlídku od impresionismu po surrealismus, tak na devadesát minut,“ což je v rozporu se záměrem expozice i lektorského oddělení, a tak lektor odpovídá: „A nechcete raději jít na program? Ten je přesně koncipován a zaměřen v návaznosti na expozici,“ ale oni trvají na svém. Někdy to končí tak, že raději nepřijdou, či nevyužijí nabídku lektorského oddělení, a výuku si v galerii sestaví podle svého. Snažíme se jim ukázat, že to takto nemusí vyučovat...

Karin Militká Vrátná: Vidím, že odlišnosti mezi GASK a NGP budou v cílových skupinách. U nás máme větší procento prvního a druhého stupně.

14 <https://www.gask.cz/cs/vystavy/stavy-mysli-za-obrazem-obmeny-a-intervence>.

Oldřich Bystřický: Můžu říci, že pedagogové mateřinek a prvního stupně s tím takový problém nemají a připravené programy běžně navštěvují. To spíše středoškolská pedagogová občas přicházejí s očekáváním, že dojde k „naimportování“ znalostí skrze instituci přímo studentům.

Karin Militká Vrátná: Napadá mne, že je to nejspíše otázka oboru. Aprobovaní výtvarní pedagogové s výše zmíněným nebudou mít takový problém – koncepce odpovídají RVP. Zato například u gymnázií, například v předmětech dějepis a literatura, je rozdíl v pojetí již na úrovních ŠVP, potažmo RVP.

Jaroslav Bláha: Podívejte se do učebnic dějepisu. V jejich koncepcích se nic nezměnilo desítky let. Přitom na katedře dějepisu Pedagogické fakulty UK je vynikající profesor, historik umění Vít Vlnas, jehož přednášky jsou postaveny na aktuálních metodologických principech, a jsou zde i další historici, kteří přinášejí jiný pohled. Problém je, že absolventi se v praxi přizpůsobí výkladu učebnic a zajetým kolejm.

Zuzana Fišerová: I já mám zkušenost s tvorbou ŠVP. V čase, kdy probíhalo pilotování RVP, jsem nastoupila do praxe. Naše gymnázium bylo v pilotním projektu zařazeno, a tak jsem měla možnost zažít tvorbu ŠVP se silnou metodickou oporou v podobě přítomnosti kolegů z Výzkumného ústavu pedagogického.¹⁵

Vím ale o školách, kde taková podpora se zaváděním RVP nebyla. Často se tvorba ŠVP hodila na začínající pedagogy nebo na někoho, kdo to dělat vlastně nechtěl. Docent Bláha mluvil o dvou variantách, jak učitelé k tvorbě ŠVP přistoupili, a já bych je ráda rozšířila o třetí variantu, se kterou jsem se setkala ve výzkumu v rámci doktorského studia¹⁶, a tou je stav, kdy učitelé povýšili hotové tematické plány na školní vzdělávací program. A to takřka bez úprav. Ve školních vzdělávacích programech se tak objevovaly formulace typu „v říjnu dělají žáci ve výtvarné výchově zbarvené podzimní listy“.

Dalším velkým problémem je výuka výtvarné výchovy neaprobovanými učiteli. To ale nevychází z nedostatečné kapacity absolventů kateder výtvarné výchovy – těch je dost –, problém je spíš v tom, jakou pozici má předmět v diskursu škol. Je časté, že vedení školy aprobovaného učitele na výtvarnou výchovu ani neshání. Mohu uvést také příklad neporozumění obsahům předmětu výtvarné výchovy ze strany pedagogického sboru školy: Přišla za mnou studentka, abychom pro její ročník při výtvarce vyrobili 150 lopatiček na maturitní ples. Nebyla to má studentka, neznaly jsme se. Jistě ji za mnou poslal někdo z kolegů, protože se obecně ví, že „výtvarka je ta místnost, ve které se při výuce používají nůžky a lepidlo“.

Pokud jde o zprostředkování umění a dějin umění musím říci, že klade na učitele obrovské nároky. Ze zde zmiňované expozice První republiky jsem jako učitelka nadšená. Ale před návštěvou se studenty jsem si ji dvakrát důkladně procházela sama. Potřebovala jsem vše pochopit, udělat si poznámky. Některá díla jsem viděla úplně poprvé, potřebovala jsem ledacos nastudovat před tím, než jsem se do expozice se studenty vydala.

15 V rámci pilotování RVP na gymnáziu Jana Keplera vznikl článek *Estetická výchova* dostupný zde <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/N/2515/ESTETICKA-VYCHOVA.html/>

16 Disertační práce Fišerová, Z. (2015) *Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů*. Praha. Disertační práce. Vedoucí práce Marie Fulková.

Marie Fulková: Já v naší debatě zatím vidím dva zásadní momenty.

Prvním je linearita myšlení versus nelinearita myšlení, a to ve vzdělávacích systémech napříč předměty. Jde přitom o již starší koncept, který bychom našli v počátcích strukturalistického uvažování jak v přírodních vědách, tak ve vědách humanitních, řekněme ve čtyřicátých letech dvacátého století. Po zásadní proměně uvažování vedoucí od lineárního k nelineárnímu porozumění jevům přichází několik dalších obrátů, kterými jsme již prošli a procházíme, ale zároveň vidíme, že se vzdělávací systém zas tak moc nemění. Tedy alespoň v České republice ne, tady se v podstatě třicet let zanedbává koncepce školství i veřejná debata o vzdělání a společnosti, nejen v humanitních oborech a v této naší oblasti. Pandemická situace po nás najednou vyžaduje adaptabilitu, schopnost vyučovat distančně za pomoci technologických nástrojů, což neprospívá živému dialogu ani pomalému budování systému myšlení, které naše obory vyžadují. K této problematice se hodí studovat také kritické hlasy, například Liessmanna nebo Štecha a jejich analýzy politiky evropských systémů vzdělávání a jejich cílů, nasměrovaných k rozvoji konkurenceschopnosti, inovaci a vyznávajících instrumentální charakter vzdělávání (Liessmann 2008, Štech 2011). Ve spojení s komunikačními technologiemi to může být pro oblast kultury paralyzující. V tomto ohledu ráda cituji z Daumalovy Velké pitky, z roku 1938: „Zcela jsme reorganizovali staré pedagogické systémy. Díky filmu, fonografu, muzeím, a zvláště ilustrovaným knihám se naši školáci rychle naučí všechno o umění, aniž musí tvořit, o vědě, aniž musí přemýšlet...“ (René Daumal, Velká pitka, 1938)

Druhá věc, kterou vidím, je, že k tomu, abychom naplnili ty požadavky či ideály, které zde formulujete, potřebujeme ve společnosti statečné jedince, kteří začnou uvažovat jinak a překročí konvenční uvažování, překročí jeho hranice. Právě proto potřebujeme, aby byli lidé obecně zdatní v komunikaci, ve formulaci výpovědi, myšlenky. Aby rozuměli tomu, co říkají, vytvářejí, dělají a proč a jak to sdělují ostatním. Mysleli jsme se si, že nám sociální síť umožní krásně se propojit s ostatními, v podstatě s kýmkoliv, ale žádné velké sdílení s ušlechtilým cílem nenastalo – spíše směřujeme ke ztrátě sociální koheze a zodpovědnosti. Proto je skvělé, že galerie nabízejí edukační projekty, v nichž se děti učí, jak fungují média, multimédia a jak umění může vynalézat nové cesty myšlení, které pak může ovlivnit nejen uměleckou sféru, ale je například nezbytné i ve vědě.

V devadesátých letech se ve školách objevil velký trend projektového vyučování. Vidíme ho dnes i ve výuce specificky pojatých dějin umění docenta Bláhy. Projektové vyučování odvádí žáky od lineárního myšlení a staví pasáže přechodů mezi kurikulárními moduly. Devadesátá léta s velkým étosem sdílení a demokratického smýšlení jsou ale pryč a nyní se předkládá nový diskurs „komunikace všeho“. Je zdánlivě velice svobodný, ale má za důsledek velmi pragmatické, instrumentální jednání. Příkladem jsou někteří studenti, kteří se starají pouze o to, jak spočítat nutné kredity, a nestarají se o obsahy, o to, co by se chtěli učit. A opět je nyní problém najít školu, kde učitelé spolupracující v týmech, které by napříč školním kurikulem realizovaly školní projekty vedoucí ke společnému zkoumání a nalézání, nikoli jen k předávání prefabrikovaných a předdefinovaných dovedností.

Verím, že myšlení, ve smyslu cesty, vkládá lidem do ruky nástroj, s nímž se studentům, absolventům, pedagogům podaří vyznat se v těžko zvladatelném přívalu informací. Taková výuka není „step by step“ návod ani lineární model ani

narativ, je to pasáž, která „jde napříč“ a jejím obsahem jsou různá zastavení, důležitá zastavení na této cestě.

