výtvarná výchova

časopis pro výtvarnou
a obecně estetickou
výchovu školní a mimoškolní

3–4/2022

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

toto dvojčíslo vzniklo v době, kdy se za mnohým z toho, co se dlouhodobě zdálo jako samozřejmé, zavřela voda. Velké změny přinesl vývoj informačních technologií, kolem kterých se, je-li to vůbec ještě možné, soustředí čím dál víc pozornosti. Tento trend se ukázal také na časových dotacích přidělených ve všeobecném vzdělávání informatice, rubem tohoto trendu je mimo jiné krácení času věnovaného výtvarné výchově. K tématu kurikulárních změn přinášíme v tomto dvojčísle dva články, které se na problém dívají z různých perspektiv, ale shodují se v úsudku, že předmět výtvarná výchova je na tom po provedených úpravách rámcových vzdělávacích programů zase o něco hůř než předtím.

Mezi novými technologiemi vzbudila největší vlny veřejné diskuse umělá inteligence, jejíž programy se v roce 2022 otevřely běžným uživatelům. Ani estetickým oborům se pozdvižení nevyhnulo. Médii proběhly zprávy o výkonech umělé inteligence, AI získávala svá první ocenění v profesionálních uměleckých soutěžích, kolovaly zprávy o tom, že také dostává výborná hodnocení za školní eseje z literatury. Výkonově orientovanému školství se tak zatřásla půda pod nohama. V profesionální tvůrčí sféře se zvedly diskuse na téma AI a autorství uměleckých děl, vedly se také bouřlivé hovory o legitimitě toho, že umělá inteligence využila ke svému učení digitalizované reprodukce uměleckých děl. V roce 2022 rostla také nervozita profesionálních ilustrátorů a grafiků, pro něž se stala tíživou obava, že v návaznosti na rozvoj technologií ztratí velkou část svých zákazníků, a že jejich živnosti zajdou podobně, jako v minulosti zašla řemesla vytlačená novými technologiemi z trhu.

V neposlední řadě nás zaujaly debaty o tom, co generativní umělá inteligence znamená pro tradiční vzdělávací praxe. Jak to bude například s portfolii, která jsou ve školách s výtvarným zaměřením předkládaná při přijímacích řízeních? Je nadále počítačová grafika v této „soutěži“ přípustná? Pokud ano, mohou si učitelé odpovědní za výběr uchazečů trvat na svém úsudku o původu takové tvorby, nebo jsou nutně vržení do nejistoty ohledně toho, zda a nakolik je autorem posuzované práce uchazeč? Je to vůbec důležité? Nemáme považovat umělou inteligenci prostě jen za další výtvarné médium? Nebylo posuzování původnosti už dávno před AI problematické, a nespadl tedy jen závoj, který to dosud zastíral? Zajímají nás názory a zkušenosti, které s touto problematikou mají naši čtenáři. Vítáme postřehy a texty, oslovit nás můžete přes redakční e-mail, nebo přes systém, o kterém referujeme níže.

Pojďme ale pro změnu mluvit o něčem trochu jiném, například o elektronizaci odborných textů a o systému OJS (Open Journal Systems, systém pro správu a publikování elektronických časopisů). Časopis Výtvarná výchova přechází do tohoto systému proto, že tato forma publikování má dlouhodobě institucionální podporu, a je to již roky v plánu. Výhoda OJS pro čtenáře je v tom, že si v něm nová čísla časopisu mohou okamžitě po jejich vydání zdarma otevřít. Nevýhoda je zase v tom, že si je nemohou založit do knihovny, nebo jimi listovat. Pokud by právě Vám, kteří čtete tyto řádky, listování

chybělo, a jestli chcete i nadále odebírat tištěnou verzi, v tomto čísle naleznete složenku s platebními údaji, nebo se o předplatné můžete obrátit na adresu: https://www.adiservis.cz/produkt/vytvarna-vychova/. Tentokrát bude předplatné trochu vyšší, protože i náklady na tisk za poslední rok stouply. Jestli o to Vy, čtenáři Výtvarné výchovy, přesto projevíte zájem, budeme rádi kromě OJS verze vydávat také verzi tištěnou.

Zastavme se teď krátce u toho, co Vám v tomto vydání přinášíme.

První text v tomto dvojčísle není studií, jedná se o krácený překlad textu vydaného Evropskou komisí. Autorka překladu, Magdalena Novotná, chce textem přispět k diskusi o důležitosti kulturní kompetence.

Dále v tomto vydání najdete studii Kristýny Říhové, ve které autorka zkoumá vznik žákovského porozumění obrazům v procesu komunikace. Bádání je podloženo teorií obratu k obrazu a obratu k afektu, setkání s obrazy pak pojímá jako podklad k učení a zkoumá jeho možnosti v podmínkách malé revize kurikula. Zásahy provedené v rámci této revize hodnotí jako neprofesionální zásah do komplexně vybudovaného kurikulárního obsahu oboru. S ohledem na nálezy studie navrhuje autorka revizi vybraných odstavců RVP ZV.

Také studie Martina Vozného se vztahuje k malé revizi RVP ZV, autor rekonstruuje svůj pohled na vývoj malé revize a zabývá se jejími důsledky pro výtvarné vzdělávání. Předkládá čtenáři strukturu vývoje změn vzdělávací oblasti Umění a kultura, komentuje krácení časové dotace a obsahů výtvarného oboru, a vyjadřuje obavu z prudce rostoucí marginalizace výtvarného oboru.

Magdalena Novotná a Michaela Kuříková představují nadoborový pohled na problematiku kreativity. Tu chápou jako zásadní dovednost pro život ve 21. století, která nás musí zajímat proto, že přestože je učitelná, její cílené zapojení do školní praxe není vůbec samozřejmé. V uvedeném textu najdete několik modelů kreativity a možnosti jejího využití ve školní praxi.

Tolik tedy k obsahu tohoto dvojčísla. Na závěr dodáváme, že od poloviny roku 2022 dochází ke změně ve složení redakce časopisu, kromě rozšíření okruhu recenzentů došlo také ke změnám v její výkonné části. „Štafetu“ za bývalou šéfredaktorku, doc. Marii Fulkovou, přebírá dr. Helena Kafková. Výkonnou redakci opouští prof. Radek Horáček. Paní doc. Fulková je nadále členkou výkonné redakce, věříme, že pan prof. Horáček zůstane v okruhu našich recenzentů. Oběma kolegům patří velké díky za roky fungování v časopise, doc. Fulkové navíc náleží také poděkování za navigování časopisu složitým terénem nároků akademického provozu na jedné straně, a nároků školní praxe na straně druhé. Doufáme, že se nám ve složité době bude dařit úspěšně pokračovat v téměř devadesátileté tradici časopisu Výtvarná výchova.

Za celou redakci Vám přejeme dobré počtení.

SIGILLVM · VNIVERSITATIS · PRAGENSIS · STVDII · PARVVM

Výtvarná výchova

Časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

Číslo: 3–4/2022
Ročník: 62/2022

ISSN 12-3691
RS 5096

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

Řídí redakční rada

Předsedkyně
Mgr. Helena Kafková, Ph.D.

Výkonná redakce
PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.
doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.

Další členové redakční rady
Mgr. Karla Brücknerová
Ph.D. Mgr. Miroslav Divina
doc. Mgr. Kateřina Dytrtová, Ph.D.
Mgr. Vendula Fremlová, Ph.D.
prof. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D.
Mgr. Jana Jiroutová
PhDr. Helena Justová
Mgr. Michaela Kuříková, Ph.D.
Mgr. Tomáš Komrska
PaedDr. Jana Langerová
Mgr. Jindřich Lukavský, Ph.D.
doc. Mgr. Lukáš Makky, PhD.
Mgr. Jana Migašová, PhD.
prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc.
Mgr. et MgA. Dagmar Myšáková, Ph.D
Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D.
PaedDr. Markéta Pastorová
Mgr. Michaela Pašteková, PhD.
doc. PhDr. Tomáš Pavlíček, Ph.D.
PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D.
PhDr. Katarína Přikrylová, Ph.D.
Doc. PhDr. Martin Raudenský, Ph.D.
Mgr. Kristýna Říhová
PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.
MgA. Petra Vargová
Doc. Anna Vartecká, Ph.D..

Vedoucí vydavatelství
Mgr. Ivana Čechová

Správa webu a OJS
PhDr. Michal Filip, Ph.D.

Webové stránky časopisu a OJS
pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova
https://ojs.cuni.cz/vytvarnavy

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 300 Kč plus poštovné a balné, jednotlivý výtisk 150 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
vytvarna.vychova@pedf.cuni.cz

Tisk
Tiskárna nakladatelství Karolinum

3–4/2022
Obsah

STUDIE

Magdalena Novotná:
Cultural Awarness and Expression – Uvědomit si vlastní kulturu a umět se vyjádřit **6**

Kristýna Říhová:
Obraz v interdisciplinárních souvislostech 46

Martin Vozný:
Vývoj vzdělávací oblasti Umění a kultura v kontextu Malé revize RVP ZV 74

Magdalena Novotná, Michaela Kuříková:
Modely kreativity a jejich význam ve vzděláváníh 84

Cultural Awarness and Expression – Uvědomit si vlastní kulturu a umět se vyjádřit

Magdalena Novotná

Dedikace: domácí odborné veřejnosti bych ráda zprostředkovala kráceným překladem text Cultural Awarness and Expression, vydaný Evropskou komisí v roce 2016. Věřím, že přispěje do rozvíjející se diskuse o kulturní kompetenci, která bude v kurikulární revizi pravděpodobně připojena mezi stávající klíčové kompetence.

Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D.
učí didaktiku výtvarné výchovy na katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze. Podílí se na výzkumu profesního vidění studentů učitelství prostřednictvím videa. V oborové didaktice se věnuje tématům vizuální gramotnosti, participaci, inkluzi a transkulturní spolupráci.
Kontakt:
magdalena.novotna@pedf.cuni.cz

Anotace
Záleží Evropě na kultuře? Jean Monnet, jeden ze zakladatelů evropské integrace, uvedl, že pokud by musel svou práci začít znovu od začátku, začal by kulturou: „Si c'était à recommençer, je commençerais par la culture." (Jean Monnet citovaný v Denis de Rougemont tel qu'en lui-même, Cadmos 33/1986, s. 22) „Většina členských států EU podporuje podle autorů dokumentu kulturní kompetenci pouze v omezené míře či nepřímo. Začlenění klíčové kompetence 8 do školního kurikula je jediným způsobem, jak zajistit, aby se stala součástí vzdělávacího programu pro všechny žáky, a nejen pro několik šťastlivců.[1]"

Klíčová slova
kurikulum, kompetence, kultura, kulturní povědomí a vyjádření, výtvarná výchova, kulturní identita, kulturní dědictví, interkulturní dialog, udržitelnost

Abstract
Does Europe care about culture? Jean Monnet, one of the founders of European integration, said that if he had to start his work all over again, he would start with culture: „Si c'était à recommencer, je commencerais par la culture." (Jean Monnet quoted in Denis de Rougemont tel qu'en lui-même, Cadmos 33/1986, p. 22) „Most [EU Member States] still work on KC#8 in a very implicit, indirect or even vague way. Embedding KC#8 into the school curriculum in an explicit and clear manner is the only way to ensure that it will be a competence for all and not just for the lucky few."

Keywords
Curriculum, competence, culture, culture awarness and expression, art education, cultural identity, cultural heritige, intercultural dialog, sustainability

1 Překládaný dokument, s. 44

Kulturní kompetence v evropských dokumentech

Evropská Unie vydala text Cultural Awarness and Expression v roce 2016[2]. V době, kdy u nás probíhají práce na revizi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, považujeme za přínosné představit jej čtenáři ve stručném překladu do češtiny. A to zejména proto, že explicitně pojmenovaná a definovaná kulturní kompetence dosud chybí mezi klíčovými kompetencemi formulovanými v českém kurikulu. Věříme, že se některé z tezí předloženého textu uplatní i v diskusi o budoucí podobě kurikula v České republice.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání[3] uvádí aktuálně tyto klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a kompetence digitální. Kompetence občanská zmiňuje kulturu takto: (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 a sportovních aktivit“ (s. 12).

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia[4] uvádí tyto kompetence: k učení, k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou, kompetenci k podnikavosti. Kulturní dědictví zmiňuje v tomto smyslu: (žák) „rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání“ (s. 10).

Fakt, že se výraz *kulturní* neobjevuje přímo v názvu kompetence, považujeme za nedostatek. Kulturní kompetence je tak v oblasti vzdělávání odsouvána na okrajovou pozici, obdobně jako je kultura marginalizována celospolečensky.

Evropské dokumenty hovoří o klíčových kompetencích v kontextu celoživotního učení takto: „Klíčové kompetence zahrnují znalosti, dovednosti a postoje, které všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, zaměstnatelnosti, sociálnímu začlenění a aktivnímu občanství. Rada Evropy doporučuje osm klíčových kompetencí: gramotnost; mnohojazyčnost; matematické dovednosti a dovednosti v oblasti přírodních věd a inženýrství; digitální kompetence a kompetence v oblasti technologií; personální dovednosti a schopnost nabýt nové kompetence; aktivní občanství; podnikatelské myšlení a kulturní povědomí a vyjadřování.“ (tzv. společný evropský referenční rámec klíčových kompetencí). Dokument s názvem Cultural Awarness and Expression se zabývá touto klíčovou kompetencí odděleně, avšak zdůrazňuje její návaznost na ostatní uvedené kompetence.

2 European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2016). *Cultural awareness and expression handbook : open method of coordination (OMC) working group of EU Member States' experts on 'cultural awareness and expression,* Publications Office.
https://data.europa.eu/doi/10.2766/940338

3 https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/

4 https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/

Zastavme se na chvíli u pojmenování zmiňované kompetence. Do češtiny je překládána jako jako *Kulturní povědomí a vyjádření.* V názvu kompetence vnímáme dvě roviny: receptivní a produktivní. Tuto dualitu najdeme také například ve formulaci vizuální gramotnosti, jak ji uvádí Envil – European Network for Visual Literacy[5]. Anglické slovo *awarness* lze přeložit jako povědomí, ale i jako uvědomění. Uvědomění/uvědomování si vlastní kultury a kulturních odlišností považujeme za velice významnou složku oblasti, o níž je řeč.

Následující text představuje krácený překlad zprávy, nemá být jejím výkladem. Je krácen zhruba na třetinu. A to zejména tam, kde rozepisuje pojmy uvedené ve schématech či tabulkách. Rozsah příspěvku je určen jeho typem. Autorka si uvědomuje, že samotný výběr pasáží je též interpretací svého druhu. Překlad dodržuje členění a logiku původního dokumentu, včetně číslování, struktury a názvů podkapitol.