Obávám se také, že v didaktikách zapomínáme občas překročit hranici, podívat se do jiných disciplín, třeba i do oblasti přírodních věd. Můžeme tam najít ledacos nového, důležitého, zajímavého pro novou interpretaci, třeba i nějakého obrazu, a to se odrazí v přístupu galerií a dít se to může i ve výuce. Mám čerstvou zkušenost z Museum Leuven v Belgii¹⁷, kde jsem viděla takto postavenou koncepci muzea. Edukační program, poslání muzea i pojetí dějin umění bylo celistvé – byla jsem fascinována a byl to zážitek.

Jako akademičtí pracovníci jsme zavázáni také ke zkoumání terénu, v němž se tvoří významy a rámce tvorby, pravidelnosti a změny v kultuře. Výzkum děláme především prostřednictvím doktorského programu a v rámci různých grantů, které se nám podaří získat. Nyní máme na tři roky jeden obří grant. Jde o Horizon2020/AMASS Acting on the Margin: Art as a Social Sculpture¹⁸, budeme pracovat s marginalizovanými sociálními skupinami a doufám, že se nám podaří ve spolupráci navázat mnoho inspirujících vztahů.

Jsmo zařazeni také v univerzitním výzkumu PROGRESS Q1719, a to v sekci gramotnosti jako takové. Jednou gramotností, která bývá často opomíjena, a kterou se nám se podařilo v projektu ubránit a definovat (obhajujeme ji nějakým šestým, sedmým rokem), je gramotnost vizuální. Jde o velice komplexní oblast kompetencí – neboť vizuální není vždycky jenom vizuální. Teoretické zázemí pro výzkum nacházíme ve fenomenologii, v teoriích obrazu a umění, v sémiotice a v současné francouzské filosofii – například v pracích filosofů Merleau-Pontyho a Didi-Hubermana. Na filosofických kontextech spolupracujeme s katedrou filosofie a občanské výchovy, pedagogické přístupy řešíme ve spolupráci s katedrou primární pedagogiky.

A předávám slovo Zuzaně Fišerové, protože vizuální gramotnost je již po nějakou dobu „její téma“.

3. Vizuální gramotnost a interpretace uměleckého díla

Třetí blok diskuse uvedla Zuzana Fišerová, která tématu vizuální gramotnost věnovala svou disertační práci. (Fišerová, 2015)

Jak vizuální gramotnost, tak interpretace uměleckého díla jsou základními obsahy současné výtvarné výchovy. Ačkoliv je to jeden z velkých cílů výchovy, široká veřejnost jej zatím nepostřehla. Ve vnímání a očekávání veřejnosti jsou stále přítomny cíle výtvarné výchovy spojené s rozvíjením specifických uměleckých technik směřujících k dovednostem typu naučit se kreslit a podobným.

Koncept vizuální gramotnosti se vyvíjí od šedesátých let dvacátého století a stále se hledají vhodné definice. Již jich vznikla celá řada – problémem je,

¹⁷ <https://www.mleuven.be/en/our-story>.

¹⁸ <https://pdf.cuni.cz/PEDF-2033.html>.

¹⁹ <https://pdf.cuni.cz/PEDF-755.html>.

že široká definice je prostě příliš široká a nenajdou se v ní jednotlivé obory, zatímco úzká definice se rychle vyčerpá, přestává fungovat. V zásadě se ale vždy jedná o schopnost rozumět, interpretovat a formulovat myšlenky ve vizuálně obrazném znakovém systému v tom nejširším významu.

U nás nejvíce pracujeme s definicí vizuální gramotnosti jako souborem kompetencí, kterou přinesla v časopisu *Výtvarná výchova* Marie Fulková v roce 2002 (Fulková, 2002, 2013).

V této definici jsou jednotlivé kompetence vizuální gramotnosti rozčleněny do dvou velkých oblastí. První oblast se týká obecné schopnosti vidět, druhá oblast se zabývá budováním funkčního „slovníku“ a porozuměním. V první oblasti jde o percepční senzitivitu – schopnost vidět – a estetickou otevřenost – to znamená ochotu dívat se. Druhá oblast souvisí s kulturním habitem, s kritickým myšlením a se schopností porozumět viděnému, „přeložit si“, co vidím. Vizuální gramotnost se zdaleka neomezuje jen na oblast umění, je předmětem širšího vědeckého zájmu. Mimo humanitní obory můžeme uvést například medicínu nebo řadu jiných oborů, které běžně používají vizualizace jevů – biologie, fyzika, matematika, kybernetika a další.

Existují články²⁰, které popisují problémy se schopností vidět například u studentů medicíny. Vědci popisují, že lékaři stále více důvěřují hlavně číslům, datům, která jim vyhodnotí nějaký přístroj a sdělí jim výsledek. Mají problém s vlastní interpretací viděného – tedy se zmíněnou percepční senzitivitou. Dokonce se lze setkat s názorem, že je jedno, na čem se lékař naučí vidět. Na univerzitě v americkém Toledu teoretici medikům²¹ doporučují chodit se dívat do galerie na umění jako vhodnou cestu ke zlepšení dovednosti vidět a interpretovat viděné. Jedná se o kultivaci schopnosti dívat se a vidět.

Při výuce na gymnáziu vyzývám studenty „dívej se“ a často se setkávám s odpovědí „vidím“. Byla bych daleko radši, kdyby studenti odpovídali „dívám se“. Řeknu-li „vidím“, jdu v interpretaci daleko více po povrchu, směřuji hlavně k identifikaci objektu – vidím, tudíž nevrazím do soch. A to prostě proto, že je vidím – rozpoznám. „Vidím“ reprezentuje přesycenost obrazy, studenti se nedokážou dívat tím nedokonavým způsobem, ale pouze vidí – uvidí, v dokonavém tvaru i významu. To jsme se pořád zabývali první oblastí spojenou s kultivací percepční senzitivity. Druhá oblast odkazuje k slovníkům. Jde tedy o kulturní habitus. A zde narážíme na jeden velký problém, a to, že nemůžeme říct o člověku, že je vizuálně gramotný, protože se neustále proměňuje jazyk umění, a to s každým nově vzniklým dílem, a my nemůžeme říct, že jsme se to naučili a že to už umíme. Vizuální gramotnost nelze jednorázově získat. Jsou snahy a ve světě existují standardy²², které

20 Např. Naghshineh, S., Hafler, J.P., Miller, A.R. et al. Formal Art Observation Training Improves Medical Students' Visual Diagnostic Skills. *J GEN INTERN MED* 23, 991-997 (2008). <https://doi.org/10.1007/s11606-008-0667-0>, nebo Bramstedt, PhD, Katrina. (2016). The Use of Visual Arts as a Window to Diagnosing Medical Pathologies. *AMA journal of ethics*. 18. 843-854. [10.1001/journalofethics.2016.18.8.imhl1-16o8](https://doi.org/10.1001/journalofethics.2016.18.8.imhl1-16o8).

21 https://www.utoledo.edu/med/md/curriculum/preclinical/docs/SOMN_739_Art_and_Medicine_Visual_Literacy--050119.pdf

22 Např. standardy ACRL ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education", American Library Association, October 27, 2011. Dostupné z <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>

dokážou určit, že je člověk gramotný a na jaké úrovni – my chápeme vizuální gramotnost jako neukončený a ze své podstaty neukončitelný proces neustálé komunikace, neustálé kultivace osobnosti.

Marie Fulková: Ještě k pojmu habitus, který nám otevírá jakýsi imperativ demokratického přístupu. Jde v podstatě o sociologický koncept Pierra Bourdieua²³. Pro nás pedagogy je imperativ v tom, že nemůžeme preferovat jednoho žáka, kterého vzděláváme, před jiným. Máme dítě, které žije v praktikách a zvyklostech takzvané „vysoké kultury“, například rodiče jsou kunsthistorici nebo učitelé, mají bohatou knihovnu, chodí do galerií a na koncerty, a pak máme žáka, jehož habitus je úplně jiný – tatka chodí na fotbal a rodiče nepociťují potřebu jít do galerie, protože to prostě není součástí jejich hodnotového žebříčku a způsobu rozeznávání kvality. Ale jedno dítě není víc než druhé, jsou to naši partneři v dialogu a my musíme se věnovat všem, všichni jsme si rovni... tolik dodávám k pojmu habitus s přesahem do sociálně kulturních oblastí.

Zuzana Fišerová: Na výrazné nerovnosti dané kulturním habitem rodin ukazují i testy, jimiž Česká republika prošla.²⁴ Replikují se jazykové kódy rodin i jejich kulturní vnímání, a to se stále opakuje. Škola bohužel příliš nepřispívá k tomu, abychom tyto nerovnosti narovnali, abychom dali možnost těm, kteří pocházejí z prostředí, kde vztah k umění není. Úkolem výtvarné výchovy je vůbec ukázat, že tahle oblast existuje a že stojí za to do ní vejít.

Anna Zajícová: Já bych ráda potvrdila důležitost této oblasti, protože nejen výtvarná výchova, ale i galerijní a muzejní prostředí je ideální půda, kde toto rozvíjet. Spojuji si to s předchozím bodem (2. Vztah umění a kurikula), percepce se přímo spojuje s komunikací, s nedostatečným rozvíjením komunikačních kompetencí podle RVP.

Obraz je pro děti velice rozšířená věc. Jsou obrazy obklopeny. Jsou jimi přehlaceny, ale zároveň se jim skrze obrazy velice dobře komunikuje. Když přijde školní skupina do expozice, setká se tam s originály. My se zaměřujeme na ty nejdůležitější, které jsou vizuálně a edukačně sdělné, a třída k nim může proniknout, ať je na tom jedinec jakkoliv, právě skrze vizuální znaky. Díky nim se podaří pronikat k podstatě věcí, a pokud je program kvalitně vedený, je vidět i výměna informací mezi jednotlivými studenty. Vzájemně se učí vidět. Ne každý hned pronikne k podstatě znaku, ale tím, jak se to složí jako mozaika, je to přínosná věc... A odlišnosti jsou pozoruhodné, každý vnímá jinak. Zároveň se vytváří něco ve skupinách. Žáci o tom musí diskutovat a musí vytvořit výstup, který sdělí ostatním.

Karin Vrátná Militká: V GASKu rádi spolupracujeme se sociálně vyloučenými skupinami, ať to jsou nízkoprahová centra, děti z romských rodin, nebo i mládež

23 Autorem termínu byl francouzský sociolog kultury Pierre Bourdieu. „Termín náleží do sociologie kultury. Habitus znamená soubor trvalých hodnot, činností a předpokladů, který je strukturovaný a zároveň strukturující. Habitus je kontext, v jehož rámci chápeme svět a prostřednictvím činností získáváme přesvědčení, hodnoty či poznatky.“ (Barker, 2006, s. 63)

24 Testy PISA se věnují čtenářské gramotnosti, s vizuální a kulturní gramotností je zde mnoho paralel https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf

z výchovných ústavů. To jsou děti a mládež, které přijdou do kontaktu s uměním jenom u nás, sami nejdou s rodiči na individuální prohlídku. Co nás na programech s nimi ohromně baví, je ten neovlivněný pohled. Jejich perspektiva je pro nás velké obohacení, máme šanci nahlížet do sociálních skupin a ty střípky posouváme dál, do edukačních programů pro standardní skupiny z běžné základní školy. V rámci projektu „Umění spojení“²⁵ jsme různé skupiny i propojovali. „Umění spojení“ byl tříletý projekt kolegyně Věry Pinnoy, na který navazujeme ve volném pokračování projektem GASK bez bariér²⁶. Tam se skupiny sice zase oddělují, ale někde za scénou se je stále snažíme spojovat. To je naše zkušenost.

Vypadá to velkolepě, ale pokusím se k tomu uvést i stinnou stránku. V případech výročních zpráv pro zřizovatele se jedná nakonec o malá čísla, která musí nutně doprovázet srozumitelné komentáře a záměry. V projektu GASK bez bariér máme velkou podporu paní ředitelky. Jde o nastavení celé instituce a uvědomování si společenské odpovědnosti, a samozřejmě také její naplňování.

Stejně tak věřím, že i mezigenerační programy pro rodiny, kde rodiče nejsou pouze hlídači, ale kde probíhá mezigenerační dialog a dochází k ovlivňování nebo k otvírání nových světů, nejen pro děti, ale i pro rodiče a prarodiče, mají smysl. Z hlediska celkové návštěvnosti se také jedná o malá čísla, ale z našeho pohledu jsou tyto dvě cílové skupiny nesmírně důležité – návštěvníci s jakoukoli specifickou potřebou a rodiny s dětmi.

Jiří Raiterman: Já přidám jiný úhel pohledu – z nejrůznějších výzkumů vyplývá, že v rámci neformálního vzdělávání se děti naučí mnohem víc než v rámci vzdělávání formálního, tedy toho školního. Tolik poznámka ke škole, která je zřizovaná státem, aby vzdělávala a vychovávala... Ale do galerie se školou přijde jen zlomek dětí, podle preferencí pedagogů a ředitelů. A to je škoda, protože na základní škole je to poslední možnost, jak zprostředkovat takovou zkušenost víceméně všem ve společnosti. Základní škola je poslední instituce, která i tímto může zabránit rozevírání nůžek. A je pak na kulturních institucích, aby si uvědomovaly tuto „fatální“ roli a zajišťovaly kvalitní program. A možnost podpory školám a třeba galeriím samozřejmě pochopily i další subjekty od magistrátu až po, já nevím, radní Prahy 10, například...

Zdenka Švadlenková: Zaujalo mě několik témat. Zdálo se mi, že společným jmenovatelem je stav, ve kterém je náš obor a umění chápáno jako okrajová oblast, spadající do kategorie „zábava“. My jsme zastánci názoru, že by tomu tak být nemělo. Že umění má ohromný potenciál nejen v rozvoji kreativity a kritického myšlení, ale třeba i v řešení současného palčivého problému rozevírání sociálních nůžek. Teď je otázkou, jak tento názor zprostředkovat i široké veřejnosti.

Jedna věc je institucionální podpora našeho oboru. Každý galerijní lektor i školní pedagog se setkal s tím, že nebylo jednoduché získat podporu vedení školy pro návštěvu galerie či muzea na úkor výuky jiných předmětů. Patří sem i časové možnosti pedagogů, nutnost domlouvat s kolegy výměnu výuky, finanční limity. Pochopitelně nelze veškeré organizační komplikace přičíst na vrub podhodnocování významu výuky kreativních předmětů, nicméně nezanedbatelnou mírou

25 Projekt Umění spojení, GASK, <https://www.gask.cz/cs/lektorske-centrum/umeni-spojeni-015>.

26 <https://www.gask.cz/cs/doprovodne-programy/gask-bez-barier>.

tomu přispívá. Celá situace je o to paradoxnější, že se naše kultura stává více a více vizuální a vizuální gramotnost začíná být podmínkou úspěšného zvládnutí orientace ve světě.

Jsem nicméně zastáncem názoru, že bez celkové změny „mindsetu“ společnosti jsou změny „shora“, tedy změny institucionální, krátkodeché. Pro náš obor je výhodné se soustředit nejen na profesionální sféru, ale i na prezentaci směrem k laické veřejnosti, na otevřenou debatu. Mainstreamová či populární kultura může sloužit jako dobrý „most“ pro překonání určitého strachu z intelektuálně náročnějších oblastí, nehledě na to, že se často později ve vysokém umění etabluje. Proto je třeba ji sledovat, být „in“.

Často se setkáváme s otázkou: „K čemu mi to jako bude? Proč bych se měla zajímat o výtvarné umění?“ či úhybným manévrem vycházejícím z pojetí výtvarné výchovy v devatenáctém i dvacátém století. „Já nemám talent na kreslení“. Je naší výhodou, že celospolečenským diskursem rezonuje slovo kreativita, implikující úspěch. Měli bychom toho využít. Pozitivistický přístup k životu zase dobře slyší na uchopení kreativity jako evoluční výhody. Měli bychom se zaměřit na vzdělávání nejen žáků a studentů, ale i rodičů a pedagogů jiných oborů, pochopitelně s poněkud odlišnými cíli. Tuto tezi bych si s klidem dovolila rozšířit i na další humanitní a společenské obory.

A s tím ruku v ruce by mě zajímalo, jestli taková spolupráce mezi institucemi nebo mezi pedagogickou fakultou a jinými fakultami už existuje?

Marie Fulková: Třeba jedna lékařská fakulta Univerzity Karlovy chtěla uspořádat mezioborové přednášky, ale bohužel to zkrachovalo na zprostředkování kontaktů ze strany naší fakulty a na nedostatku motivace či neschopnosti se domluvit.

Jiří Raiterman: Obklopuje nás vizuální popkultura, a mně připadá, že instituce, která se zabývá současným nebo historickým uměním, prezentuje něco, co je vedle popkultury na první pohled divné, jiné. Ale divnost, jedinečnost, nesrozumitelnost, když je dobře prodaná, zvláště u malých dětí, může skvěle otevírat oči, může měnit myšlenkové koncepty a pomáhat k nabourání pojmových a kulturních stereotypů. Takže setkávání s jinakostí, která je v české kotlině minimální, mi připadá jako velká devíza. Čím větší jinakost, divnost, tím větší potenciál má situace, která zní zajímavě, která je to, co je super, cool, sexy.

Karin Vrátná Militká: Reaguji na Zdenku Švadlenkovou. Úplně si nemyslím, že se společnost domnívá, že umění je zábava. Spíš ze zkušenosti vnímám, že většinová společnost má z umění strach, že za proniknutím je hodně úsilí.

Zdenka Švadlenková: Trochu to upřesním. Lidé se zajímají o tu část umění, která je zábavná. Jinak s vámi souhlasím.