Kapitola 1 – Kulturní povědomí a vyjádření, představuje celkovou dikci dokumentu a popisuje jeho vznik a strukturu. Překlad není doslovný, shrnuje uvedené informace tak, aby si čtenáři mohli udělat představu o podobě a relevanci předkládaného textu. Kapitolu 2 jsme zkrátili jen málo, představuje totiž klíčové pojmy celé oblasti. Kapitola 3 uvádí přehled všech Lekcí, včetně příkladů dobré praxe z jednotlivých zemí tak, aby si je mohli zájemci případně dohledat. Popis jednotlivých Lekcí je zestručněn. Kapitola 4 uvádí kompletní předklad tabulky se všemi jedenácti Doporučeními. Vypuštěn je však jejich rozklad, který neobsahuje další zásadní informace či argumenty. Na samém konci čtenáři najdou kompletní seznam odkazovaných dokumentů, a to proto, aby překlad mohl posloužit jako přehled souvisejících evropských dokumentů a zpráv. Zařazen je také seznam odborníků, kteří se na přípravě dokumentu podíleli. Seznam zástupců všech zúčastněných členských států v překladu neuvádíme.

Název zdrojového překládaného dokumentu Cultural Awarness and Expression (2016) nebudeme v textu v citacích stále opakovat, budou uvedena pouze čísla stránek pro lepší orientaci čtenářů.

1. Kulturní povědomí a vyjádření

Klíčová kompetence č. 8 (KC#8), *kulturní povědomí a vyjádření* zahrnuje mnoho prvků, například tvůrčí vyjadřování myšlenek, zkušeností a emocí zprostředkovaných různými médii včetně hudby, performativního umění, literatury, vizuálního umění a intermediálních a hybridních forem, které se objevily díky novým médiím. Zdůrazňuje důležitost kulturních znalostí a dovedností, nezbytných jak k ocenění kulturních hodnot a k tomu, abychom se dokázali těšit z uměleckých děl, tak k našemu sebevyjádření prostřednictvím různých médií. Stojí na myšlence, že důkladné porozumění vlastní kultuře spolu s pocitem identity jsou základní předpoklady otevřeného přístupu k ostatním a respektu k rozmanitosti kulturních projevů.

5 https://envil.eu/

Barend van Heusden (2014), profesor kultury a poznávání na univerzitě v Groningenu, tvrdí, že kultura určuje způsob, jakým se díváme na sebe a na druhé. Široký a ucelený rozvoj našich kompetencí v oblasti vnímání, představivosti, konceptualizace a analýzy druhých i sebe sama je velmi důležitý: „Kultura ve smyslu poznání je základem vědomého lidského jednání."

Souvislosti

V dnešním světě, zahlceném množstvím obrazů, neustálými a rychlými změnami a silnou potřebou sebeurčení a identity, je kulturní povědomí a vyjádření právem označováno za klíčovou [kurzíva v původním dokumentu] kompetenci. V posledních letech je Evropa svědkem vážných útoků na myšlenku otevřené společnosti. Lidé položili životy za svobodu projevu nebo při účasti na kulturním dění. Všechny evropské národy jsou konfrontovány s důsledky radikalizace různého typu, jako jsou dehumanizace a násilí. Nastal čas postavit se na obranu sdílených evropských hodnot svobody slova a projevu a respektování kulturní rozmanitosti.

Na obou stranách politického spektra roste hrozba extremismu. Přehlížení pocitů nedůvěry, marginalizace a vylučování vytváří atmosféru strachu a hněvu ve společnosti. Vzdělávání v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování může pomoci překonat pocity strachu a nedůvěry a může rozvíjet naši lidskou schopnost porozumět druhým i sobě samým.

Mnoho členských států EU zažilo dlouhé období míru a stability. Uplynulá desetiletí prosperity byla dobrým základem pro kulturní a umělecký rozvoj. Evropská města a regiony ohromují rozmanitostí a bohatstvím kultury, kulturního dědictví a umění, vyjadřujících cenné pohledy na svět a lidský život.

Konflikty a války však nejsou přízraky minulosti. Ve skutečnosti nikdy nebyly příliš vzdálené. Nyní se dotýkají hranic našich zemí a znovu ovlivňují náš veřejný prostor. Žijeme v digitálním světě, který se stal zcela vzájemně závislým a propojeným. Vážná finanční krize nás nutí přehodnocovat stávající ekonomické modely a vytvářet nové způsoby, jak zajistit současnou i budoucí prosperitu. Kulturní globalizace, změna klimatu a demografické změny způsobují krizi identit a zpochybňují nejen naše společenské modely, ale i obraz nás samých. Obrazy každodenního života, politiky, konfliktů, tragédií, kultury, zábavy a umění, které neustále proudí do našich domovů, škol a veřejných prostor ukazují tyto tendence. Rozumět jim není jednoduché, ale je to velice důležité. V tomto kontextu jsou rozvíjení a kultivace našeho kulturního povědomí a vyjadřování nesmírně důležité, abychom byli schopni čelit výzvám budoucnosti.

Definice pojmů

Kultura je složitý pojem, který lze omezit na svět umění. Lze ho však chápat i šířeji a zahrnout do něj kulturní dědictví, humanitní vědy a filozofii. V nejširším slova smyslu se může vztahovat na všechny aspekty lidského chování.

Ve veřejných debatách o významu vzdělání v oblasti umění a kultury se používají různé způsoby argumentace. Některé navazují na bohatou tradici estetiky, v níž je umělecké vzdělávání chápáno jako vstup do světa „vysokého" umění, s důrazem na dějiny umění a umělecké dovednosti. V posledních desetiletích jsme také svědky jiného uvažování, jemuž dominuje ekonomické hledisko. To zdůrazňuje význam kreativity a inovací. V reakci na současné ekonomické a technologické výzvy roste počet hybridních uměleckých forem. Kromě toho existovala, existuje a bude vždy existovat sociální linie argumentace, v níž je vzdělávání v oblasti umění a kultury považováno za příspěvek k sociální soudržnosti a identitě. Evropská definice *kulturního povědomí a vyjádření* se dotýká všech těchto perspektiv. Všechny zaujímají normativní pozici, která není problémem, pokud jsme si jí vědomi. Naše pozice, zakořeněná v demokratické tradici myšlení, spočívá v přesvědčení, že kultura by měla být považována za skutečně zásadní pro lidský život.

Studie Wimmera a Bamfordové (2014) ukázala, že existují velké rozdíly ve způsobu, jakým členské státy definují kulturní vzdělávání. Rozhodli jsme se vzít tyto rozdíly za dané. Dokazují tradici rozmanitosti v oblasti vzdělávání a kultury na našem kontinentu. Na národní i lokální úrovni, ve školách či kulturních institucích, lze nalézt značně rozdílné názory na to, co tvoří nebo by mělo tvořit kulturní či umělecké vzdělávání. Nesnažili jsme se obhajovat jeden „pravý" model, ale prozkoumat různorodost shromážděním příkladů, které jsou považovány za „dobrou praxi" ve své zemi.

Bez ohledu na náš respekt k různorodosti sdílíme některá společná přesvědčení a ideály. Jsme si vědomi toho, že se všichni lidé rodí s neomezenou schopností učit se. Pevně věříme v nezpochybnitelné zásady demokracie a svobody projevu, které zaručují úrodnou půdu, na níž se naše lidské schopnosti mohou rozvíjet, a to v souladu s ustanoveními Úmluvy OSN o lidských právech a základních svobodách o právech dítěte[6].

Vznik dokumentu Cultural Awarness and Expression

Pracovní skupina byla zřízena v roce 2014. Postupovala na základě dobrovolné spolupráce mezi členskými státy, které si vyměňovaly postupy a zkušenosti. Cílem bylo vytvořit příručku osvědčených postupů pro vzdělávací orgány na národní a evropské úrovni. Rozhodli jsme se pro široký výklad mandátu, jehož výsledkem bude zpráva, která nejen mapuje stávající situaci v dané

6 Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, se shodují, že výchova dítěte má směřovat k:

a) rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a rozumových a fyzických schopností v co nejširším objemu,

b) výchově zaměřené na posilování úcty k lidským právům a základním svobodám a také k zásadám zakotveným v Chartě spojených národů,

c) výchově zaměřené na posilování úcty k rodičům dítěte, ke své vlastní kultuře, jazyku a hodnotám, k národním hodnotám země trvalého pobytu, jakož i země jeho původu a k jiným civilizacím,

d) přípravě dítěte na zodpovědný život ve svobodné společnosti, v duchu porozumění, míru, snášenlivosti, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, etnickými, národnostními a náboženskými skupinami a osobami domorodého původu,

e) výchově zaměřené na posilování úcty k přírodnímu prostředí.

oblasti v členských státech, ale přináší také její reflexi a doporučení. Ve skupině bylo zastoupeno 25 členských států, včetně zástupců ministerstev školství a kultury, národních expertních center a poradních sborů, a odborníků z praxe kulturního vzdělávání.[7]

Struktura dokumentu Cultural Awarness and Expression

Po úvodu následuje kapitola 2 od Ernsta Wagnera, věnovaná termínům, konceptům a diskursu oblasti kulturního povědomí a vyjádření. V kapitole 3 uvažuje Lode Vermeerschová o postupech osvědčených v praxi v jednotlivých zemích. Kapitola 4 přináší doporučení pro tvůrce politik na národní a evropské úrovni, jak rozvíjet klíčové kompetence kulturního povědomí a vyjadřování. V překladu budeme pro přehlednost dodržovat strukturu a číslování kapitol předkládané zprávy.

2. Termíny a pojmy

2.1 Doporučení Evropského parlamentu a Rady[8]

Kulturní povědomí a vyjádření je v dokumentu nazvaném *Doporučení Evropského parlamentu a Rady*[9] definováno jako docenění tvůrčího vyjadřování myšlenek, zkušeností a emocí různými médii, včetně hudby, scénického umění, literatury a vizuálního umění.

Základní znalosti, dovednosti a postoje

Kulturní znalost zahrnuje povědomí o místním, národním a evropském kulturním dědictví a jejich místě ve světě. Vztahuje se k základní znalosti významných kulturních děl, včetně populární současné kultury. Je nezbytné porozumět kulturní a jazykové rozmanitosti v Evropě a dalších regionech světa a potřebě její ochrany, včetně významu estetického rozměru každodenního života.

Dovednosti se týkají jak oceňování uměleckých děl a performancí a schopnosti těšit se z nich, tak i sebevyjádření různými prostředky s využitím vlastních schopností tvůrců. Dovednosti zahrnují také schopnost propojit vlastní tvůrčí činnost a vyjádření s názory ostatních a schopnost využít sociální a ekonomické příležitosti v kulturních aktivitách. Kulturní vyjádření je nezbytné pro rozvoj tvůrčích dovedností, které lze přenést do různých profesních oblastí.

7 Jako zástupkyně České republiky je v dokumentu uvedena Kristýna Žůrková z MŠMT.

8 Uvádíme kurzívou, protože se jedná o název dokumentu.

9 The Recommendation of the European Parliament and of the Council (18 December 2006) on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) p. L 394/18

Dobré porozumění vlastní kultuře a pocit identity mohou poskytnout základ pro otevřený přístup k rozmanitosti kulturních projevů a respekt k nim. Pozitivní přístup zahrnuje také kreativitu a ochotu kultivovat estetické cítění prostřednictvím uměleckého sebevyjádření a účasti na kulturním životě.[10]

2.2 Interpretace dokumentu *Doporučení o klíčových schopnostech pro celoživotní učení*

Teoretický model Doporučení vychází ze současného stavu chápání kompetence. Překrývají se zde tři úrovně: (a) kompetence definovaná jako *kulturní povědomí a vyjádření* s jeho dimenzemi znalostí, dovedností a postojů; (b) normativní cíle, k nimž tato kompetence přispívá; (c) obsah, s ohledem na který je tato kompetence rozvíjena, tedy všechny kulturní formy.
Obrazová příloha č. 1 (s. 100)

2.3 Vysvětlení důležitých pojmů

Kompetence/klíčové kompetence

Doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových kompetencích pro celoživotní vzdělávání z 18.12. 2006 (2006/962/EC; p. L 394/18) užívá dva důležité obecné pojmy: *kompetence a klíčová kompetence.* Používání pojmu (a tím i modelu) **kompetence**[11] navazuje na změnu paradigmatu v pedagogice, která probíhá v Evropě od poloviny 20. století. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) k ní přispěla především zavedením Programu pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA), jehož první výsledky byly zveřejněny v roce 2000.

Kompetence

Kompetenční přístup nám umožňuje jasně chápat výsledky učení. Kromě dobře známých hledisek vstupů (například učební plány, zdroje) a procesu (například kvalita výuky) zdůrazňuje výsledek[12]/výstup[13] učení (kompetence). Tento přístup naznačuje, že nejdůležitější je, čeho je ve vzdělávání

10 Kultura, umění, umělecké vzdělávání a kulturní výchova jsou hodnotově neutrální. Můžeme je využít k obohacení života demokratické společnosti, ale také k propagandě, například totalitního, agresivního systému. Proto potřebuje kultura normativní rámec a průběžnou diskusi o kritériích, která pomáhají hodnotit jeho užívání. Text EU poskytuje dvě taková kritéria: „otevřený přístup a respekt k rozmanitosti" a „participaci". První z nich se týká interkulturní výměny mezi kulturami, které jsou považovány za rovnocenné (jak v rámci společnosti, tak mezi jednotlivými společnostmi/státy); druhý se týká aspektu demokracie, který zahrnuje požadavek otevřenosti vůči všem.

11 Zdůraznění textu v původní jazykové verzi dokumentu.

12 outcome

13 output

skutečně dosaženo. Vstupy a procesy slouží tomuto výsledku. Učitelé, vzdělavatelé, mediátoři a cílové skupiny vědí, jakým způsobem dosáhnout konkrétního výsledku (příslušným *procesem*), politici jsou zodpovědní za *vstupy,* které tento výsledek umožňují (zdroje jako jsou učitelské pozice, architektura škol, učebnice, osnovy a vzdělávání učitelů).

Zájmem pedagogiky/vzdělávání jsou možnosti osvojování si kompetencí s ohledem na znalosti, dovednosti a postoje. Tyto tři dimenze společně tvoří kompetence. Je důležité poznamenat, že kompetence nelze sledovat samy o sobě. Potřebujeme sledovat nějaký výkon (například řešení problému), abychom zjistili, zda je osoba kompetentní.

Klíčové kompetence

Koncept **klíčových kompetencí** je reakcí na skutečnost, že si uvědomujeme, že není přesně jasné, co budou muset příští generace umět a které konkrétní znalosti, dovednosti a postoje budou důležité pro překonání budoucích výzev. Přesto vzdělávací systémy musí budoucí generace takto vybavit. Řešit toto dilema nám umožňuje diskuse o obecných klíčových kompetencích (které udávají spíše směr než konkrétní obsah).

Umělecké/kulturní vzdělávání

Doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových kompetencích pro celoživotní učení se nezabývá konkrétními vzdělávacími přístupy nebo aktéry, kteří mohou klíčovou kompetenci kulturního povědomí a vyjádření rozvíjet. Členské státy EU vytvořily různé nástroje, aby podpořily osvojení této kompetence pedagogickými prostředky; ve formálním vzdělávání (například ve školách) se tak děje přímo, v neformálním vzdělávání (například kulturní instituce) spíše nepřímým způsobem a v informálním vzdělávání (v rodinách a vrstevnických skupinách) téměř výhradně nepřímo. Hlavními nástroji rozvoje kulturního povědomí a vyjádření jsou umělecké a kulturní vzdělávání. Jedná se o vzájemně se doplňující koncepty, oba jsou stejně důležité pro pochopení obsahu a praktickou realizaci KC#8.