Karin Vrátná Militká: Vedle kreativity vidím potenciál i v rozvoji emoční inteligence, tedy v oblasti, kterou mohou využít i pedagogové přírodovědných a technických oborů.

Jaroslav Bláha: Reaguji na většinu z vás, na vaše výborné připomínky.

První teoretická připomínka se týká počátků vizuální gramotnosti v šedesátých letech. Je zvláštní, že boom vizuální gramotnosti nastal až teď. Ale to jen na okraj.

Když jsme mluvili o lineárním pojetí dějin umění, tak znovu musím energicky zdůraznit, že je musíme nekompromisně vymýtit z pojetí práce s uměleckým dílem ve výtvarné výchově. Aby se to podařilo, tak je nejdřív musíme vymýtit z hlav studentů. Lineární „dějepis umění“ je postaven na verbálních faktografických informacích. To jsou „dějiny dějin umění“, které tak nekompromisně odmítl Hans Belting. Naopak, když hledáte souvislosti napříč vývojem dějin umění, musíte vycházet z vizuálního vnímání, a teprve pak můžete hledat verbální vysvětlení toho, co vidíte. Tady je třeba hledat společného jmenovatele současné metodologie umění a didaktiky výtvarné výchovy. Pokud se to povede, můžeme dokázat úžasné věci. Tohle je východisko.

V průběhu naší diskuse padla otázka, jaký potenciál má vizuální gramotnost u malých dětí. Již v devadesátých letech jsem v rámci grantu pracoval na programech zabývajících se vizuální gramotností nejen u dospělých, ale i u malých dětí – tam jsem si záměrně vybral děti poslední třídy mateřských škol – a ty byly jednoznačně nejlepší. Byla radost s nimi pracovat, s dospělými to byla dřina. Vůbec je přimět, aby se dívali, aby byli schopni vyjádřit to, co vidí, to bylo strašně těžké. S malými dětmi to byla radost – jen jsem žasnul, jak se dokážou odvázat, jak spontánně reagují.

A třetí příklad – ten je ještě dojemnější. Odehrál se v Basileji, v muzeu Jeana Tinguelyho²⁷, kde se divákům nabízí úžasný zážitek z fascinující poezie, kterou nabízejí absurdní stroje neodadaisty Tinguelyho. Tento zážitek umocňuje technické zázemí: Každý stroj je spojen s červeně značeným pedálem, po jehož sešlápnutí se začne stroj pohybovat a vydávat absurdní zvuky. Většina diváků nedokáže odpovídajícím způsobem reagovat, nedokáží se vrátit do svých „klukovských let“. Tam jsem potkal skupinu mentálně postižených dětí, a ty byly ze všech diváků nejúžasnější, protože dokázaly reagovat naprosto spontánně.

Oldřich Bystřický: Znovu bych navázal, mám tady poznámky k věcem, které tu zazněly.

Potenciál v umění v divnosti. Myslím si, že je i ve starém umění. Umění obecně je nabitě nesmírně neskutečnými vizuálními podněty, rafinovanost skrze dějiny je obrovská.

Co se týká pop kultury, je tam ohromná spousta toho, na co se dá navázat, je mnoho výuk a programů, které s tím pracují.

Přišlo by mi skvělé, kdyby v galerii, aby se odklonili od mistrovského diskursu prezentace, udělali třeba výstavu, kde by vysloveně tematizovali vizuální gramotnost. To bych ocenil.

Marie Fulková: Takové příklady existují, například koncept zmiňovaného Muzeum M, Leuven v Belgii.²⁸

Oldřich Bystřický: U nás v Národní galerii Praha převažuje zájem o historická období. Provádíme historické bádání a takovému přístupu teď odpovídá program,

27 <https://www.tinguely.ch/en.html>

28 <https://www.mleuven.be/en/research>

ale jiná instituce to dokáže zas jiným způsobem. Domnívám se, že by takový přístup přitáhl i širokou veřejnost, že by tam návštěvník mohl pro sebe něco objevit. Něco, co by ho posunulo dál.

Jiří Raiterman: Je dobré, že studenti mohou instituci i kritizovat, že se mohou vyjádřit k tomu, co je vystavené a jak. Pokud po nich chceme základy kritického myšlení a mediální gramotnosti, je důležité, aby se pokusili demaskovat i výstavu.

Karin Vrátná Militká: Myslím, že v rámci programu se snažíme vést lidi právě ke kritice. Jedna z otázek na konci je: „Co se vám nelíbilo, řekněte to.“

Zdenka Švadlenková: Do Artparku v Rudolfinu zveme mladé umělce, kteří vytvářejí umělecko-vzdělávací interaktivní instalaci reflektující výstavu probíhající v galerii. Autorský akcent je pro nás žádoucí, podobně jako NGP navazujeme na to, co galerie představuje. Vycházíme z předpokladu, že bude-li edukace bližší umění, budou-li na ní spolupracovat samotní umělci, přiblíží i samotná umělecká díla, ke kterým se vztahuje, lépe. Bude méně umělá, samozřejmější. To se týká i kurátorů. Nicméně musím dodat, že v poslední době narážím u umělců a kunsthistoriků na limity a ověřuji si, že participace pedagoga, či osoby s pedagogickým uvažováním je v těchto situacích nezbytná.

Zuzana Fišerová: Jeden z mých velmi oblíbených pedagogických bloků je parafráze ve vizuálním umění. To mám ráda jako učitelka střední školy a studenti na toto téma také rádi reagují. Ale zjistila jsem jednu nepříjemnou věc – často na zadání tohoto typu a předložená díla studenti reagují „jo, to já znám, to mám někde...“. Znájí umělecká díla i jejich parafráze z popkultury, nevědí, jak se jmenují, neznají kontexty, pouze vizuální podobu. Získali pocit, že to všechno znají a že to umějí, protože to na sociálních sítích sdílejí a myslí si, že s tím pracují. Ukazuje se mi teď nově, že děti přestaly interpretovat a reinterpretovat a že pracují pouze s identifikací. Vezmou nějaký vizuál a vůbec nejdou do hloubky, vezmou jenom jeho horní vrstvu, tu tapetu, pracují pouze s vizuální podobou a vůbec neinterpretují.

Oldřich Bystřický: Vychází to z logiky některých sociálních sítí. Je to akcelerační sdělení, a některá jsou ještě rychlejší. V té přehlcenosti už ani nemají energii a chuť do toho vstoupit.

Zuzana Fišerová: Musím říct, že s tímhle tématem asi skončím. Připadá mi, že místo abych podpořila snahu o interpretaci, reinterpretaci, tak studenty jen posílám s proudem, kterým už běží. Tomu se nedá konkurovat.

Setkat se s tím, co žáci mají ze sociálních sítí, je pro mě jako pro učitele velká výzva. Já osobně to bytostně nesnáším, velmi je to ovlivňuje. Naštěstí mám na fakultě diplomanty, kteří mi pomáhají tuto oblast mapovat, protože na to sama nemám žaludek a energii.²⁹

A další poznámka v souvislosti s rychlou změnou – jak se snažíme jít dětem naproti s uměním, neděláme tím chybu? My je nedoženeme a mám strach,

29 Např. diplomová práce Andrey Huňáčkové Vidět a být viděn, Pedf UK 2020

abychom tím umění nesrazili trochu někam jinam, aby se z něj nestal jen materiál. Neříkám, že je špatné otevřít umění divákům, jen ať vejdou, ale já bych jim to už netlačila do mobilu. Nebo udělat úžasnou aplikaci, každé ráno tam skočí obraz, to ne! Na cestě k umění by žáci měli zůstat aktivní.

Oldřich Bystřický: Mám pocit, že povědomí o tom, co znamená originál, hodně pokleslo. A jsou tady kompetence, vlastně schopnost ocenit, co je to výlučnost. To je prohlížení si, to není zmiňované „vidím“, ale sleduji, co je na tom zajímavého, co mi to dá. To jsou pro mě kvality, které můžou převálcovat ta jejich média.

Marie Fulková: To je také to, o co jde v současné fenomenologii obrazu, „otevřít obraz“. Nikoliv ho přečíst jako popisný text, ale vidět obraz tak, aby se z viditelného vynořily souvislosti, jít „za“ obraz tak, aby se nám otevřely pasáže, průchody a spojitosti.

Mentalita člověka, který žije online, to jsou neustálé pasáže, které někam vedou, takže to by studentům nemuselo přijít divné.

Zuzana Fišerová: Ještě se děje jedna věc. Jak vnímáme věci skrze obrazy, nevnímáme originály, vnímáme obrazy. Všimly jsme si s kolegyní Kitzbergerovou, že děti nejsou například schopny rozeznat na fotografii sochu. Příklad s Michelangelovým Davidem: pokud se my podíváme na snímek sochy Davida, všichni víme, že je to socha, ale děti ze základní školy vidí dvourozměrný obraz. Identifikují, co to je, jak se to jmenuje. Ale nedochází jim, že původně jde o sochu, a ani nevidí důvod o tom přemýšlet.