Umělecké a kulturní vzdělávání mají zásadní význam v celoživotním vzdělávání a pro plný rozvoj osobnosti a občanství.

- Jsou součástí všech období a všech oblastí života.
- Zahrnují procesy učení a rozvoje ve formálním, neformálním a informálním vzdělávání.
- Toto chápání vychází z holistického (celostního) přístupu ke vzdělávání a učení, který zahrnuje všechny emocionální, fyzické, kognitivní, sociální, estetické a morální aspekty lidského vzdělávání a výchovy.
- Umělecké a kulturní vzdělávání zahrnují výchovu k umění (například podporu mladých talentů, kteří mohou tvořit příští generaci umělců), výchovu v umění (podpora každého, aby využíval své schopnosti k uměleckému prožitku) a výchovu uměním (využití umění pro jiné účely, například k využití různých stylů učení nebo k tvůrčímu přístupu v neuměleckých oblastech).

- Umělecké a kulturní vzdělávání podporuje lidi v poznávání jejich kulturního dědictví a v zájmu o různé formy tradičního i současného umění (umělecké vzdělávání v užším slova smyslu) a v zájmu o každodenní kulturu (kulturní vzdělávání v širším slova smyslu) jako zdroj současného i budoucího života.

To, jak pojímáme a prožíváme svůj život, nachází svůj výraz v umění a v kulturních formách každodenního života. Následně to ovlivňuje naše vnímání, aktivity a postoje ve všech oblastech života. Rozlišení kulturní výchovy a uměleckého vzdělávání se týká širšího přístupu (kultury) na jedné straně a specifického přístupu (umění) na straně druhé.

Kulturu lze v tomto kontextu chápat jako odkaz na specifické, ale také velmi zásadní oblasti života. Zahrnuje zvyky, víru a způsoby života – včetně umění. Je označována jako „celý komplex osobitých duchovních, materiálních, intelektuálních a emocionálních rysů, které charakterizují společnost nebo sociální skupinu, [zahrnující] nejen umění a literaturu, ale také způsoby života, základní práva člověka, hodnotové systémy, tradice a víru“[14]. Lze je srovnávat s různorodou zásobou obnovitelných zdrojů, které se předávají z generace na generaci, z níž lidé čerpají inspiraci a skrze niž vyjadřují smysl, který přičítají své existenci.[15]

Umění. Svobodná umění představují (evropský) kánon, který tvoří především výtvarné umění, hudba, divadlo/drama, tanec a literatura[16]. Evropská civilizace pro ně vytvořila instituce: muzea, koncertní síně, divadla a knihovny. Umění se vyučuje jako předmět na univerzitách/akademiích s cílem vychovávat umělce. Vyučuje se také na školách jako součást všeobecného vzdělání, především v humanistickém smyslu jako „Bildung“ ([sebe] vzdělávání[17]. Prostředkem recepce je estetický požitek[18]. Užité umění zahrnuje řemesla, architekturu, design, film a média, tedy umělecké formy, které vytvářejí produkty, jež lze používat a které plní určitou funkci. Samozřejmě existuje také mnoho intermediálních uměleckých forem, tradičních i nově vznikajících, například cirkus, interaktivní média, hry, street art a podobně. Na tomto pozadí je třeba rozlišit umělecké vzdělávání a kulturní výchovu následujícím způsobem.

Umělecké vzdělávání může probíhat:
1. ve formálním kontextu (ve školních předmětech, například vizuální umění, hudba, drama, literatura, tanec, design – učení v umění[19]). Umělecké

14 Mexico City Declaration on Cultural Policies, přijatá Světovou konferencí UNESCO v roce 1982.

15 Mexico City Declaration on Cultural Policies, přijatá Světovou konferencí UNESCO v roce 1982.

16 Tento soubor uměleckých forem lze rozšířit o následující: design/řemeslo, architekturu, digitální média, fotografii, film, transdisciplinární a interdisciplinární přístupy/multimédia atd., pokud se odehrávají v kontextu umění. Zahrnuje současné umění, stejně jako kulturní dědictví (hmotné i nehmotné). Některým z uměleckých forem odpovídají školní předměty.

17 Anglická verze zprávy uvádí pojem jako ‚Bildung’ ([self-]formation).

18 Ve smyslu nezištného potěšení, jak je popisuje Kant: vědomí potěšení, které doprovází „svobodnou hru" představivosti a porozumění (pozn. v původním textu).

19 learning in the arts

vzdělávání může být využíváno také průřezově k objevování nových nebo alternativních metod, např. v přírodovědných předmětech jako je fyzika, chemie, zeměpis, ICT nebo matematika (učení *prostřednictvím* umění[20]);

2. v neformálním kontextu, například v hudebních školách, uměleckých školách, online kurzech, filmových studiích nebo v uměleckých institucích, jako jsou divadla, taneční soubory, galerie, nebo v muzeích, pokud jejich program souvisí s uměleckými formami, jako jsou vizuální umění, hudba, drama, literatura, film nebo tanec;

3. v informálním kontextu, například při zpěvu a kreslení/malování s malými dětmi v rodinách, při nácviku hudby nebo tance ve skupinách vrstevníků nebo při fotografování a sdílení fotografií s virtuálními přáteli na sociálních sítích.

Kulturní vzdělávání probíhá:
1. ve formálním kontextu ve školách, a to především v těchto předmětech: jazyky, dějepis, mediální tvorba a sport (učení kulturních témat[21]), ale – podobně jako v uměleckém vzdělávání – také ve všech ostatních předmětech (učení prostřednictvím kultury[22]);

2. v neformálním kontextu především v sociálních centrech, klubech mládeže nebo sportovních klubech, které svou činnost chápou jako kulturní vzdělávání, aniž by nutně musely být zaměřeny na kulturu;

3. v informálním kontextu, například v cestovním ruchu, sociálních médiích, počítačových hrách, televizi, kině, rozhlase, knihách atd. Je praktikováno individuálně, v rodinách nebo ve skupinách vrstevníků.

Umělecké a kulturní vzdělávání mohou využívat spolupráci mezi těmito šesti oblastmi, přičemž právě vazby napříč nabývají v rozvoji kulturního povědomí a vyjádření v Evropě stále většího významu. Proto se v následujících úvahách nerozlišuje mezi pojmy umělecké a kulturní vzdělávání. Pojmy se užívají propojeně, a to v souladu s převažujícím globálním používáním, například v kontextu UNESCO, OECD nebo International Network for Research in Arts Education.[23]

2.4 Obecná diskuse o cílech a zamýšlených výstupech uměleckého a kulturního vzdělávání

Mezi zúčastněnými stranami probíhají živé diskuse o zamýšlených i ověřitelných výsledcích uměleckého/kulturního vzdělávání. Potřebujeme výchovu v umění nebo výchovu prostřednictvím umění? Chceme umění „využívat"

20 learning through the arts
21 learning in cultural subjects
22 learning through culture
23 http://www.arts-edu.net/

i k jiným účelům? Nebo chceme vytvářet mosty mezi různými oblastmi vzdělávání?
Čtyři hlavní koncepty jsou:

Výchova v umění/kultuře
1. Umělecké/kulturní vzdělávání pro ně samé, tedy osvojení si kulturních a uměleckých kompetencí jako nezbytné součásti rozvoje celistvé bytosti, které zahrnuje:

- umělecké dovednosti;
- kulturní identitu;
- kulturní dědictví;
- rozvoj publika.

Tento přístup je hlavním zaměřením KC#8.

Výchova prostřednictvím umění/kultury
2. Vliv uměleckého/kulturního vzdělávání na vyučování a učení s cílem obrodit didaktiky či vzdělávací systémy zahrnuje:

- tvůrčí učení ve školách, přenesení efektů na kognitivní kompetence, interdisciplinární přístupy ke specifickým tématům;
- rozmanité styly učení, individualizace přístupů k učení;
- rozvoj vzdělávacích systémů a subsystémů (The Whole Institution Approach[24]), podpora interdisciplinárního učení (STEAM[25]).

Toto pojetí úzce souvisí s klíčovou kompetencí 5 „Učit se učit“, ale také se všemi ostatními klíčovými kompetencemi.

3. Účast na uměleckých, kulturních a společenských praktikách podporuje sociální soudržnost a:

- kulturní rozmanitost, interkulturní povědomí a dialog;
- udržitelný rozvoj.

Tyto cíle úzce souvisejí s klíčovou kompetencí 6 „Sociální a občanské kompetence“ a klíčovou kompetencí 8 (Kulturní povědomí a vyjádření, pozn. aut.)

4. Dopad uměleckého/kulturního vzdělávání na ekonomický rozvoj jednotlivců a společnosti se soustřeďuje především v oblasti:

- učení se specifickým dovednostem v odborné přípravě pro kreativní odvětví (např. média, lidová řemesla, design);
- kreativity jako dovednosti inovativních společností 21. století.

Tento přístup souvisí s klíčovou kompetencí 4 „Digitální kompetence“, klíčovou kompetencí 7 „Podnikatelské myšlení“ a klíčovou kompetencí 8.

Doporučení EU o klíčových kompetencích pro celoživotní učení považuje „všechny klíčové kompetence za stejně důležité, každá z nich může přispět

24 Jde o přístup, který usiluje o udržitelný a koordinovaný rozvoj všech segmentů dané instituce. Podporuje jednotlivce, všechny aktéry (ředitele, studenty a učitele) i celou komunitu, která instituci obklopuje (v případě školy rodiče, správce, administrátory, pracovníky stravování a údržby, aj.)

25 Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics; Věda, Technologie, Inženýrství, Umění, Matematika.

k úspěšnému životu ve vzdělané společnosti“. „Mnohé z nich se překrývají a vzájemně propojují: aspekty podstatné pro jednu oblast budou podporovat i kompetence z jiné oblasti“.

Následující odstavce představují výběr pěti podoblastí, které pomáhají hlouběji porozumět rozsahu a dopadu uměleckého/kulturního vzdělávání. Výběr sestavili členové skupiny OMK podle významu a zastoupení.

2.4.1 Interkulturní dialog

Odkazované dokumenty

„Kulturní rozmanitostí se rozumí mnohočetnost forem, jejichž prostřednictvím kultury skupin a společností nalézají své vyjádření. Tyto projevy se dále předávají uvnitř skupin a společností i mezi nimi. Kulturní rozmanitost se neprojevuje pouze v rozličných formách, jejichž prostřednictvím se vyjadřuje, obohacuje a předává kulturní dědictví díky různorodosti kulturních projevů, ale také prostřednictvím různých způsobů umělecké tvorby, produkce, šíření, distribuce a užívání bez ohledu na použité prostředky a technologie.“ (Úmluva UNESCO o ochraně a podpoře rozmanitosti kulturních projevů. 2005. Článek 4.1)

„Kulturní rozmanitost je hlavním dědictvím lidstva. Je výsledkem tisíciletého úsilí historie a plodem kolektivního přínosu všech národů prostřednictvím jejich jazyků, myšlenek, technik, postupů a výtvorů. Rozmanitost by se neměla týkat pouze ‚těch druhých‘; má mnoho rozměrů a tvoří součást jedinečné identity každého jednotlivce. Kulturní rozmanitost umožňuje neustále nově redefinovat identity a rozdíly. Je nezbytnou součástí společenské harmonie, občanství a vytváření mírové společnosti.“ (Culture 21: Actions. Commitments on the role of culture in sustainable cities. 21 February 2015)[26]

„V multikulturních společnostech je jednou z hlavních výzev celoživotního vzdělávání naše kapacita učit se žít společně. […] Umělecké a humanitní vzdělávání, multimediální aktivity, muzea a cestování pomáhají rozvíjet kritické dovednosti nezbytné pro boj proti jednostranným názorům a schopnost přizpůsobovat se kulturně rozmanitému sociálnímu prostředí a reagovat na výzvy interkulturního dialogu. Činit lidi vnímavější vůči kulturní rozmanitosti je spíše věcí přístupů, metod a postojů než přizpůsobení obsahu. Než se tolerance stane dovedností, je třeba ji praktikovat. […] Umění je silným a univerzálním nástrojem pro podporu vzájemného porozumění a míru a praktikování umění je mocným způsobem socializace. Výuka umění pomáhá propojit vědecké a emoční procesy s intuicí – klíčovým prvkem kultivace postojů podporujících interkulturní otevřenost. Umělecká výchova může také pomoci řešit etnocentrismus, kulturní předsudky, stereotypizaci

26 Dostupné z https://agenda21culture.net/sites/default/files/files/culture21-actions/c21_015_en.pdf

a předsudky, diskriminaci a rasismus." (UNESCO World Report. Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue. 2009. Část 2. kapitola 4)[27]

„Kulturní znalosti [...] jsou nezbytné pro pochopení kulturní a jazykové rozmanitosti v Evropě a dalších regionech světa [...] Dovednosti zahrnují také schopnost propojit vlastní tvůrčí a výrazová hlediska s názory ostatních. [...] Porozumění vlastní kultuře a smysl pro identitu mohou být základem otevřeného postoje a respektu k rozmanitosti kulturních projevů." (Klíčová kompetence 8)

Umělecké/kulturní vzdělávání a interkulturní povědomí a dialog

Text EU týkající se klíčové kompetence č. 8 uvádí jasný (normativní) cíl, a to schopnost osvojit si „otevřený postoj k rozmanitosti a respekt k ní". Tím je v souladu s Úmluvou UNESCO O ochraně a podpoře rozmanitosti kulturních projevů. Interkulturní povědomí, dialog a nestranná kulturní výměna (uvnitř společnosti i mezi společnostmi/státy) jsou pokládány za klíčové podmínky pro vzdělávání evropských občanů otevřeného a respektujícího smýšlení, a tím i pro utváření sociálně soudržné a mírové Evropy. Umělecké a kulturní vzdělávání je ve vhodném prostředí a s vhodnou infrastrukturou schopno přispívat k dosažení tohoto cíle tím, že pěstuje postoje, dovednosti a znalosti komplexním způsobem, a ve spojení s příbuznými obory. Rozlišujeme tři rozdílné přístupy: **multikulturní,** který klade důraz na soužití rozmanitých způsobů života nebo kulturních zvyklostí; **interkulturní,** zdůrazňující dialog, interakci a vztahy mezi skupinami a životními styly s ohledem na definování sebe sama a druhých; a **transkulturní** přístup, který se soustředí na procesy vynořování se a vzniku nových hybridních forem v rozmanitých a proměnlivých prostředích. Jejich přijetí závisí na souvislostech.

Kulturní výchova v kontextu **multikulturalismu**[28] nabízí specifické možnosti, např:

- zažít a ocenit rozmanitost, neznámé kulturní formy vyjádření, a zhodnotit jejich relevanci ve vztahu k sobě samému;
- pozorovat kulturní rozdíly a využívat získané poznatky k obohacení vlastního života a ke zlepšení komunikace s ostatními;
- vnímat předměty, zvyky a formy jako tvůrčí řešení pro různé kulturní úkoly ve specifických souvislostech;
- porovnávat kultury, oceňovat rozmanitost jako hodnotu a zkoumat a utvářet individuální zkušenosti;
- umět posoudit a vybírat.

V **interkulturním** kontextu může kulturní výchova podporovat následující dovednosti:

- chápat kulturu jako konstrukt a propojovat kulturní koncepty;
- interpretovat a vyhodnocovat kulturní jevy s ohledem na individuální, skupinová a univerzální kritéria;

27 Světová zpráva UNESCO. Investice do kulturní rozmanitosti a mezikulturního dialogu. 2009. Dostupné z https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755

28 V textu dodržujeme užívání tučného písma, kurzívy aj.

- iniciovat a navazovat dialog a interakci;
- odhalovat, chápat a odhadovat potenciální konflikt;
- rozvíjet formy kulturní interakce v rámci lidských práv.

Transkulturní přístup bude klást důraz na následující aspekty:
- objevit zastřešující nebo univerzální procesy v rozvoji kultury;
- dekódovat specifické kulturní jevy jako transkulturní jevy;
- posoudit záměry a důsledky;
- zažít a vytvořit hybriditu;
- jednat ve veřejném prostoru.

Související příklady dobré praxe: Hlasité čtení (Urban Woorden; Belgie – Vlámsko), Způsoby vidění II (Irsko)

2.4.2 Kulturní identita

Odkazované dokumenty

„Lidé ve všech kulturách vždy hledali a budou hledat odpovědi na otázky související s jejich existencí. Každá kultura rozvíjí prostředky, kterými se sdílejí a komunikují zjištění získaná při hledání porozumění. Základními prvky komunikace jsou slova, pohyby, doteky, zvuky, rytmy a obrazy. V mnoha kulturách jsou výrazy, které sdělují vhledy a otevírají prostor pro reflexi nazývány „uměním“. […] „Jakýkoli přístup k uměleckému vzdělávání musí vycházet z kultur/y, ke které/ým se žák hlásí. Poznání a následný respekt a docenění ostatních kultur lze nejlépe stavět na důvěře a přijetí kultury vlastní. Centrálním momentem je akceptování neustálého vývoje kultury a její hodnoty v kontextu historie i současnosti.“ (UNESCO. Road Map for Arts Education – Building Creative Capacities for the 21st Century. 2006. Kapitola: Pojmy související s výtvarnou výchovou, odstavce: Přístupy k uměleckému vzdělávání).[29]

„Dovednosti se týkají jak ocenění, tak vyjádření: ocenění a potěšení z uměleckých děl a performancí, jakož i sebevyjádření prostřednictvím různých médií s využitím vlastních schopností. […] Porozumění vlastní kultuře a smysl pro identitu mohou být základem otevřeného postoje a respektu k rozmanitosti kulturních projevů.“ (Klíčová kompetence 8)

Umělecké a kulturní vzdělávání a kulturní identita

Lidé mohou k učení a ke světu přistupovat různými způsoby.[30] Antropologické přístupy identifikovaly čtyři různé strategie chápání světa, orientace

29 UNESCO. Plán uměleckého vzdělávání – budování tvůrčích dovedností pro 21. století.

30 PISA (2000): Baumert, Jürgen, PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, p. 21; Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich in Kilius, N. et al. (eds.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/Main, p. 113.

v něm a jeho vytváření. Tyto přístupy nelze vzájemně zaměňovat a nelze je kategorizovat. Jsou to: kognitivně-instrumentální, eticko-hodnotící, esteticko-expresivní a konstitutivně-náboženské. V dnešních společnostech bývají ve školních osnovách zastoupeny takto:

- kognitivně-instrumentální přístup v předmětech jako jsou přírodní vědy a matematika;
- eticko-hodnotící přístup v předmětech, jako jsou dějepis, ekonomie, občanská výchova a výchova k občanství nebo právní věda;
- esteticko-výrazový přístup v předmětech vizuální umění, hudba, drama, literatura a tanec/sport;
- konstitutivní přístup – hledání smyslu – v předmětech jako např. filosofie, etika nebo náboženství.

Tuto klasifikaci můžeme spojit s otázkou kulturní identity. Pouze takové vzdělávání, které harmonicky propojuje všechny čtyři uvedené přístupy, můžeme označit jako vyrovnávající se s antropologickými podmínkami lidské existence. Kulturní identita může být považována za výstup a výsledek vzdělávání v širokém smyslu slova. Její vytváření je úkolem všech oborů ve všech dobách. Její rozvoj je celoživotním procesem a je vždy mnohostranný a proměnlivý.

Umělecká/kulturní výchova vychází z esteticko-výrazového přístupu. V první fázi jde o výchovu v oblasti umění/kultury (viz výše). Kulturní identita je proměnlivé a živoucí povědomí o vlastním myšlení a chování ve všech čtyřech dimenzích a porozumění myšlení a chování druhých (metakognitivní, reflektivní úroveň v umělecké/kulturní výchově). Kulturní identita musí být rozvíjena individuálně. Zahrnuje možnost něco vytvářet, být kreativní a prožívat a vyjadřovat se prostřednictvím kultury. Úzce souvisí s pojmem odpovědného, dynamického, vyrovnaného, empatického, citlivého, otevřeného, zvídavého a tvůrčího jedince, jenž má potěšení z krásy.

Rozvoj kulturní identity vyžaduje rozvíjení uměleckých dovedností. Děti se například učí poslouchat hudbu nebo hrát na hudební nástroj, vnímat obrazy nebo je navrhovat, sledovat tanec nebo tančit, jít do divadla nebo hrát divadlo v rámci vlastního komplexního rozvoje. K rozvoji uměleckých dovedností se ve formálním i neformálním prostředí zavádějí specifické standardy kvality – vztahující se ke kánonu tradičních nebo experimentálních a otevřených forem. Dovednosti je třeba zdokonalovat, a to co nejprofesionálněji.

Související příklady dobré praxe: ME YOU US (Belgie – Vlámsko), Síť Bink (Rakousko), Zajímavá škola (Estonsko)

2.4.3 Kulturní dědictví

Odkazované dokumenty

„Kulturní znalosti zahrnují povědomí o lokálním, národním a evropském kulturním dědictví a jeho místě ve světě. Zahrnuje základní znalosti o hlavních kulturních dílech, včetně současné populární kultury. Je nezbytné

porozumět kulturní a jazykové rozmanitosti v Evropě a dalších regionech světa, potřebě porozumět kulturní rozmanitosti v Evropě a dalších regionech světa, a potřebě ji chránit…“ (Klíčová kompetence 8)

„Dobré porozumění vlastní kultuře a pocit identity mohou být základem otevřeného přístupu a respektu k rozmanitosti kulturních projevů.“ (Klíčová kompetence 8)

„Dědictví je odkaz minulosti, to, čím žijeme dnes a co předáváme budoucím generacím. Naše kulturní i přírodní dědictví jsou nenahraditelným zdrojem života a inspirace.“ (http://whc.unesco.org/en/about)

„Kulturní statky a služby se od ostatních statků a služeb liší tím, že jsou nositeli významu a identity. […] Kulturní rozmanitost je hlavním dědictvím lidstva. Je výsledkem tisícileté historie a plodem kolektivního snažení všech lidí prostřednictvím jejich jazyků, myšlenek, technologií, praktik a výtvorů.“ (Culture 21: Actions. Commitments on the role of culture in sustainable cities. 21 February 2015)

„Kultura zná rozdíly, ale nezná hranice.“ (Vyjádření člena skupiny OMC)

Umělecké a kulturní vzdělávání a kulturní dědictví

V evropské diskusi o uměleckém/kulturním vzdělávání zní silný hlas, který říká, že propojení žáků s (vždy rozmanitým) dědictvím regionu nebo země představuje jedinečný zdroj utváření budoucnosti. Umění a další kulturní statky přenášejí a zprostředkovávají kolektivní kulturní paměť společností, a tím určují, jak je pojímána a vytvářena budoucnost. Kulturní dědictví lze produktivně využít k utváření mírové a sociálně spravedlivé budoucnosti, ale může být také zneužito.

Umělecké a kulturní vzdělávání může podporovat jako jsou radost z umění a kultury, oceňování kulturního dědictví či umělecké dovednosti (schopnost vnímat všemi smysly, interpretovat, oceňovat, tvořit a komponovat). Zdůrazňuje úlohu umění a kultury jako nepostradatelné součásti života. Vzdělávání je v tomto kontextu považováno za prostředek k propojení mladší generace s kulturními tradicemi a dědictvím, a to nejen za účelem jejich zachování, ale i za účelem jejich rozvíjení pro budoucnost.

Každý z nás se, jako člen rodiny nebo skupiny vrstevníků, jako obyvatel regionu, jako občan země nebo jako Evropan stává tím, kým je (jakkoli pomíjivým, mnohovrstevnatým a proměnlivým) skrze kulturní narativy, které jsou spojeny s produkty, artefakty a kulturním dědictvím. Tato vyprávění vycházejí z tradic a fikcí; spojují historii s budoucností. Povědomí o kulturním dědictví a sebevědomá kulturní identita, která si uvědomuje jiné kultury, mají být utvářeny uměleckým a kulturním vzděláváním prostřednictvím následujících aspektů, které tvoří soubor kompetencí. Mají být řešeny v učebních plánech, opatřeních, programech a politikách:

- cítit se ve specifických kulturních tradicích jako doma, znát je a umět jednat v prostředí, které je jimi vymezeno (například nehmotné kulturní dědictví: způsoby organizace života, mateřský jazyk, specifická kultura a prostředí, normy, zásady a pravidla);

- uvědomovat si rozmanité kořeny vlastní kultury, být si vědomi kultury jako dynamického a neustále se měnícího konstruktu a výsledku interkulturních vztahů;

- uvědomovat si důstojnost a hodnotu jiných kultur a lidí v nich žijících (tolerance, uznání světového dědictví jako dědictví lidstva, interkulturní povědomí);

- porozumět struktuře (gramatice a projevům) jiných kultur, porozumět tomu, co je pro ně typické, porovnávat vlastní s neznámým, rozumně se rozhodovat o způsobech utváření vlastní budoucnosti;

- uvědomovat si nutnost přispívat aktivně k rozvoji vlastní kultury a kulturní identity i pro budoucí generace. Současná kultura se stane dědictvím zítřka (pochopení historického rozměru, a účasti jako projevu kulturního vyjádření).

2.4.4 Udržitelný rozvoj

Odkazované dokumenty

„Na počátku 21. století víme, že rozvoj může být „udržitelný“ pouze tehdy, pokud bude kultuře přisouzena ústřední role. […] Rozvoj lidstva může být efektivní pouze tehdy, pokud budeme brát zásadní ohled na integrální hodnotu kulturního procesu a kulturních faktorů, jako jsou paměť, kreativita, rozmanitost a znalost. Současné globální diskuse uznávají význam kulturní rozmanitosti při utváření našeho světa. Kultury vytvářejí dynamické a interaktivní vztahy mezi lidmi a jejich prostředím. Uznání lidských práv způsobilo, že dnes všechny kultury chtějí svým jedinečným způsobem přispívat k udržitelnosti. Každá kultura obohacuje náš svět. Vzájemné působení kultur přispívá ke spolupráci založené na vzájemnosti, respektu a důvěře.“ (Culture 21: Actions. Commitments on the role of culture in sustainable cities. 21 February 2015, Světový sekretariát sjednocených měst a místních samospráv, Barcelona [Udržitelnost v širším slova smyslu])

„Zajištění udržitelných vzorců spotřeby a výroby znamená plně zohlednit kulturu při využívání majetku a omezených zdrojů. Lidská tvořivost, zahrnující kulturní vyjádření a transformativní sílu inovací, je jedinečným obnovitelným zdrojem, který vede nejen k novým produktům, ale také k novým způsobům života, uspořádání a vnímání naší společnosti a životního prostředí. Využití tvůrčích zdrojů, tradičního know-how a dovedností může účinně přispět k nalezení nápaditých výsledků a k řešení globálních výzev, jako jsou nepříznivé dopady klimatických změn či neudržitelný cestovní ruch.“ (Třetí světové fórum UNESCO o kultuře a kulturních průmyslech Kultura, tvořivost a udržitelný rozvoj. Výzkum, inovace, příležitosti, Florentská

deklarace – 4. října 2014. [Udržitelnost v užším slova smyslu, týkající se především ochrany životního prostředí]

„My, účastníci Světové konference UNESCO o vzdělávání pro udržitelný rozvoj, konané ve dnech 10. až 12. listopadu 2014 v Aichi-Nagoya v Japonsku, [...] zdůrazňujeme, že realizace vzdělávání pro udržitelný rozvoj (Education for Sustainable Development, ESD, pozn. překl.) by měla plně zohledňovat místní, národní, regionální a globální souvislosti, jakož i přínosy kultury k udržitelnému rozvoji [...]." (UNESCO, Deklarace z Aichi-Nagoya o vzdělávání pro udržitelný rozvoj, 2014: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ERI/pdf/Aichi-Nagoya_Declaration_EN.pdf)

„Umělecké vzdělávání utváří kompetence, které mohou souviset s kulturními/kreativními průmysly: Plný potenciál kulturních průmyslů v jádru kreativní ekonomiky se projeví tehdy, až bude využit pro stimulaci inovací pro hospodářský růst, plnou a produktivní zaměstnanost a důstojnou práci pro všechny. Až se kulturní a tvůrčí odvětví stanou součástí celkové strategie růstu a rozvoje, tehdy mohou přispět k revitalizaci národních ekonomik, vytvářet zelenou zaměstnanost, stimulovat lokální rozvoj a podporovat kreativitu. Ukazuje se, že mohou poskytovat nové lokální způsoby rozvoje, které navazují na již existující dovednosti a znalosti." (Třetí světové fórum UNESCO o kultuře a kulturním průmyslu, „Kultura, tvořivost a udržitelný rozvoj: Výzkum, inovace, příležitosti", Florentská deklarace – 4. října 2014)

Umělecké/kulturní vzdělávání a vzdělávání pro udržitelný rozvoj

Udržitelný rozvoj v širším i užším slova smyslu[31] je stejně jako interkulturní povědomí, dialog a kreativita jednou z nejvýznamnějších a nejnaléhavějších výzev 21. století. Při řešení udržitelného rozvoje ve vzdělávání (ESD) je třeba vzít v úvahu potenciál uměleckého/kulturního vzdělávání.

Umělecké/kulturní vzdělávání může podpořit ESD tím, že dává do souvislostí a poskytuje základ všem aspektům udržitelnosti v kultuře. To by mělo být zohledněno v evropských politikách, například začleněním ESD do učebních osnov uměleckého/kulturního vzdělávání.

Tradiční témata a otázky v uměleckém/kulturním vzdělávání již obsahují silné prvky udržitelnosti, jako je vytváření a reflektování životního stylu (například specifického, estetického způsobu života, jednání, oblékání a spotřeby), architektury, městského plánování, krajinářství, produktového designu, průmyslového designu, interiérového designu, módy a všech druhů kulturního dědictví. Produktivní i receptivní přístupy v umělecké/kulturní výchově nabízejí široký repertoár přístupu: vnímat jevy, analyzovat je a interpretovat a dospět k úsudku a rozhodnutí, případně k rozvoji vlastních tvůrčích a udržitelných řešení prostřednictvím konceptualizace, utváření, navrhování, projektování a vytváření výrobků nebo modelů. Žáci jsou seznamováni se specifickými problémy tvůrčím, nenormativním způsobem.