Děti se velmi vzdalují od materiálu, protože jim chybí zkušenost. Například při výtvarné výchově, při tvorbě, jsou rozčarované, protože mají nějakou představu, tu dají na papír a ono je to upatlané a vypadá to jinak. Abych je s tím smířila, mohou například výsledek vyfotit na mobil, vypadá to lépe a ony jsou spokojené, že se to povedlo. S materiálem vůbec neumí pracovat. To, že se mohou s uměním setkat tváří v tvář, chápu jako zásadní přínos galerie.

Zdenka Švadlenková: To je zajímavé téma. V Rudolfinu nedávno skončila výstava Daniela Pitína. V katalogu vyšel text Petra Nedomy a rozhovor Daniela Pitína se Jenem Kratochvílem³⁰. Petr Nedoma, kurátor výstavy, se velmi kriticky vyjadřuje k fragmentarizaci současné vizuální kultury, je z toho jasně cítit vztah autora textu k sociálním sítím. Tento postoj je pochopitelně legitimní, shodou okolností mám ale vzhled i do komunity instagramerů, kteří se živí marketingem. Jejich reakce na podobnou krutou kritiku bývá k zamyšlení: Náš svět kritizujete a pohrdáte jím, ale snažíte-li se zpropagovat výstavu a zvýšit návštěvnost, velmi rádi jej využijete. Když provádím středoškoláky výstavou, často vidím, že kde to člověk přežene s kritikou, tam si zavře dveře v komunikaci. Musím respektovat, že tohle je jejich realita, které už nemusím rozumět já. Ráda bych podotkla, že v tomto ohledu se moje úloha liší od úlohy kurátora či umělce.

30 Pitín, D., Nedoma, P. & Kratochvíl, J. (2019). *Papírová věž*. Praha: Galerie Rudolfinum.

Marie Fulková: Když kurikulum stavíme, musíme myslet kulturu v prostorovém modelu, ne lineárně. Už ani model pole nefunguje. Jsou to prostorové modely s pasážemi.

Prostorové modely, které vytvoříme, vyjmeme je z něčeho, co je úplně bezbřehé a mnohdy i efemérní³¹, a v těch simulakrech³² musíme hledat cesty, jak zprostředkovat jedinečnost. Protože jde o jedinečnosti, o vzbuzení zájmu.

Anna Zajícová: Je nám asi všem jasné, že se digitálním médiím nevyhneme. Před devíti lety, kdy jsme měli velkou výstavu Karla Škréty, jsme zkusili aplikaci pro tablety. Snažili jsme se vybalancovat hodnotu mezi originálem a médiem. Myslím, že je hodně důležité, aby médium zůstalo prostředkem, ne cílem. Snažili jsme se aktivity postavit tak, aby student, který má tablet v ruce, musel stále konfrontovat originál. Také aby tam byly věci, které originál umocní, například ukážou druhou stranu obrazu, když je tam nějaký nápis, nebo je něčím zajímavá. Když je médium prostředkem, může originál podpořit, jít do hloubky, ukázat nějaké zajímavosti originálu.

Jaroslav Bláha: Trochu se bojím, že boj s médii stejně prohrájeme. Vezměme si digitální fotografii, zběsilost pořád něco fotit. Všichni fotí. Na výstavách je nezájmají originály – oni prostě především pořídí fotografii, aby ukázali známým, že jsou kulturní. To je jeden problém. A druhá věc je pohlcení médií v reálném životě. Jak nám vnutila virtuální realitu, tak sugestivně, že ji vnímáme jako „originál“. Začátky této tristní situace jsou již v industriální fázi moderní společnosti, kdy byl celý proces svěřen strojům v procesu pásové výroby, kdy se prosadily umělé hmoty a další „neutrální materiály“ a výsledkem bylo totální popření originálu. Již na počátku šedesátých let varoval před ztrátou smyslu pro detail Jasper Johns ve svých „ozvláštněných“ kopiích komerčního zboží – nejznámějším dílem jsou jeho Plechovky od piva (nevzpomínám si na přesný název). A obdobný proces „ztráty aury originálu“ nastal v téže době i v umění. K tomu sice na jedné straně nutně muselo dojít, na druhé straně bychom neměli paušalizovat a měli bychom si zachovat schopnost ocenit originál v jeho původním smyslu.

Oldřich Bystřický: Já jsem skoro skeptický a hledal bych jiné využití digitálních médií, než jsou nákladné edukační aplikace. Náklady na vývoj a využití jsou obrovské. Nevím, jaká by byla udržitelná role.

Anna Zajícová: Jen k tomu dodám, že to byl pilotní projekt, zadáný grantem. Cílem bylo vyzkoušet si takový způsob práce. Samozřejmě jsme si to vyzkoušeli a narazili na to, o čem mluvíš, na rychlé zastarávání, technické nedostatky. Byla to zkušenost.

31 Pomíjivý, nepodstatný.

32 „Simulakrum je imitace nebo kopie bez originálu (či referentu), kde se simulace stává reálnější než skutečnost. Široce rozšířený výskyt simulakrů je jakožto hlavní rys současné kultury spojován s pojetím postmoderní kultury především v Baudrillardově a Jamesonově díle. Podle Baudrillarda žijeme ve světě, kde se řada moderních distinkcí – skutečné a neskutečné, veřejné a soukromé, umění a realita – zhroutila.“ (Barker, 2006, s. 177)

Oldřich Bystřický: Projevuje se touha po dotyku s materiálem. Tam se snažíme směřovat programy. Myslím, že role instituce taková je. Na jedné straně bude držet krok s médiem, ale zároveň vedle toho bude rozvíjet oblast, jaká je v té materialitě, v postmaterialitě. Vidím v tom možné poselství, jak odlišit dřevo od nějaké náhražky.

Marie Fulková: Na katedře se nyní dělají dvě doktorské práce s tématem post-internetového umění a současného uživatele, tak uvidíme, co se ukáže. Probíhá terénní výzkum a už studentky mají nějaká data, něco už bude brzy publikováno.

Závěr

Doufáme, že dnešní setkání otevřelo formu diskusních setkání nad konkrétními tématy, v kterých by se dalo pokračovat. Podstatný přínos vidíme v průnicích profesí a v ohledávání témat z různých úhlů pohledu. Nahlížené diskursy umění a vzdělávání jsou mezi účastníky sdíleny s velkým porozuměním specifikům obou oblastí. Plynulost a shoda, která v rozhovoru panovala, je radostnou událostí. Přesto, že galerie, včetně edukačních oddělení, spadají pod ministerstvo kultury, a školy a univerzita pod ministerstvo školství, je patrná jednotná řeč, porozumění a hluboký respekt přítomný mezi oběma oblastmi. Doufáme, že nadále bude vzrůstat podpora projektům, které vytvářejí zmiňované mosty mezi institucemi. Moc děkujeme všem zúčastněným za přijetí pozvání a zejména za jejich odborné komentáře. Doufáme, že se budou nadále otevírat cesty, na kterých se budou zmíněné instituce odborně setkávat a budou si navzájem respektující podporou.

Poděkování:

Děkujeme všem účastníkům za přijetí pozvání a důvěru projevenou souhlasem se zpracováním rozhovoru u kulatého stolu do podoby článku. Děkujeme katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy za zázemí umožňující setkání. Za přepis audionahrávky, připomínky, doplňky a korektury děkujeme Věře Palánové, Tereze Mikešové a Leonoře Kitzbergerové.

Literatura

- Barker, Ch. (2006). *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál.
- Fišerová, Z. (2015). *Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů*. Praha. Disertační práce. Vedoucí práce Marie Fulková.
- Fulková, M. (2002). Když se řekne... vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*, 42(4), 12–14.
- Fulková, M. (2013). Výtvarná výchova – návod k použití (376–396). In J. Slavík, V. Chrz, & S. Štech, *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Fulková, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: H&H.
- Fulková, M., Straker, A., & Jaros, M. (2004). The Empirical Spectator and Gallery Education. *International Journal of Art & Design Education*, 23(1), 4–15.
- Fulková, M., Hajdušková, L., & Sehnalíková, V. (2012). *Galerijní a muzejní edukace 1: Vlastní cestou k umění: Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Fulková, M. (2018). Pomalé pozorování a neúsilné soustředění: Několik poznámek k didaktické výstavbě obsahu učiva v galerijním vzdělávání. (12–20). In D. Čarná, B. Tribulová (Ed.), *Otvorená Galéria*. Bratislava: Slovenské centrum vizuálních umění, Kunsthalle Bratislava.
- Hazuková, H. (2007) Koncepce výtvarné výchovy a funkční slovník učitele. In: Zikmundová, V. (ed.). *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova*. (Symposium ČS INSEA Plzeň, 2004). Plzeň: Západočeská univerzita.
- Hazuková, H. (2005). Problémy utváření funkčního slovníku učitele ve výtvarné výchově. In J. Slavík a kol. (Ed.) *Multidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání*. Praha: UK v Praze, Pedf.
- Kotásek, J. a kol. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*; Bílá kniha. Praha: MŠMT.
- Kundera, M. (2014). Slova, pojmy, situace. Brno: Atlantis. s. 10–11.
- Liessmann, K.: *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. (2008). Praha: Academia.
- Manovich, L. (2018). *Jazyk nových médií*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Muráňová, I., & Škaloudová, B. (2018). Proč se lidé bojí vstoupit do galerie? Jak podpořit nezasvěceného diváka. (48–55). In D. Čarná, B. Tribulová (Ed.), *Otvorená Galéria*. Bratislava: Slovenské centrum vizuálních umění, Kunsthalle Bratislava.
- Pitín, D., Nedoma, P., & Kratochvíl, J. (2019). *Papírová věž*. Praha: Galerie Rudolfinum.
- Říhová, K., & Bláha, J. (2017). Umělecké dílo a dětský divák. *Výtvarná výchova*, 57(3–4), 72–80.
- Říhová, K. (2018). Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem. *Výtvarná výchova* 58 (3–4), 28–45.
- Swift, J. and Steers, J. (1999), A Manifesto for Art in Schools. *Journal of Art & Design Education*, 18: 7–13.