31 V užším slova smyslu: ochrana životního prostředí; v širším slova smyslu: každá změna musí být zvažována v systematické souvislosti vzájemné závislosti a udržitelnosti.

Dějiny umění a kulturních statků lze vnímat jako nekonečný zdroj projevů a symbolů, odrážejících způsoby, jakými lidstvo zachází s přírodou a svým okolím. Ty jsou nositeli hodnot, postojů, přístupů a preferencí a poskytují různé odpovědi na otázky související s lidskou existencí a jejím prostředím. Přenášejí také vyprávění a příběhy o tom, jak lidé řeší konflikty, které se objevují v souvislosti s těmito otázkami. Ve vzdělávání, například v muzeích, může setkání s tradičními uměleckými díly pomoci studiu toho, jak lidé v různých dobách a různých kulturách přemýšleli o těchto zásadních otázkách. Úcta k přírodě a ke kulturám a závazek k nim jsou dva možné výsledky uměleckého/kulturního vzdělávání.

Umělecké/kulturní vzdělávání je tradičně definováno inovativním a participativním způsobem učení a vyučování, které posilují a motivují žáky k činnosti. Mezi výsledky patří kritické myšlení, porozumění komplexním systémům, schopnost představit si budoucí možné scénáře a rozhodovat se v participativním a spolupracujícím modu. Prováděcí plán globálního akčního programu vzdělávání pro udržitelný rozvoj UNESCO[32] zdůrazňuje význam těchto specifických dovedností a kompetencí a uvádí, že: „Vzdělávání pro udržitelný rozvoj je vyžaduje." Umělecké/kulturní vzdělávání je podporuje a přispívá tak k nové kultuře učení, která činí tento druh vzdělávání pro udržitelný rozvoj možný za podmínky, že je tato změna zahrnuta v procesu učení.[33]

2.4.5 Kreativita

Odkazované dokumenty

„Společnosti jednadvacátého století stále více vyžadují kreativní, flexibilní, přizpůsobivou a inovativní pracovní sílu. Vzdělávací systémy je třeba rozvíjet v souladu s těmito měnícími se podmínkami. Umělecké vzdělávání poskytuje žákům dovednosti, které jim umožní vyjadřovat se, kriticky posuzovat svět kolem sebe a aktivně se zapojovat v různých způsobech existence. Umělecké vzdělávání je také prostředkem, který umožňuje rozvíjet lidské zdroje, které poskytují cenný kulturní kapitál. Čerpání z těchto zdrojů je nezbytné, pokud chtějí země rozvíjet silné a udržitelné (kreativní) průmysly a podniky. Taková odvětví mají potenciál sehrát klíčovou roli v socioekonomického rozvoji […]." (Cestovní mapa UNESCO pro umělecké vzdělávání – Budování tvůrčích schopností pro 21. století, 2006, kapitola 2, Rozvoj individuálních schopností)[34]

„Celosvětově se diskutuje o tom, jaké dovednosti by měli studenti získat pro moderní, globalizované ekonomiky založené na znalostech a inovacích.

32 UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development, s. 33, dostupné z: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf

33 Viz komentář k transferovému učení v dalším odstavci o kreativitě.

34 UNESCO Road Map for Arts Education – Building Creative Capacities for the 21st Century, 2006, Chapter 2, Develop Individual Capabilities.

Několik zemí přehodnotilo svá kurikula a zaujalo náročnější přístup k získávání znalostí, ale také k rozvoji dovedností v oblasti myšlení a tvořivosti, jakož i sociálních dovedností a dovedností jednat. Koncepční rámce PISA náležitě oceňují význam těchto dovedností a stále hodnotí jejich pokrytí. Ukazuje se nutnost hodnotit širší škálu dovedností. Uvádíme pět dispozic kreativní mysli:

Zvídavost. Tvořivost zahrnuje odhalování a sledování zajímavých a smysluplných otázek v tvůrčí oblasti. Tato dispozice zahrnuje tři dílčí dispozice mysli: a) přemýšlení a kladení otázek; b) přezkoumávání a ověřování; c) prověřování předpokladů.

Vytrvalost. Jak poznamenal Thomas Edison (a opakovaně zdůrazňovali i jiní): „Genialita je 1 % inspirace a z 99 % potu." Tato dispozice zahrnuje tři dílčí dispozice mysli: a) vůle nevzdávat se ve chvílích, kdy se nedaří; b) odvaha lišit se; c) tolerance nejistoty.

Představivost. Jádrem mnoha analýz tvůrčí osobnosti je schopnost přinášet nápaditá řešení a možnosti. Tato dispozice zahrnuje tři dílčí návyky: a) pohrávání si s možnostmi; b) vytváření souvislostí; c) používání intuice.

Spolupráce. Mnoho současných přístupů k tvořivosti zdůrazňuje sociální a kolaborativní povahu tvůrčího procesu. Tato dispozice zahrnuje tři dílčí návyky mysli: a) sdílení výsledného produktu; b) poskytování a přijímání zpětné vazby; c) správné techniky spolupráce.

Disciplinovanost. Jako protiváha k „snové", imaginativní stránce kreativity existuje potřeba znalostí a řemeslných dovedností při tvorbě produktu a rozvoji expertizy. Tato dispozice zahrnuje tři dílčí návyky mysli: a) rozvoj techniky; b) kritická reflexe; c) tvoření a zdokonalování." (OECD, Centrum pro výzkum a inovace ve vzdělávání (CERI), Stéphan Vincent-Lancrin, Assessing Progression in Creative and Critical Thinking Skills, 2014, s. 2–3)

„Ocenění významu tvůrčího vyjádření myšlenek, zkušeností a zážitků různými médii, včetně hudby, performativního umění, literatury a vizuálního umění [...] Kulturní vyjádření je nezbytné pro rozvoj tvůrčích dovedností, které mohou být využity v mnoha profesích [...] Pozitivní přístup zahrnuje také kreativitu a ochotu kultivovat estetické schopnosti prostřednictvím uměleckého sebevyjádření a účasti v kulturním životě." (Klíčové kompetence 4 a 7)

Umělecké/kulturní vzdělávání a kreativita

Výše uvedená kritéria OECD nebyla vypracována jako „inovační dovednosti" pro umělecké/kulturní vzdělávání, ale pro ekonomické účely ve vzdělávání obecně. Všechna je však lze snadno přijmout a upravit pro kulturní oblast. Zejména dvě z nich se zdají být vhodná pro vzdělávání v a prostřednictvím oblasti umění/kultury, a to možná více než pro jiné oblasti vzdělávání. Jedná se o dispozice „zvídavost" a „představivost". „Pohrávat si s možnostmi", „vytvářet souvislosti" a „používat intuici" (dílčí imaginativní dispozice) jsou kompetencemi charakteristickými pro umělecké/kulturní činnosti. Tvoří základ „kulturního vyjadřování". „Přemýšlení a kladení otázek", „

přezkoumávání a ověřování“ a „prověřování předpokladů“ (zvídavost) jsou nezbytným základem kulturního povědomí.

Nemůžeme však očekávat, že „zvídavé“ a „imaginativní“ dovednosti nabyté prostřednictvím umění lze snadno přenést do neuměleckých oborů. Jediná možnost, jak přenést kompetence z jedné oblasti do druhé, je metakognitivní učení: pozorování procedurálních a deklarativních znalostí a vědomí oborově specifického myšlení a strategií charakteristických pro regulaci řešení problémů a učení. V tomto případě se metakognitivní znalosti a dovednosti týkají toho, co je to tvořivost, jak funguje, k čemu je vhodná, a dovednosti aktivovat ji a využít ji ve svém chování. Specifický kontext učení je užitečný pro dosažení udržitelnosti a přenos kompetencí z jedné oblasti do druhé. Interdisciplinární prostředí, stejně jako vědomé využívání uměleckých metod v jiných oborech učení (např. přírodních vědách) může tento přenos podpořit na základě metakognice.

Související příklady dobré praxe: Základní umělecké vzdělávání (Česká republika); Novigradské jaro – Škola užitého umění (Chorvatsko); Týden kreativity „Radi!“ (Lotyšsko); Tvořivost v systému předuniverzitního vzdělávání – tvorba národních osnov o vlivu divadla na vzdělávání (Rumunsko); SuperTřída (Slovensko); Iniciativa Kreativní škola (Švédsko).

3 . Zvyšování kulturního povědomí a vyjádření: poučení pro budoucnost vycházející ze současných evropských zkušeností

3.1 Úvod: Pohled do budoucnosti na základě přehledu o současnosti

Třetí kapitola dokumentu sestává převážně z popisu jednotlivých projektů realizovaných v zemích Evropy – příkladů dobré praxe. Popisy projektů nejsou přeloženy celé, a to z důvodu rozsahu textu. Čtenáři si je mohou dohledat v anglické verzi. Z kapitoly 3 přinášíme strukturu, sedm Lekcí (Lessons), včetně jejich stručných charakteristik. (Tato část je spíše shrnutím než překladem.)

Příklady dobré praxe vybrali a shromáždili členové výzkumné skupiny, která předkládaný dokument připravila. Některé z nich představují nové postupy v oblasti uměleckého a kulturního vzdělávání, jiné fungují již řadu let a jsou dobře zavedené. Jde o různorodou praxi, která má některé společné charakteristiky. Soubor ukazuje, jak s klíčovou kompetencí 8 (KC#8), Kulturní povědomí a vyjádření zacházejí jednotlivé evropské státy, jak ji zavádějí do své politiky a vzdělávací praxe. Dokument vznikl s přesvědčením, že analýza toho, co je považováno za dobrou praxi, může pomoci formulovat návrhy pro budoucí rozvoj vzdělávací oblasti umění a kultura. Autoři jsou si vědomi toho, že stručný popis projektů a opatření nevypovídá o všem. Pro lepší porozumění politickému a vzdělávacímu kontextu zařazených postupů zařadili zdroje informací a hypertextové odkazy, které připojují

pro případné zájemce i v českém překladu.[35] Charakteristiky popsaných projektů představují základ pro doporučení uvedená v kapitole 4.

Lekce

1 Předpoklady pro úspěšný rozvoj kulturního povědomí a vyjádření.
2 Klíčová role učitelů a kurikula.
3 Kulturní povědomí a vyjádření od kolébky po hrob.
4 Vrstvy kulturního povědomí.
5 Kultura je mnohotvárná. Existuje více způsobů, jak rozvíjet kulturní povědomí a vyjadřování.
6 Kulturní povědomí a vyjádření je sdílená odpovědnost.
7 Začněme uvažovat o kulturním povědomí a vyjádření strategicky.

3.2 Předpoklady pro úspěšný rozvoj kulturního povědomí a vyjádření, lekce 1

Jednou z funkcí uměleckého a kulturního vzdělávání je propojit či konfrontovat žáky s uměním a kulturou. Člověk je schopen pochopit význam a funkci kultury a těšit se z její krásy pouze na základě přímo prožité zkušenosti. Kulturní povědomí a přístup ke kultuře otevírají možnosti pro kulturní vyjadřování, umožňují živoucí kulturu. Na druhou stranu nezaručují, že se lidé budou pomocí kultury/umělecky vyjadřovat. Příklady z Chorvatska, Estonska či Finska ukazují, že přístup ke kultuře je důležitý v každém věku. Rozšíření přístupu k umění a kultuře je komplexní záležitost. Důležitá je nabídka nízkoprahových kulturních (vzdělávacích) aktivit. Vzbudit a udržet zájem účastníků vzdělávání o kulturu je možná důležitější než důraz na omezování finančních, organizačních a informačních překážek. Mnoho realizací se proto zaměřuje na žáky a studenty. Předpokládá také nový či specifický typ vztahu mezi těmi, kdo se učí, a jejich učiteli. Praxe ukazuje, že stojí za to lépe využít sociální realitu žáků, studentů a diváků k jejich zapojení do výuky. Propojení procesu učení s žitou zkušeností žáka se ukazuje jako zvláště důležité pro zranitelné skupiny a ohrožené žáky.

Příklady

Batoh (plný) kultury/ A Backpack (full of) culture[36] (Chorvatsko)
Plán kulturního vzdělávání/ The Cultural Education plan (Finsko)
Místní úmluvy o uměleckém a kulturním vzdělávání/
Local conventions for artistic and cultural education/ (Francie)
Dostupná kultura/ Culture available (Polsko)
Prezidentova tajná zahrada/ The President's Secret Garden (Malta)
Huvitav Kool (Zajímavá škola) / Huvitav Kool (Interesting school) (Estonsko)

35 Základní informace o uměleckém a kulturním vzdělávání v různých členských státech lze nalézt ve zprávě Eurydice „Arts and Cultural Education at School in Europe/Umělecké a kulturní vzdělávání ve školách v Evropě" z roku 2008.

36 Uvádíme český překlad názvů projektů i jejich původní anglické znění, a to pro snadnější dohledání.

Politické programy (Chorvatsko, Finsko, Francie) si kladou za cíl zvyšovat dostupnost umění a kultury pro mladé lidi. Některé z nich motivují obce k vytváření místních plánů kulturního vzdělávání ve formálním vzdělávání. Místní plány představují konkrétní dohody mezi školami a kulturními institucemi, zajišťující kontakt žáků s místním kulturním dědictvím, kulturními institucemi a kulturními zařízeními, například v podobě iniciačních dílen, školních projektů ve spolupráci s kulturními institucemi, rezidenčních pobytů umělců atd. Polský celostátní politický program zahrnuje řadu aktivit usnadňujících přístup k uměleckému a kulturnímu životu (online zdroje, slevové karty, muzejní kurzy atd.). Stejně jako maltská akce je specificky zaměřen na kulturně (a sociálně) marginalizované osoby.

3.3 Klíčová role učitelů a kurikula, lekce 2

Učitelé hrají klíčovou roli při osvojování si kulturní kompetence, a to možná významnější než v jiných oblastech. Je proto nezbytné, aby byli dostatečně sebevědomí, věřili, že dokážou umění a kulturu vyučovat dobře a brali svou odpovědnost vážně. Kvalitní profesní příprava učitelů (počáteční i průběžná) je proto nejúčinnějším způsobem, jak toho dosáhnout. Kompetence kulturního povědomí a vyjádření je ze své podstaty průřezová. Výuka napříč kurikulárními oblastmi není snadná. I učitelé neuměleckých oborů by měli znát hranice toho, co nabízí školní prostředí a co kulturní instituce, jako je přístup k umění, řemeslu, designu a další podobné položky.

Odklon od jednostranně oborových učebních plánů ke kompetenčně založeným programům se ukazuje jako jeden ze způsobů, který může pomoci zařazení kulturní kompetence do kurikula. Otevřenější modely kurikula nabízejí vhodnější rámec než jasný soubor cílů, jelikož poskytují učitelům větší prostor k jednání. Většina členských států EU podporuje podle autorů dokumentu kulturní kompetenci pouze v omezené míře či nepřímo. Začlenění klíčové kompetence 8 do školního kurikula je jediným způsobem, jak zajistit, aby se stala součástí vzdělávacího programu pro všechny žáky, nejen pro několik šťastlivců. Vyčlenění a zaručení výuky uměleckých/kulturních předmětů není jen otázkou úpravy učebních osnov. Je také otázkou didaktiky. Učitelé jsou mnohde příliš svázáni osnovami, které jim poskytují málo prostoru k experimentování, hře a transformacím. Přitom právě umělecký obsah by měl vést k narušování stereotypu a rutiny.