Šobáňová, P. (2016). Realizované vs. předepsané kurikulum – reflexe kurikulární reformy a její implementace do praxe (27–53). In *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy*. Olomouc: Česká sekce INSEA a Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

Elektronické zdroje

Kitzbergerová, L. (2014). *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, určeno pouze k elektronické prezentaci.

ISBN 978-80-7290-667-3.

Vančát, J. Pastorová, M. (2006). *K pojetí a terminologii Výtvarného oboru. RVP Metodický portál. Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/843/K-POJETI-A-TERMINOLOGII-VYTVARNEHO-OBORU.html/>.

Pastorová, M. a kol. (2019). Podkladová studie, Výtvarná výchova, NÚV [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4302/>.

Pastorová, M. (2006) *Pojetí a koncepce Výtvarného oboru ve vztahu ke struktuře osnov v rámci charakteristiky vzdělávací oblasti Umění a kultura*, RVP Metodický portál. Inspirace a zkušenosti učitelů [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz>.

M Leuven: Our story. [Mleuven.be/en/our-story](https://mleuven.be/en/our-story) [online]. M Leuven [cit. 2020-07-02].

World Heritage Education Programme [online]. [cit. 2020-07-02]. Dostupné z: <https://whc.unesco.org/en/wheducation/>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2020-06-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

Štech, S. (2011). *Boloňský proces: Nutný proces adaptace nebo trojský kůň neoliberálních změn vysokoškolského vzdělávání?* Aula 19, č. 1. Dostupné z: <http://stanislavstech.cz/?p=118>

Internetové stránky uvedených institucí

<https://www.gask.cz/cs/navsteva/lektorske-centrum-gask>

<https://www.tinguely.ch/en.html>

<https://www.galerierudolfinum.cz/cs/artpark/programy-pro-skoly/>

<https://www.ngprague.cz/vzdelavaci-programy>

<https://www.dox.cz/vzdelavani>

<https://kvv.pedf.cuni.cz/KVV2-1.html>

Tento článek je příspěvkem k výzkumnému tématu Vizualní gramotnost/ Gramotnosti PROGRESQ17: Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu. Podporováno Univerzitou Karlovou.

Za Martou Kerhartovou Peřinovou

Na samém prahu roku 2020, třetího ledna, zemřela v nedožitých 85 letech paní Marta Kerhartová Peřinová, pozoruhodná sklářská výtvarnice, ale také výtvarná pedagožka, jejíž stopa v historii české výtvarné výchovy je dodnes zřetelná, stejně jako stopa její samostatné umělecké dráhy.

Cesty činných výtvarníků k pedagogické profesi jsou různé. Někdy je to logické rozvíjení spontánního zájmu o výuku, jindy, přiznejme, že většinou, se jedná spíše o řešení obtížné životní situace. Profesní dráha Marty Kerhartové Peřinové představuje právě tu druhou variantu.

Nadaná sklářská výtvarnice absolvovala pražskou UMPRUM v ateliéru Josefa Kaplického a brzy se dostala mezi doma i ve světě oceňované tvůrce. Její experimenty s leptaným dekorem čirého skla zaujaly i v zahraničí, první ocenění na výstavě v Miláně přišlo dokonce ještě před dokončením školy. V rozhovoru s Milanem Hlavešem (2004) paní Marta Kerhartová vyprávěla: „Moje věci měly ve škole dobré ocenění a potom se posílaly i na zahraniční výstavy přes ÚBOK¹. Tam jsem měla první úspěch z Milána a pak byly světové výstavy v Bruselu a Montrealu, výstavy v Moskvě, New Yorku, Sao Paulu... Nikam jsme se tehdy nemohli jet podívat, protože nás nepustili. Sice jsem dostala stříbrnou medaili, ale nesměla jsem do Milána pro ni jet, musela jsem počkat, až mi ji někdo přiveze.“

Drobné existenční ústrky, kterými režim i ve svobodnějších šedesátých letech častoval umělce „na volné noze“, a neustálá nejistota cesty od soutěže k soutěži, od „kšeftu“ ke „kšeftu“ byly sice vyvažovány možnostmi vcelku svobodné tvorby. Pro mladou výtvarnici, matku dvou dětí, se však v postupně tuhnoucích poměrech v závěru šedesátých let nakonec stal východiskem pedagogický úvazek na gymnázium v rodných Poděbradech, kam dojížděla z Prahy s malou dcerou vždy na dva dny v týdnu. „Chodila jsem tam předtím do gymnázia, a měla k městu vazbu. Nabídli mi místo na škole, protože po letech obnovovali výtvarnou výchovu (1969, pozn. LK). Nový projekt, zajímavý způsob výuky, a mně se to líbilo. A dějiny umění jsem vykládala. Nechali mi volnou ruku, měla jsem docela pěkný prostor pro sebe a utekla jsem z té těžké atmosféry, která kolem mě v Praze byla. Deset let jsem tam takhle jezdila. Když už dcera chodila do školy a byla větší, jezdila jsem sama. Pak bohužel výtvarnou výchovu zase zrušili (1978, pozn. LK).“

Marta Kerhartová Peřinová dostala od svého zaměstnavatele doporučení do tehdejšího Výzkumného ústavu pedagogického a pracovala na osnovách, metodických příručkách a dalším teoretickém zázemí výtvarné výchovy, pojaté a udržované v rámci tehdy platné reality jako relativně svobodné, pro učitele i žáky podnětné oázy tvořivého myšlení.

„Dělali jsme osnovy výtvarné výchovy pro základní školy a gymnázia. Snažili jsme se obnovit výuku výtvarné výchovy pro gymnázia, kterou, jak jsem již říkala,

1 Ústav bytové a oděvní kultury, ÚBOK – instituce založená 1. 1. 1959 v Praze se zaměřením na teoretické zpracovávání otázek vývoje a vzorování výrobků spotřebního průmyslu a vytváření reprezentativních kolekcí pro jednotlivé obory. Zahrnovala úsek kultury odívání, bytové kultury a státní zkušebnu pečující o jakost a zavádění nových výrobků. Instituce vydávala časopis Žena a móda. Zanikla 1992 a byla nahrazena původně státem vlastněnou společností Linea ÚBOK a.s., která byla později zprivatizována.
(Ústav bytové a oděvní kultury | vseved.cz (vseved.cz))

předtím zrušili, což se podařilo. (1990, pozn. LK) Byla jsem tam asi šestnáct let, ani jsem dopředu netušila, že tam tak dlouho vydržím...”

Po roce 1989 si přála se vrátit zpět ke sklu, ale v změněných poměrech už to – přes nově získanou svobodu – nebylo možné. Našli bychom celou řadu umělců, kteří na počátku devadesátých let patřili ke střední a starší generaci, pro něž nástup nových podmínek v oblasti vlastnictví prostor, výše nájmu a dalších nároků na provoz dílen a ateliérů byl náhle nezvládnutelný. Překotný a často velmi drsný nástup tržního prostředí a tržních vztahů, nové ceny materiálů a pracovních výkonů postavily hráz jejich touze po návratu ke svobodné tvorbě.

V knihovnách a antikvariátech můžete najít publikaci Kreslíme, malujeme, modelujeme, kterou Marta Kerhartová Peřinová vydala spolu s Vlastou Brožovou v roce 1994.

S úctou a obdivem
Za redakci Výtvarné výchovy
Leonora Kitzbergerová

Celé vyprávění paní Kerhartové v rozhovoru s Milanem Hlavešem najdete na <http://www.glassrevue.com/news.asp@nid=3787.html>, některé její sklářské práce v UMPRUM muzeu v Praze.

Za Pavlem Šamšulou

Rozloučení a poděkování

Jedenáctého února 2020 zemřel dlouholetý vedoucí pražské katedry výtvarné výchovy, inspirující pedagog, docent Pavel Šamšula, CSc. Takto na něj vzpomínají někteří z jeho studentů:

Potkáme-li svého životního učitele, může se stát, že jej v prvním okamžiku nepoznáme. Neodpovídá totiž jakýmkoli našim představám, protože takový učitel rozhodně nemá být autoritou stvrzující naše dosavadní pravdy a posvěcující naše mylné, ale již zažitě představy o světě. Životní učitelé se naopak vyznačují tím, že tyto naše pravdy a představy velmi rychle a často poměrně nevybíravě rozmetají na prach. Uvolní nám tak prostor, v němž budeme moci, až se trochu vzpamatujeme z prvotního zděšení, „uvidět“, v němž budeme dál i sami hledat, poznávat a objevovat mnoho nového.

„Co tohle je?... To snad není možný? ... Vždyť ten předmět se jmenuje Úvod do výtvarné kultury, a on tam mluví o vesmíru, matematice, šnečích a kdoví o čem ještě... a o umění ani slovo. Kvůli tomuhle jsem nemusela chodit na vejšku...“ komentovala rozhořčená dívka s očima doslova na vrch hlavy první přednášku svého nového učitele. O pár let starší kolegyně z vyššího ročníku, která svačila opodál na chodbě katedry výtvarné výchovy, se mírně usmála a s převahou těch, kteří již vědí, zkusila vyděšenou studentku uklidnit slovy: „Počkej... ono se ti to třeba časem nějak poskládá... Na začátku jsme ho taky nechápali... a teď ho všichni milujeme...“

Zděšené, pohoršené a nechápavé reakce na způsob výuky tohoto drobného charismatického muže, jehož oči stále neklidně těkaly pod houštinami rozčepýřeného obočí, nebyly výjimkou. Většina zprvu rozčarovaných studentů však přešla postupně do tábora obdivovatelů a mnohdy dokonce přátel našeho milého Pavla Šamšuly.

Ačkoli už několik let na fakultě neučil a v posledních letech mu jeho zdravotní stav nedovoloval dokonce ani vycházet ven z kosteleckého bytu, udržoval tento dlouholetý pedagog kontakt se svými bývalými studenty. Posílal nám své filosofické výpisky, škádlil nás hádankami, radoval se z našich radostí a smutnil s námi naše smutky. Pavel Šamšula nebyl učitelem, který by dával odpovědi na otázky. Byl to člověk, který podněcoval a rozdmýčával v lidech touhu otázky hledat, pokládat je sobě i světu, v němž žijeme. Učil nás, že vždycky je třeba dál se ptát, hledat, pátrat, toužit, že i když odpovědi najdeme, nikdy se s nimi nemáme spokojit jako s definitivním řešením.

S úctou a láskou Kateřina Klička Špičková (roz. Linhartová)

Nikdy snad nezapomenu na malý papírek přilepený na vnitřním futru dveří pracovny pana docenta Šamšuly. Bylo tam – vlastně skoro celou věčnost – napsáno: „Ještě, než zcepeníš, zkus to...“ Zkouším To denně.

Jan Šmíd

Co člověk zažije, to se nikdy neztratí. A co člověk vloží do druhých, to v nich dál žije.

Kateřina Pavelková

Někdy v roce 2000 jsem za ním přišla na konzultaci s nepovedeným kouskem filmu k připravované diplomce... Jeho věta: „Nikdy nelituj toho, cos udělala, ale toho, cos neudělala... zkus to znovu,“ mi zní v uších velmi často.

Dana Radová

Ke vzpomínce bývalých studentů a absolventů katedry na dlouholetého vedoucího redaktora časopisu, autora a spoluautora bohaté řady didaktických materiálů, článků, skript a publikací, se připojuje současná redakce časopisu Výtvarné výchovy a přidává vzkaz i pro mladší ročníky: pišme o těch, kteří odcházejí.

Za redakci Leonora Kitzbergerová



- 1 — *Slon*, autor: věk 7 let (žák 1. třídy), rok 2018, výška 40 cm, smrkový a bukový masiv
- 2 — *Strom*, autor: věk 11 let (žák 5. třídy), rok 2018, výška 28 cm, smrkový masiv, vodové mořidlo, vosk
- 3 — *Šperkovnice*, autor: věk 11 let (žákyně 5. třídy), rok 2018, průměr 20 cm, březová překližka, kolík, korálek

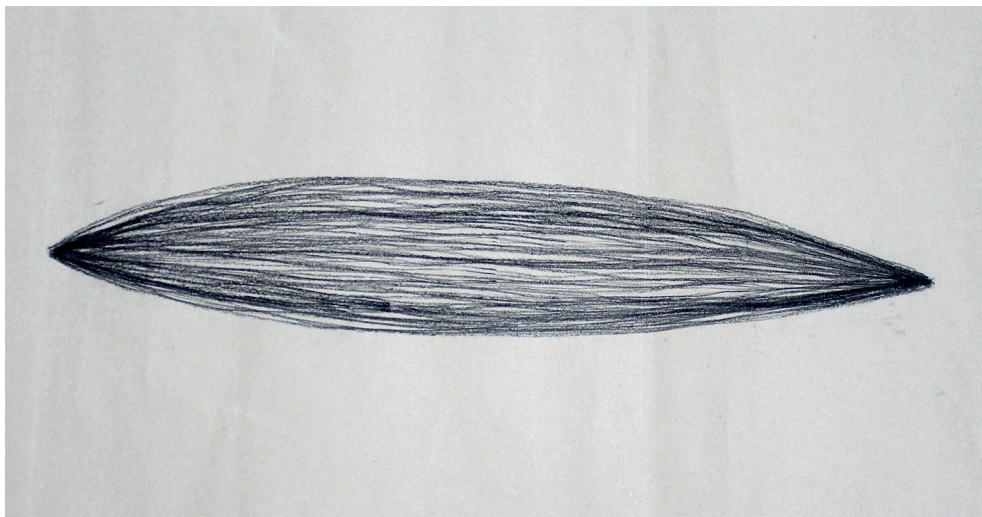
1	2
3	

DOTAZNÍK

*Poznáte, zda obrázky zachycují díla řemeslně zhotovená? Pokud ano, které to jsou?
Podle čeho to poznáte? Postačuje vám opřít se pouze o vizuálně obrazné znaky, nebo k tomu
potřebujete znát také postup vytváření?*

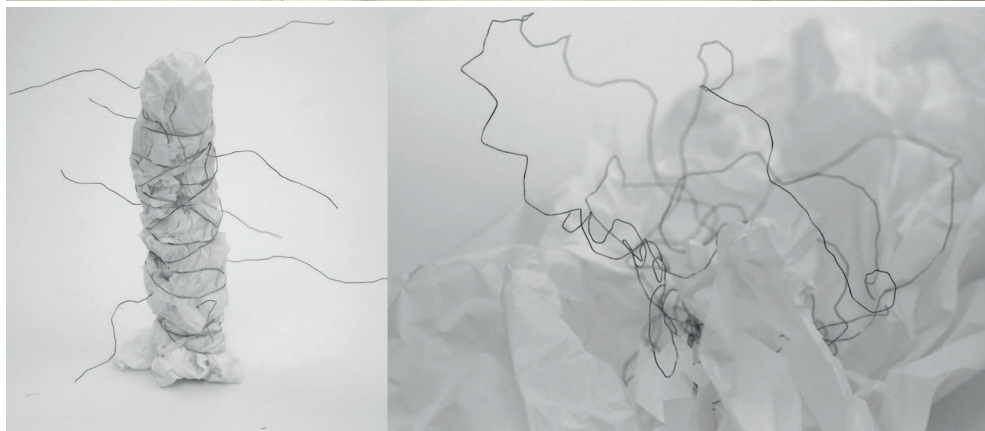
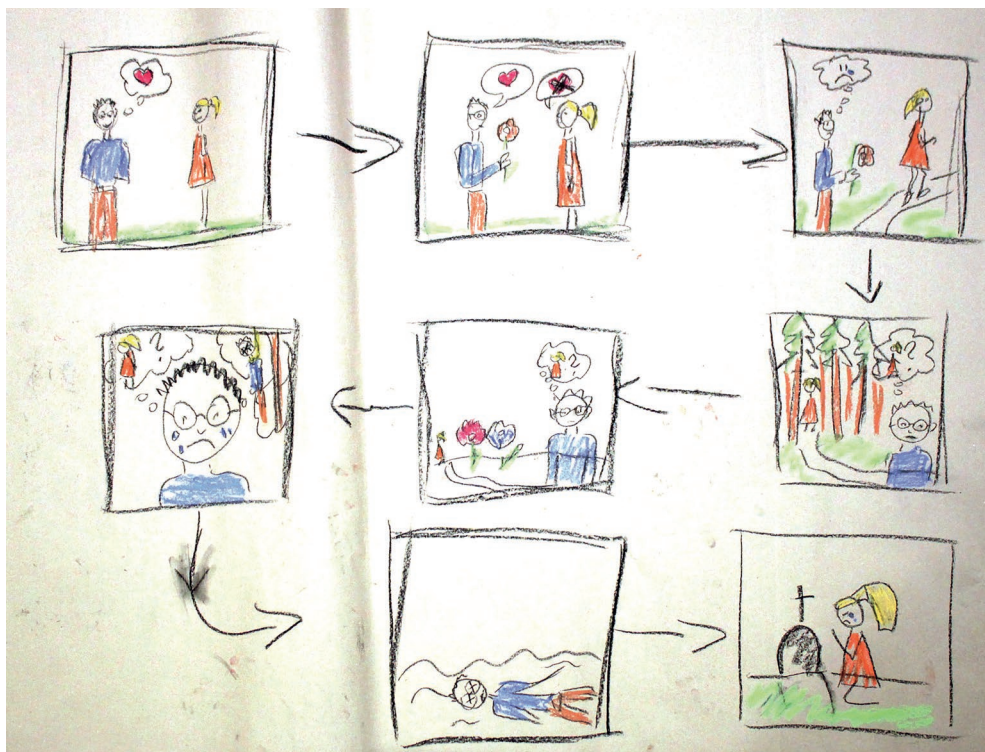