Příklady

Tvořivost v systému předuniverzitního vzdělávání – rozvoj národního kurikula, vliv divadla na vzdělávání/ Creativity in the pre-university educational system – national curriculum development on the impact of theatre on education's project (Rumunsko)

10x10: desetinásobný vliv spolupráce umělců a učitelů/ 10x10: the multiplier effect of artist-teacher collaboration (Portugalsko)

Program estetické a umělecké výchovy ve školách (PEEA)/ Programme of Aesthetic and Artistic Education in Schools (PEEA; Portugalsko)

Uvedené projekty staví na spolupráci umělců a učitelů, často v podobě delší spolupráce (týdenní umělecké semináře pro učitele sdílené veřejnosti i studentům). Podporují kreativitu a profesní rozvoj učitelů.

3.4 Kulturní povědomí a vyjádření od kolébky po hrob, lekce 3

Klíčová kompetence kultivuje nejen znalosti a dovednosti těch, kdo se učí, ale také jejich postoje. Na ně většinou nasedají zvolené aktivity. Kulturní/ umělecké vzdělávání poskytuje příležitost reflektovat i problematizovat vlastní postoje ke složitým otázkám lidské existence. Své znalosti, dovednosti i postoje neustále aktualizujeme. Kulturní povědomí a vyjadřování je kompetencí, která nás provází skutečně od kolébky do hrobu. Uvedené evropské projekty jsou zaměřené na účastníky rozdílného věku.

Místa a sféry, v nichž se lze učit o umění a kultuře, jsou takřka neomezené. Lidé se učí od členů rodiny, vrstevníků, přátel, učitelů, vychovatelů, komunity, umělců, v médiích, knihovnách, na webu, z médií a dalších zdrojů. Kulturní povědomí a vyjádření tedy není kompetencí, kterou by se měly zabývat pouze školy, důležité je také neformální vzdělávání.

Příklady
Ať žije umění/ Long Live Arts (Nizozemsko)
Kulturní vzdělávání ve střediscích mládeže/
Cultural education in youth centres (Valonsko, Belgie)
Tvořivá škola/ Creative School Initiative (Švédsko)
Huvitav Kool (Zajímavá škola)/ Huvitav Kool
(Interesting school) (Estonsko)
Místní úmluvy o uměleckém a kulturním vzdělávání/ Local conventions for artistic and cultural education/ (Francie)

Uvedené projekty (Francie, Estonsko) hledají cesty propojování formálního a neformálního vzdělávání. Nizozemský víceletý národní program vytváří průřezovou politiku, spojující sociální péči a kulturu, s cílem překlenout překážky, které brání starším lidem v účasti na uměleckých a kulturních aktivitách. Nizozemský i belgický program řeší způsoby financování kulturních projektů, a to formami spolufinancování z veřejných i soukromých zdrojů i udělováním malých grantů.

3.5 Vrstvy kulturního povědomí, lekce 4

Každý z nás se pohybuje ve více kulturních rovinách, časových i prostorových.

Uvědomit si vlastní kulturní smýšlení a chování
Uvažování o vlastním kulturním smýšlení můžeme nazvat „kulturní metakognicí“. Jde především o kritickou reflexi vlastních kulturních preferencí, interpretací, předsudků a stereotypů, pravidel, přání, postojů, a také o studium vlastní kulturní identity a vlastních kulturních zvyklostí, které v ní pramení. Otázky typu: Proč dávám přednost současné hudbě před hudbou klasickou? Proč se mi líbí nebo nelíbí tetování? souvisejí s tímto druhem uvědomování. Odpovědi na ně mohou být více či méně osobní. Naše uvažování o kultuře je vždy ovlivněno společností. V druhé řadě se jedná o pochopení toho, jak naše kulturní smýšlení ovlivňuje naše kulturní chování. Příkladem mohou být otázky: Jak a proč dělám určité věci? Proč se na věci dívám určitým způsobem? Proč se chovám a reaguji tímto způsobem? Tyto otázky si neklademe příliš často. Právě umělecké a kulturní vzdělávání nám k tomu poskytuje prostor. Tento typ reflexe posiluje sebepojetí člověka a zvyšuje jeho sebevědomí.

Uvědomit si své přímé (sociální a fyzické) kulturní prostředí
Žijeme v sociálních arénách, jako jsou: škola, práce, domov, obchody, sportovní centra, divadla, knihovny, muzea, galerie, sociální sítě. Zde konfrontujeme své prožívání, uvažování a chování s ostatními. S podobným se můžeme identifikovat, rozdíly mohou vést k procesu akulturace, ale také ke střetům a konfliktům. Reflexe kulturního prostředí, v němž žijeme, a reflexe jeho vlivu na nás samotné je specifickým aspektem kulturního povědomí. Vyžaduje znalost kulturních norem, zvyků, dědictví v místě (místech), kde žijeme. Vyžaduje také ochotu zapojit se do kulturního dění, vést dialog s těmi, s nimiž se setkáváme. Tento aspekt kulturního povědomí je úzce spjat s rozvojem komunity.

Národní/historické povědomí
Kulturní kořeny lidí a jejich identity jsou zasazené lokálně, regionálně i národně. Národní i historické povědomí je proměnlivé. Je založeno na společenské dohodě. Pro různé lidi má různý význam. Kulturní identity mohou být ignorovány, používány i zneužívány různými způsoby. Národní a historické povědomí může být lidmi přijímáno tak, jak je prezentováno oficiálně, ale i odlišně a kriticky.

Mezinárodní interkulturní povědomí
Kromě regionální a národní identity lze o kultuře uvažovat též z nadnárodní perspektivy. Taková mezinárodní kultura (evropská či jiná) je vždy do jisté míry konstruktem založeným na sdílených tradicích, historii, jazycích . Zakoušíme ji bezprostředně, když se setkáváme s lidmi z jiných částí světa s odlišným kulturním zázemím, když jsme konfrontováni s jejich kulturními představami, pravidly, zvyky. Interkulturním povědomím nazývají autoři dokumentu uvědomování si kulturních podobností a odlišností. A také ideál ochoty přistupovat k lidem s odlišným kulturním zázemím otevřeně, s empatií a respektem – bez předsudků a stereotypů. Příklady ukazují, že interkulturní povědomí začíná dobrými základními znalostmi o jiných kulturách.

Příklady
Kultura v zrcadle/ Culture in the mirror (Nizozemsko/Belgie – Vlámsko)
ME YOU US (Belgie – Vlámsko)
Bink (Rakousko)
Ekologicko-kulturní cesty/Environmental-cultural Routes (Řecko)
Základní škola Druviena/ Druviena Elementary School (Lotyšsko)
Bazary města/ The Bazars of the City (Kypr)
Způsoby vidění/ Ways of Seeing part II (Irsko)

V rámci nizozemského projektu analyzoval Barend van Heusden (2009, 2012) různé kognitivní strategie používané v kulturním vzdělávání. Vyvinul a otestoval antropologicky založenou teorii, která ilustruje význam kulturních znalostí a dovedností pro rozvoj kultury a pro rozvoj kulturního (sebe)vědomí a povědomí. Na základě výzkumu mělo být kulturní vzdělávání zařazeno do osnov povinného předškolního a školního vzdělávání. Osobní identitu tematizoval belgický projekt, v němž spolu dospívající komunikovali na pozadí výstavy multimediálních děl. Rakouský Bink problematizoval prostředí, v němž žijeme. Lotyšský projekt se zaměřil na možnosti fungování malé regionální školy jako přirozeného kulturního centra. Model podporuje pocit sounáležitosti, rozvoj komunity a posiluje význam ochrany kulturního dědictví. Řečtí učitelé se v semináři učili uvažovat o archeologických nalezištích jako o veřejných prostorech začleněných do městské krajiny. Byl zdůrazňován význam environmentální citlivosti a zvládnutí kulturně-historického rámce. Kyperský vzdělávací program rozvíjel muzejní pedagogiku jako způsob budování kulturního povědomí studentů. Irský projekt byl zaměřen inkluzivně, na podporu náboženské tolerance a smíru.

3.6 Kultura je mnohotvárná. Existuje více způsobů, jak rozvíjet kulturní povědomí a vyjadřování, lekce 5

Kultura je mnohovrstevnatý fenomén. Způsobů, jak stimulovat její rozvoj je mnoho:

- umění (vizuální umění, hudba, tanec, literatura, drama, ...)
- užité umění/design (dekorace, architektura, móda, ...)
- média (film, televize, noviny, internet, ...)
- dědictví/historie/tradice (tkalcovství, řezbářství, výroba šperků, náboženské tradice, vyprávění příběhů, ...)
- subkultury/různé kultury (hiphopová kultura, romská kultura, městská kultura, kultury přistěhovalců, ...)
- interdisciplinární: přínos umění a kultury pro jiné neumělecké obory či témata mimo oblast kultury (životní prostředí, sociální klima, sociální inkluze, zdraví, aktivní životní styl, sport, ...)
- kulturní a jazyková rozmanitost.

V uměleckém a kulturním vzdělávání jsou žáci obvykle stimulováni k tomu, aby přidali něco hmatatelného či vnímatelného k vlastní, existující kultuře. Může se jednat například o nové umělecké dílo, osobní interpretaci či kritiku stávajícího uměleckého díla či produktu. To vše jsou příklady kulturního

vyjádření. Široká definice kultury znamená, že nelze plně pojmout všechny aspekty kultury jedním způsobem. Existují osvědčené postupy, jak se s kulturami setkávat a reflektovat je, jako projekty, workshopy, lekce, semináře, koncerty, výstavy, divadelní hry, prohlídky, prezentace v PowerPointu, CD, myšlenkové mapy, soutěže, rezidenční pobyty umělců, vyprávění příběhů a další aktivity.

Soubor příkladů nepředstavuje jednotný pedagogický přístup či sadu didaktických nástrojů. Je jim však společné to, že kladou otevřené otázky žákům či účastníkům událostí a nabízejí takové postupy tvorby, které mohou využít k dosažení vlastních cílů. Tyto praktiky se týkají více sebepoznávání účastníků než získávání encyklopedických znalostí. Zaměřují se více na kreativitu než na kopírování mistrů. Jde v nich o vytvoření prostoru a příležitosti k učení, ne tolik o předložení metody, jak učit. Uvedené postupy ukazují vzdělávací potenciál umění jako takového.

Divadlo utlačovaných (Česká republika) je příkladem toho, jak využít divadlo k utváření postojů k menšinovým kulturám. LÓVA – Opera či Super-Class ukazují, jak využít uměleckou formu jako nástroj učení. Některé projekty představují přípravu digitálních zdrojů, databází, portálů, webových stránek, či online didaktických materiálů využitelných pro rozvoj kulturní kompetence.

Příklady
Divadlo utlačovaných/ The Theatre of the Oppressed (Česká republika)
Muzejní vzdělávací středisko/ Museum Education Centre (Maďarsko)
LÓVA – Opera jako prostředek vzdělávání/LÓVA – Opera as a Learning Vehicle (Španělsko)
SuperClass (Slovensko)

3.7 Kulturní povědomí a vyjádření je sdílená odpovědnost, lekce 6

Nikdo nežije zcela mimo dosah kultury. Kulturní spolupráce přináší více perspektiv a výhod, jako například vytváření sítí. Umožňuje organizaci větších projektů i výměnu myšlenek a informací, vytváření nových metod aj. Při propagaci a výuce klíčové kompetence 8 může hrát roli řada zúčastněných stran, jako školy, tvůrčí odvětví, organizace zabývající se uměním a kulturním dědictvím, umělci, designéři, učitelé, rodiče, podnikatelé a vědci v oblasti vzdělávání. Sítě mohou vznikat na různých geografických a politických úrovních (místní, regionální nebo celostátní).

Příklady dobré praxe zahrnují řadu modelů strategického partnerství. Některé členské státy zdůrazňují na význam spolupráce mezi různými úrovněmi veřejné správy. Objevují se partnerství veřejného a soukromého sektoru. Nejčastěji je zmiňována spolupráce mezi formálním vzdělávacím systémem a kulturním sektorem. Na místní úrovni může mít podobu spolupráce mezi umělci a učiteli. Na regionální nebo celostátní úrovni jsou sítě mezi kulturními institucemi a školami.

Příklady
Muzeum-škola-žák/ Museum-School-Student (Litva)
Divadelní hřiště/ Theatre Playground project (Slovinsko)

3.8 Začněme uvažovat o kulturním povědomí a vyjádření strategicky, lekce 7

Jak již bylo řečeno, kulturní povědomí a vyjádření je komplexní a mnohostranná kompetence. Kulturní povědomí, jako výsledek kognitivního procesu, a vyjadřování, jako tvůrčí proces, spolu úzce souvisejí. Jejich vztah však není symetrický. Člověk například může porozumět obrazu, aniž by pociťoval nutkání malovat nebo naopak může malovat obraz, aniž by si byl vědom kulturního rámce, v němž se toto vyjádření odehrává. Oba cíle jde jen stěží oddělovat, většina projektů, i většina vzdělávacích uměleckých a kulturních aktivit oba cíle přirozeně kombinuje.

Mnohé aktivity v oblasti umění a kulturního vzdělávání jsou jednorázovými iniciativami. Jakkoli jsou cenné, jejich dopady bývají obvykle pouze omezené. Pro vytvoření udržitelnější politiky v oblasti umění a kulturního vzdělávání je třeba zajistit rovnováhu mezi iniciativami založenými na projektech a malých grantech na jedné straně a dlouhodobými opatřeními, včetně systematického a uceleného formálního vzdělávání na straně druhé. Strategické uvažování o kulturním povědomí a vyjádření znamená také strategické uvažování o vzdělávání obecně.

Jednak je třeba zaměřit se na všechny klíčové kompetence rovnoměrně. Skutečnost, že kulturní povědomí a vyjadřování je v seznamu až na posledním místě, neznamená, že je méně důležité než ostatní.

Za druhé je zřejmé, že osm klíčových kompetencí se překrývá a že klíčová kompetence 8 je důležitá jako podpůrná metakompetence, která žákům pomůže zvládnout a aplikovat další dovednosti, jako jsou čtenářská či matematická gramotnost.

Tato lekce 7 o strategickém uvažování souvisí se všemi předchozími lekcemi. Vrací nás zpět k první lekci, protože strategické uvažování o kulturním povědomí a vyjadřování začíná u jejich rozvoje.

4. Doporučení

Úvodní odstavce 4. kapitoly jsou přeloženy v celém rozsahu, stejně jako kompletní přehled Doporučení v podobě tabulky (viz níže). Z důvodů rozsahu je zkrácen upřesňující popis přehledu. Tuto část dokumentu, která přináší doporučení, považujeme za významnou. Je určena tvůrcům kulturně-vzdělávacích politik. Věříme, že v situaci, kdy probíhá revize kurikula, najde uplatnění. Pojďme tedy zpět k překladu dokumentu.