Budeme rádi, když odpovědi na otázky zašlete na adresu suchan.ondrej@centrum.cz, ze které vám také pošleme správné odpovědi na otázku a prosbu o souhlas s použitím anonymizovaných dat pro naši výzkumnou sondu.



1

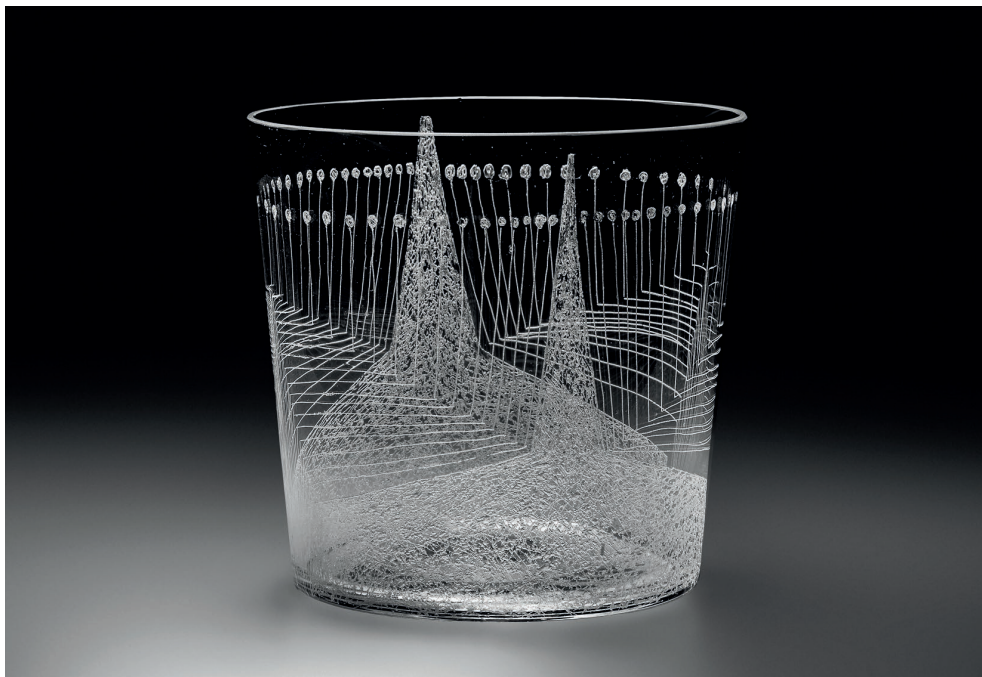
2



3

4

- 1 — *Vyjádření tělesnosti – „tělo jako samozřejmost“*, studentská práce, uhl, papír, 90 × 120 cm, foto Ondřej Moučka.
- 2 — *Artivismus – populismus* (detail instalace), studentská práce, barevné lepicí pásy, izolepa, 165 × 150 cm, 2017, foto Ondřej Moučka.
- 3 — *Narativita – jedna z kreslených verzí příběhu*, studentská práce, pastel, papír, 90 × 120 cm, foto Ondřej Moučka.
- 4 — *Kresebné objekty I, II* (detail), studentské práce, drát, stříhový papír, 21 × 20 × 20 cm (I), 35 × 70 × 30 cm (II), 2017, foto Ondřej Moučka.

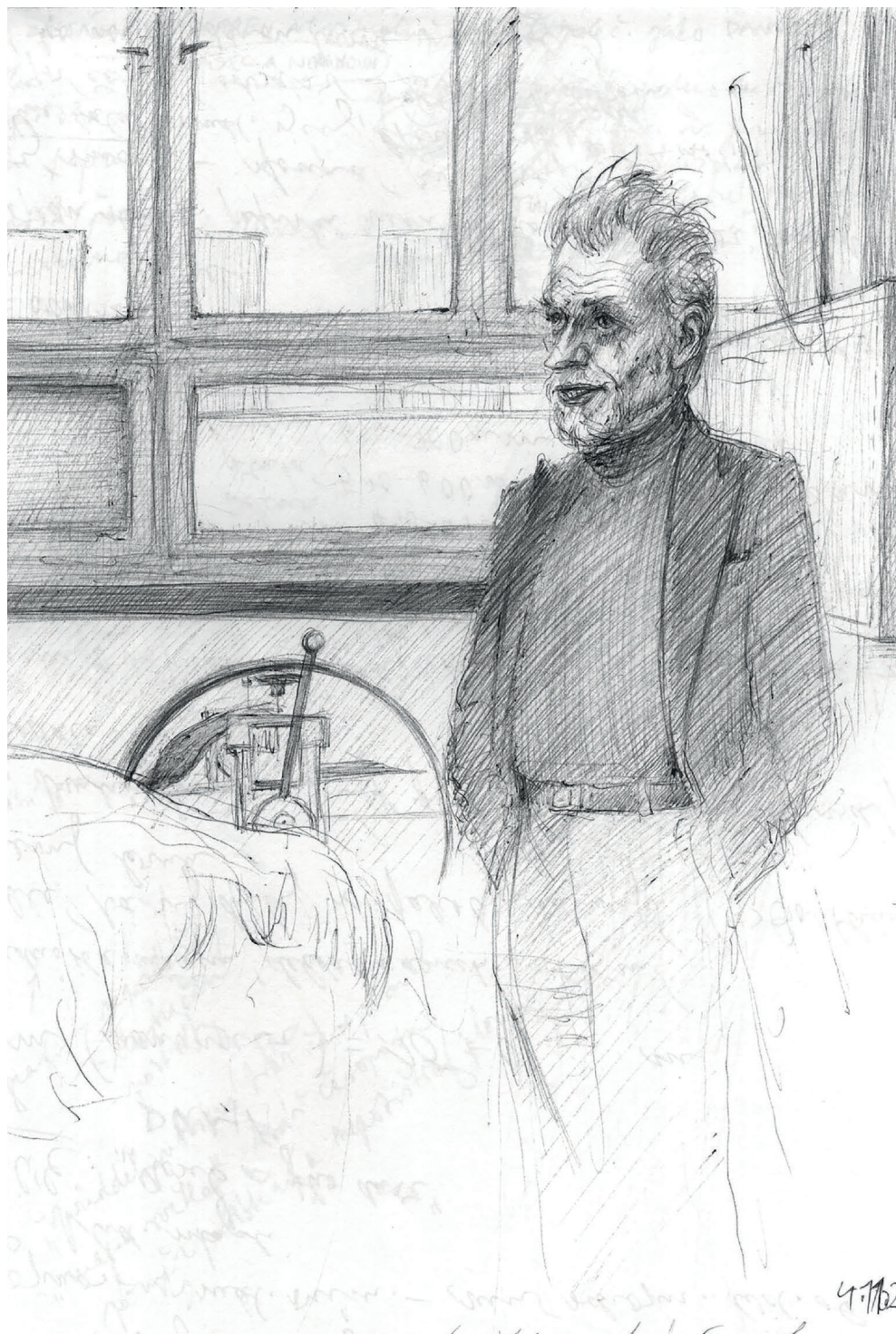


- 1 — Marta Kerhartová Peřinová, *Váza*, 1959–1978, do formy foukané, kyselinou leptané sklo, výška 12,1 cm
foto: Gabriel Urbánek, Uměleckoprůmyslové muzeum Praha
- 2 — Marta Kerhartová Peřinová, *Váza*, 1961, výška/délka 21,5 cm, čiré sklo, leptání
foto: Gabriel Urbánek, Uměleckoprůmyslové muzeum Praha

Vyobrazená díla jsou v majetku Uměleckoprůmyslového musea v Praze. Redakce Výtvarné výchovy děkuje UPM za poskytnutí snímků k reprodukci.







Kresba Lída Vendlová

[illegible]