Diskuse ve skupině reflektovala množství definic, koncepcí, politik a postupů, s nimiž se v souvislosti s KC#8 setkáváme. Stejně jako kultura samotná, ani kulturní povědomí a vyjádření nejsou jednoduchými pojmy. Nicméně předchozí kapitoly o pojmech, koncepcích a osvědčených postupech

ukázaly, že navzdory rozdílným přístupům je KC#8 nanejvýš důležitá jak na úrovni politiky, tak ve školách a kulturních institucích.

V této kapitole představujeme naše doporučení, která vznikla na základě otevřeného a strukturovaného dialogu, do něhož se zapojila skupina tvůrců politik a expertů. **Doporučení (a související podpůrná opatření) naší skupiny odpovídají našemu mandátu. Nejsou závazná. Záleží na každém členském státu, zda je schopen se jimi řídit anebo je přizpůsobit svým národním systémům, potřebám a možnostem.**[37]

Zavedení kulturního povědomí a vyjádření do praxe má dopad na mnoho oblastí a politických rovin, od práce učitelů ve třídách až po prosazení talentů do iniciativ UNESCA na podporu nadnárodního dialogu o uměleckém vzdělávání. Pozornost jsme zaměřili na dvě úrovně politiky: evropskou, multilaterální a národní – regionální. Ačkoli si uvědomujeme, že takové zaměření nezkoumá přímo školní či institucionální praxi, jsme přesvědčeni, že dobře naplánované politiky na obou úrovních jsou nezbytné pro další rozvoj kulturního povědomí a vyjádření ve vzdělávacích programech a aktivitách ve školách a v kulturních zařízeních. Celkem jsme předložili 11 doporučení, rozdělených do tří oblastí:

1) propojený rozvoj politik;
2) kulturní politika;
3) vzdělávací politika.

Kulturní povědomí a projevy je přirozeně třeba řešit v rámci kulturní politiky (oblast 2) a vzdělávací politiky (oblast 3). Je třeba zaujmout strategičtější a ucelenější přístup k politikám (oblast 1). K doporučením jsme přidali konkrétní kroky, které tato doporučení podporují.

37 Zvýraznění textu dle původního dokumentu.

DOPORUČENÍ	KONKRÉTNÍ OPATŘENÍ/KROKY
PODPORA ROZVOJE POLITIKY 1. Propojení různých oblastí/sektorů politiky v rámci členských států, s podporou mezirezortní infrastruktury, za účelem dosažení lepšího přístupu a udržitelnosti. 2. Zlepšit znalostní základnu pro tv orbu politik v oblasti kulturního povědomí a vyjádření prostřednictvím sdílení zkušeností a výsledků výzkumu. 3. Podporovat rozvoj politiky v oblasti kulturního povědomí a vyjádření rozvíjením vhodných způsobů monitorování, které zajistí vysokou kvalitu.	Propojení příslušných oblastí politiky na všech úrovních: rodina, předškolní výchova a péče, vzdělávání, kultura, média, mládež, udržitelný rozvoj, ekonomické inovace a kreativní průmysl. Formulace společných cílů, dohod a pracovních plánů tak, aby se tato propojení promítla do konkrétních podob mezirezortních opatření. Poskytnutí podpory a autonomie místním orgánům, které stimulují více mezirezortních partnerství. Sdílení relevantního výzkumu, politických opatření a přehledu dobré praxe mezi zeměmi a institucemi. Propojení Evropské komise a členských států s činností orgánů, jako jsou UNESCO, Rada Evropy a OECD. Rozvoj a podpora činnosti stávajících mezinárodních sítí, jako jsou Arts and Cultural Education Network (ACEnet) (pro tvůrce politik) či European Network of Observatories in the Field of Arts and Culture Education (ENO) (pro výzkumné pracovníky) s cílem pomoci při sdílení a monitorování praxe. Požadavek aktualizace zprávy Eurydice o kulturním povědomí a vyjadřování z roku 2009.
KULTURNÍ POLITIKA 4. Zpřístupnit kulturní zážitky všem občanům. 5. Podněcovat účast všech občanů na kulturním dění, se zvláštním zřetelem na děti, a to již od útlého věku, a občany ze znevýhodněného socioekonomického prostředí. 6. Zvyšovat povědomí o významu kulturních institucí a produktů zdůrazňováním jejich souvislosti s aktuálními společenskými výzvami. 7. Věnovat zvláštní pozornost celoživotnímu, mezigeneračnímu a interkulturnímu rozvoji kulturního povědomí a vyjadřování s cílem podpory sociální soudržnosti.	Stimulovat mezirezortní infrastrukturu a investice na všech politických úrovních tak, aby bylo dosaženo zvýšení a udržitelné dostupnosti kulturních institucí. Investovat do digitálních nástrojů kulturních a vzdělávacích institucí, které mohou zlepšit přístup k artefaktům a zkušenostem a rozvíjejí dovednosti mediální gramotnosti. Analyzovat překážky přístupu a vypracovat akční plány, zohledňující rozdíly v preferencích, zkušenostech a finančních možnostech lidí a kulturních možnostech, které se jim nabízejí. Podporovat a propagovat inovativní projekty, které rozvíjejí vazby mezi kulturním povědomím a vyjádřením a sociálními, ekonomickými a kulturními výzvami. Rozvíjet a podporovat odbornou přípravu Zaměstnanců kulturních institucí s cílem posílit jejich (inter)kulturní povědomí a schopnost přizpůsobit způsoby práce rozmanitým potřebám návštěvníků a účastníků.

VZDĚLÁVACÍ POLITIKA 8. Integrovat kulturní povědomí a vyjádření do hlavního vzdělávacího proudu základního a středního vzdělávání, a to takovým způsobem, který bude kvalitní, hodnocený odpovídajícím způsobem a monitorovaný. **9. Rozvoj profesní přípravy učitelů a dalšího profesního rozvoje pedagogů (učitelů, vedoucích pracovníků škol, pracovníků v oblasti předškolního vzdělávání a péče, odborného vzdělávání, vysokoškolského vzdělávání, lektorů a dalších odborníků v oblasti kultury) s cílem zlepšit jejich dovednosti a porozumění, potřebné pro rozvoj kulturního povědomí a vyjadřování jejich studentů a v jejich institucích.**	Prozkoumat možnosti zařazení kulturního povědomí a vyjádření do učebních osnov základních a středních škol, jak v rámci předmětů (zejména umění), tak i napříč osnovami. Využít zkušeností příkladů dobré praxe, uvedených v tomto dokumentu. Zmapovat interdisciplinární vzdělávací prostředí pro kulturní povědomí a vyjádření s cílem lepšího porozumění (možnost high level group, online průzkumu a/nebo studie Eurydice). Vypracovat vhodný referenční rámec pro učitele, vedoucí pracovníky škol a poskytovatele zdrojů ve vzdělávání. Sdílet současné přístupy, které přispívají ke kulturnímu povědomí a vyjádření učitelů a studentů[38] ve všech členských státech, s využitím stávajících sítí a online platforem Evropské Komise, jako jsou například eTwinning a School Education Gateway, a financování mobilit a partnerských příležitostí prostřednictvím programu Erasmus+. Zmapovat kulturní povědomí a vyjádření v profesní přípravě učitelů a dalšího profesního rozvoje pedagogů. 38 Uvedený pojem „learners“ překládáme jako „studenti“. Přesnější ekvivalent „ten, kdo se učí“ se totiž v češtině nevyužívá.
10. Navrhnout, zavést a evaluovat programy a nástroje, které podporují projekty či instituce v rozvíjení udržitelné spolupráce se školami. Zvážit propojení těchto praktik s veřejným financováním kulturních institucí.	Uvolnit veřejné prostředky na spolupráci mezi vzdělávacími a kulturními institucemi a podpořit sdílení zdrojů (infrastruktura).
11. Přijmout opatření ke zvýšení standardů a udržet vysokou kvalitu uměleckého vzdělávání, a to jak ve formálním, tak neformálním vzdělávání.	Systematicky zavádět a vyhodnocovat kooperativní projekty a iniciativy v oblasti vzdělávání a kultury. Integrovat kulturní povědomí a vyjádření do požadavků na hodnocení a monitorování formálního vzdělávání (například zkoušky a inspekce).

4.1 Podpora rozvoje propojené politiky

V průběhu jednání se ukázala zásadní potřeba uceleného strategického přístupu k problematice kulturního povědomí a vyjádření. Zásadní jsou tyto tři prvky:

- propojení různých oblastí politiky v členských státech, podporované mezirezortní infrastrukturou, pro dosažení lepšího přístupu [ke kultuře] a udržitelnosti;
- zlepšení znalostní základny pro tvorbu politik v oblasti kulturního povědomí a vyjádření prostřednictvím výměny zkušeností a výzkumu;
- podpora rozvoje politiky v oblasti kulturního povědomí a vyjádření prostřednictvím rozvoje vhodných způsobů monitorování, které zajistí vysokou kvalitu.

1.Propojení různých oblastí/sektorů politiky v rámci členských států
Kulturní povědomí a vyjádřeníadřování je definováno jako důležitá průřezová kompetence. Vyzýváme Evropskou komisi i členské státy, aby v rámci své činnosti vypracovaly konzistentní politiku v oblasti kulturního povědomí a vyjádření, která bude mít dopad na všechny ostatní relevantní oblasti politiky.

Na koncepční úrovni se kulturní povědomí a kulturní projev vztahují ke všem základním aspektům a cílům celoživotního učení[39]: tvořivost a inovace, udržitelnost a inkluzivní růst, kulturní rozmanitost, kulturní dědictví, akademický úspěch, navrhování efektivních politik mládeže, dosahování cílů v oblasti předškolního vzdělávání a péče, posilování sociální soudržnosti a začleňování, občanských dovedností a aktivního občanství, mediální gramotnosti a podnikání.

Z tohoto hlediska je nezbytné vypracovat **strategii, která propojí všechny příslušné oblasti politiky:** rodinu, předškolní výchovu a péči, vzdělávání, kulturu, média, mládež, udržitelný rozvoj, ekonomické inovace a kreativní průmysly. V tomto integrovaném a průřezovém rámci budou mít oblasti politiky vzdělávání a kultury přirozeně vedoucí úlohu.

Tato integrující perspektiva je nezbytná tam, kde se spolu propojují formální, neformální a informální vzdělávání. K tomu přirozeně dochází na úrovni lokální politiky. Místním samosprávám by tedy měla být poskytována podpora a autonomie k tomu, aby mohly partnerství stimulovat.

2. Zlepšit znalostní základnu pro tvorbu politik v oblasti kulturního povědomí a vyjádření prostřednictvím sdílení zkušeností a výsledků výzkumu a propojení zemí a institucí
Vzhledem k tomu, že je zapotřebí strategičtějšího přístupu ke kulturnímu povědomí a vyjádření, je třeba zlepšit i odpovídající znalostní základnu. Sdílení výzkumu, politických opatření a dobré praxe na mezinárodní i národní/regionální úrovni může podpořit rozvoj politik.

39 Závěry Rady o kulturních a tvůrčích kompetencích a jejich roli při budování intelektuálního kapitálu Evropy; 3128. zasedání Rady pro vzdělávání, mládež, kulturu a sport, Brusel, 28. a 29. listopadu 2011.

3. Podporovat rozvoj politiky v oblasti kulturního povědomí a vyjádření rozvíjením vhodných způsobů monitorování, které zajistí vysokou kvalitu.

Monitorování je zásadní pro vyrovnaný rozvoj zdravé, účinné a kvalitní politiky. Průběžný, na důkazech založený mezinárodní monitoring by pomohl sledovat, analyzovat a vyhodnocovat nové trendy, čímž by byl užitečný politice, která v sobě zahrnuje mnoho různých oblastí.

Dobrým východiskem by byla aktualizace dokumentu ‚Arts and Cultural Education at Schools in Europe'[40], Eurydyce 2009. Stávající mezinárodní sítě (ACEnet, ENO atd.) lze využít k tomu, aby se monitoring stal trvalejším. Veškeré iniciativy vyvinuté za účelem monitorování kulturního povědomí a projevu by měly být úzce spojeny s opatřeními přijatými k posílení znalostní základny prostřednictvím příslušných spoluprací (doporučení 2).

4.2 Cultural experiences and institutions

Meziresortní přístup je nezbytný pro podporu dobré a udržitelné politiky rozvoje. Hlavní roli při zavádění kulturního povědomí a vyjádření do praxe při tom přirozeně hrají oblasti politiky vzdělávání a kultury. Tento oddíl přináší čtyři doporučení, týkající se kulturních zkušeností a institucí:

4. Zpřístupnit kulturní zážitky všem občanům.

Příležitost k rozvoji kulturního povědomí a vyjádření závisí do značné míry na přístupu občanů ke kulturním institucím, aktérům a artefaktům. Význam kulturního povědomí a vyjádření zdůrazňuje potřebu investic do institucí a aktérů, ale také potřebu věnovat zvláštní pozornost dostupnosti [kulturní] infrastruktury. Aby se to dařilo udržitelným způsobem, musí Komise a členské státy stimulovat využívání mezirezortní infrastruktury. Dále investovat do ochrany člověkem vytvořeného a historického dědictví a zakotvit aktivní zapojení občanů do infrastrukturních projektů a plánování měst. Investice do digitálních nástrojů pro kulturní a vzdělávací instituce mohou dále zlepšit přístup k artefaktům a zážitkům a rozvíjet dovednosti v oblasti mediální gramotnosti.

5. Podněcovat účast všech občanů na kulturním dění, se zvláštním zřetelem na děti, a to již od útlého věku, a občany ze znevýhodněného socioekonomického prostředí.

Dostupnost kulturních institucí, aktérů a artefaktů je třeba spojit s trvalým úsilím o podněcování kulturní účasti všech občanů. Kulturní politika by proto měla věnovat stálou pozornost přípravě, provádění a hodnocení programů a nástrojů k dosažení tohoto cíle. Výzkumy ukazují, že potenciál dlouhodobých pozitivních efektů kulturní participace je nejvyšší, dochází-li k této účasti od raného věku. Zvláštní pozornost proto by měla být věnována účasti dětí, a to již od útlého věku. Je tedy zřejmé, že školy jsou v tomto směru důležitými partnery. Ztížený přístup ke kultuře i k digitálním médiím mají

40 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf

občané ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Zvláštní pozornost by měla být věnována též opatřením pro zajištění jejich přístupu a účasti [na kultuře].

6. Zvyšovat povědomí o významu kulturních institucí a produktů zdůrazňováním jejich souvislosti s aktuálními společenskými výzvami.

V mnoha členských státech je vzdělávací a kulturní politika silně zaměřena na formální proces učení. Významná část celoživotního učení se však odehrává v rámci neformálního a informálního učení. Významná část kulturního vzdělávání a osvojování kulturního kapitálu probíhá doma, mezi vrstevníky nebo prostřednictvím médií.

Množství výzkumů ukazuje, že rodiče hrají rozhodující roli v rozvíjení kulturního kapitálu svých dětí. Ačkoli ne všichni rodiče oceňují význam kulturního učení explicitně, výzkumy poukazují na to, že téměř všichni považují rozvoj nadání svých dětí za nesmírně důležitý.

Vzhledem k tomu, že politika nemá přímý vliv na neformální vzdělávání, je důležité informovat veřejnost a rodiče o významu kulturního povědomí a vyjádření. Toho lze dosáhnout podporou, dokumentováním a propagací inovativních projektů, které rozvíjejí vazby mezi kulturním povědomím a vyjádřením na jedné straně a sociálními, ekonomickými a kulturními výzvami dnešní společnosti a rozvoje schopností a talentu dětí na straně druhé. Mezi relevantní témata patří inovace, aktivní občanství, udržitelnost, kulturní rozmanitost, sociální soudržnost a podnikavost.

7. Věnovat zvláštní pozornost celoživotnímu, mezigeneračnímu a interkulturnímu rozvoji kulturního povědomí a vyjadřování s cílem podpory sociální soudržnosti.

Jednou z hlavních výzev dneška je vytváření sociální soudržnosti ve společnostech, které jsou čím dál více rozdělené a segmentované. Kulturní povědomí a vyjádření může hrát významnou roli v propojování generací a skupin s odlišným kulturním zázemím.

4.3 Doporučení týkající se VZDĚLÁVÁNÍ

8. Integrovat kulturní povědomí a vyjádření do hlavního vzdělávacího proudu základního a středního vzdělávání, a to způsobem, který bude kvalitní, patřičně hodnocený a monitorovaný.

Poskytnout všem evropským dětem příležitost rozvíjet kompetence ke kulturnímu povědomí a vyjadřování. Tato kompetence by měla být konzistentně a průběžně zařazena do formálního a předškolního vzdělávání všech dětí. V souladu s definicí, kterou předložila Rada Evropské unie, by kulturní povědomí a vyjadřování mělo být do vzdělávání začleněno:

- interdisciplinárně a integrovaně;
- se zvláštním zřetelem k různým uměleckým předmětům;
- v širším a integrovaném kulturním rámci;
- ve spojení s dalšími předměty a kompetencemi.

Kurikula by měla zajistit kontinuální a integrovaný referenční rámec, který odpovídá rozvoji a zájmům žáků a studentů a výzvám dnešní společnosti a jehož rozsah zahrnuje celou dobu povinné školní docházky.

Začlenění rámce pro kulturní povědomí a vyjádření do učebních osnov je jedna věc, uvedení kurikula do praxe druhá. Z toho vyplývá, že rozvoj vhodných referenčních rámců a zkoumání učebního prostředí, dobrá praxe a konkrétní metodiky budou klíčovým faktorem při rozvíjení kulturního povědomí a vyjádření ve školní realitě.

9. Rozvoj profesní přípravy učitelů a dalšího profesního rozvoje pedagogů (učitelů, vedoucích pracovníků škol, pracovníků v oblasti předškolního vzdělávání a péče, odborného vzdělávání, vysokoškolského vzdělávání, lektorů a dalších odborníků v oblasti kultury) s cílem zlepšit jejich dovednosti a porozumění, potřebné pro rozvoj kulturního povědomí a vyjadřování jejich studentů a v jejich institucích.

Doporučujeme členským státům, aby vyhodnotily a posílily úlohu kulturního povědomí a vyjadřování v profesní přípravě učitelů i kulturních pracovníků. Integrovaný pohled na kulturní povědomí by měl být nedílnou součástí profesního profilu a odborné přípravy všech učitelů. V souladu s více integrovanými učebními osnovami by měli učitelé měli být podněcováni k tomu, aby zkoumali kulturní aspekty svých předmětů.

Současně je třeba využít dovednosti učitelů uměleckých oborů vést žáky k uměleckému vyjadřování a širšímu rámci kulturního povědomí a vyjádření. Programy by měly připravovat odborníky v kulturním sektoru ke spolupráci se školami.

Navrhujeme provést specifickou evaluaci a porovnat způsoby, jakými různé členské státy začleňují kulturní povědomí a vyjádření do vzdělávání učitelů a odborníků v oblasti kultury. Tak bude možné identifikovat osvědčené postupy a stimulovat rozvoj nových způsobů vzdělávání.

10. Stimulovat dlouhodobá partnerství a sítě mezi vzdělávacími a kulturními institucemi a dalšími partnery

Na všech úrovních řízení by měla být věnována přiměřená pozornost stimulaci **dlouhodobých partnerství a sítí** mezi školami, kulturními subjekty a dalšími relevantními partnery. Finanční prostředky na tyto účely by měly být poskytovány na vhodné úrovni (lokální, regionální, národní atd.) navázány na reportování a sdílení zkušeností ze spolupráce.

11. Přijmout opatření ke zvýšení standardů a udržet vysokou kvalitu uměleckého vzdělávání, a to jak ve formálním, tak neformálním vzdělávání.

Kvalita je zásadní. Výzkum ukázal, že **pouze kvalitní umělecké a kulturní vzdělávání má pozitivní vliv na žáky i učitele.**

V tomto ohledu je nezbytné podněcovat, zavádět a vyhodnocovat modely, koncepce a strategie týkající se hodnocení a posuzování v souvislosti s kulturním povědomím a vyjadřováním. Na úrovni škol by tyto modely měly mít dlouhodobou vizi a hodnotit úlohu ředitele školy i dalších odborníků

(učitelů i kulturních aktérů). Ve třídách by učitelé měli mít k dispozici modely propojení kulturního povědomí a vyjádření s jejich předměty a s rozvojem žáků. Vydavatelé by měli být povzbuzováni k tomu, aby kulturní povědomí a vyjádření zohledňovali při publikování vzdělávacích příruček nebo metodik. Nástroje pro hodnocení a monitorování formálního vzdělávání (tj. zkoušky a inspekce) mohou sehrát důležitou roli při vyhodnocování toho, jak školy dosahují svých cílů.

Nakonec bychom rádi znovu zdůraznili lidský rozměr kulturního povědomí a vyjádření. Vasilij Grossman ve svém slavném románu Život a osud o nekonečné bolesti a utrpení způsobeném nacismem a stalinismem, zakázaném v Sovětském svazu, napsal: **„Největším nepřítelem fašismu je člověk."**

Rozumná výchova ke kulturnímu povědomí a vyjadřování pomáhá chránit základní demokratické hodnoty sociální, tolerantní a tvořivé Evropy. Pomůže nám vidět sebe i ostatní takové, jací bychom měli být: krásné lidské bytosti se svobodnou a tvůrčí myslí.

Další odkazované dokumenty

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning
http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962

Work Plan for Culture 2011–2014
http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:42010Y1202%2801%29

Work Plan for Culture 2015-2018
http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-16094-2014-INIT/en/pdf

OMC Handbook on Creative partnerships, 2014
http://ec.europa.eu/culture/library/reports/creative-partnerships_en.pdf

OMC Report on Developing synergies with education, especially arts Education, 2010,
http://www.artscouncil.ie/uploadedFiles/wwwartscouncilie/Content/News/Young_ people,_children,_and_education/MOCedu_final_report_en.pdf

OMC Report on Better access to and wider participation in culture, 2012
http://ec.europa.eu/culture/policy/strategic-framework/documents/omc-report-access-to-culture_en.pdf

OMC Report on the Role of public arts and cultural institutions in the promotion of cultural diversity and intercultural dialogue, 2014
http://ec.europa.eu/culture/libraryreports/201405-omc-diversity-dialogue_en.pdf

'Cultural Awareness and Competences' by Anne Bamford and Michael Wimmer, EENC Short Report, September 2014
http://educult.at/wp-content/uploads/2011/08/Short-Analytical-Report-11-%E2%80%93-Key-Competence-on-Cultural-Awareness-and-Expression.pdf

Seznam zástupců všech zúčastněných členských států neuvádíme, lze ho nalézt na s. 75–77 dokumentu.

Hostující odborníci

Na přípravě dokumentu spolupracovali a práci skupiny podpořili dva externí odborníci[1]

Ernst Wagner, Coordinator of the UNESCO Chair in Arts and Culture in Education at the Friedrich-Alexander-University of Erlangen-Nuremberg

Lode Vermeersch, Senior Researcher, HIVA – Research Institute for Work and Society (University of Leuven), Department of Educational Sciences (Vrije Universiteit Brussel)

1 Oslovení a místa působení expertů nepřekládáme. Spolupracovníky uvádíme proto, aby si čtenáři mohli udělat představu o autorství dokumentu, a tím pádem jeho celkové dikci.

Na setkání byli dále jednorázově přizváni

Anne Bamford, Director, Engine Room and Professor at the University of the Arts, London

Annemies Broekgaarden, Head of Public and Education, Rijksmuseum Amsterdam and President of the International Association for Children in Museums

Jonzi D., Artistic Director, Breakin' Convention, London

Pedro De Bruyckere, Educational Scientist, Teacher and Researcher

Caroline Kearney, Education Research Analyst, European Schoolnet

Joan Parr, Chair, ACEnet network

Henry Thomas, Head of World Arts and Cultures (1997–2012), United World College of the Adriatic

Barend van Heusden, Professor and Researcher, University of Groningen

Michael Wimmer, General Manager, EDUCULT

Literatura

van Heusden, B. (2009). Semiotic cognition and the logic of culture in Pragmatics and Cognition, 17 (3), 611–627.

van Heusden, B. (2012). Teaching Art Today, RU Groningen.

van Heusden, B. (2014). Arts education 'after the end of art: Towards a new framework for arts education. In van Heusden, Barend and Gielen, Pascal (eds), Arts Education Beyond Art: Teaching Art in Times of Change.

Bamford, A., Wimmer, M. (2014) Cultural Awareness and Competences. EENC Short Report. http://educult.at/wp-content/uploads/2011/08/ Short-Analytical-Report-11-%E2%80%93-Key-Competence-on-Cultural-Awareness-and-Expression.pdf

„Předložený text je překladem původního dokumentu, který byl vydaný Publications Office of the European Union v roce 2016 pod ISBN 978-92-79-54978-6, doi:10.2766/940338. V českém překladu nebyl dosud publikován, není současně nabízen jiné redakci k publikování. Je součástí výzkumného projektu Cooperatio/panel Subject Specific Education Research/sekce Výzkum gramotností – Vizuální gramotnost.

Bibliografická citace

Novotná, M.: Cultural Awarness and Expression – Uvědomit si vlastní kulturu a umět se vyjádřit, *Výtvarná výchova 3–4*, (62) 2022. ISSN 1210-3691. s. 6–45.

Obraz v interdisciplinárních souvislostech

Kristýna Říhová

Mgr. Kristýna Říhová
je doktorandkou KVV PedF UK zabývá se tématem obrazu a jeho interpretace ve výtvarné výchově. Nyní působí v Národní galerii Praha, kde zprostředkovává umění 19–21. století. Na Vysoké škole uměleckoprůmyslové v Praze vyučuje v Pedagogickém programu předmět Didaktická analýza výtvarného umění.
Kontakt:
rihova.kristyna@seznam.cz

Anotace
V předkládané studii se věnujeme didaktické transformaci, v níž se setkání s obrazy stává podkladem k setkání v učení. Zkoumáme komunikační procesy probíhající v žákově činnosti, aktivitě vedoucí k porozumění obrazu. Na teoretické úrovni se zabýváme paradigmatickými změnami definovanými jako obrat k obrazu a obrat k afektu a využíváme je ve výzkumné části jako podklad pro analýzu a interpretaci předkládaných dat. Výstupy studie vztahujeme k současné malé revizi kurikula v konkrétních příkladech výstupů zaměřených na didaktické ukotvení práce s obrazem ve výuce. Studie svým pojetím odkazuje ke konceptům vizuální gramotnosti.

Klíčová slova:
Obraz, interdisciplinarita, vizuální gramotnost, výtvarná výchova, galerijní edukace, kurikulum, obrat k obrazu, obrat k afektu, sbírka

Abstract
The didactic transformation, where the encounter with images becomes the basis for the encounter in learning is the theme of this study. We examine the communication processes taking place in the initiative of the pupil leading to the understanding of the image. At the theoretical level, we deal with paradigmatic changes defined as ‚the visual turn‘ and ‘the affective turn’, and we use them in the research part as a basis for the analysis and interpretation of the presented data. We relate the results of the study to the current small revision of the curriculum in examples of outputs pedagogicaly aimed at teaching throw image.
The study refers to visual literacy.

Keywords
Picture, interdisciplinarity, visual literacy, Art Education, gallery education, curriculum, ‚the visual turn‘, ‚the affective turn’, collection

Úvod

Setkání s obrazem, otevření dialogu mezi tím, co vidíme a jak viděnému rozumíme, patří k základním obsahům výuky výtvarné výchovy. „V souladu s koncepcí RVP je na výtvarné umění nahlíženo jako na zdrojovou oblast výtvarné výchovy. Nastavení oboru předpokládá, že vyučující budou díla výtvarného umění ‚brát do hodin´ v různých kontextech a v různých úlohách a směřovat k tomu, aby byla ve výuce žáky pochopena a přijata jako součást jejich běžného života.“ (Výtvarná výchova Podkladová studie, 2019, str. 8).

Naše bádání na poli teorie i praxe oboru provází otázka po pohybu v myšlení, vyvolaném uměleckým dílem. Zkoumáme mechanismy dívání se, prožívání a učení se tváří v tvář obrazu. Výzkumem chceme přispět k upevnění takové výuky, která rozvíjí vědomé a záměrné porozumění komunikačním účinkům vizuálního sdělení.

Zajímá nás a pozorujeme rozplétání sítě významů, která se vynořuje, když se společně se studenty díváme. V tu chvíli jsme společně v dialogu, v kterém, řečeno slovy Didi Hubermana (2009), rozplétáme uzel mezi Nyní a Uplynulým.[1] Upřímný zájem o studenta[2] jako diváka a o jeho vidění a dívání se je základem pedagogické situace, v níž dochází k transformaci obsahů a významů proudících mezi obrazy a diváky. V naší pedagogické praxi vidíme žáky, s nimiž je učitel v nezastupitelné roli toho, kdo rozpoznává přicházející pedagogickou situaci, v níž se žákům, skrze jejich poznávání, otevírá učivo.[3] Na jedné straně je síla umění[4], která strhává pozornost konkrétními směry, otáčí diváka k neznámému a vyvolává interdisciplinární nárazy, na druhé straně je učitel, který vytváří podmínky poznávání a iniciuje společné setkání v učení (Atkinson, 2017) (Fulková, Pomalé pozorování a neúsilné soustředění: Několik poznámek k didaktické výstavbě obsahu učiva v galerijním vzdělávání, 2018).

V předkládané studii si klademe tyto otázky:

1. Jaké mikroprocesy probíhají během percepce obrazu ve výuce? Jaké teorie nám v porozumění fenoménu percepce mohou být nápomocné?

2. Je možné vysledovat a daty podložit hypotézu, že setkání s originálem uměleckého díla zakládá intenzivnější prožitek?

3. Jaká témata a náměty do výuky vneslo současné umění?

Soustředíme se na etická témata, k jejichž aktualizaci přispěl konkrétní obraz. Domníváme se, že zapojením uměleckých děl do výuky bychom se mohli,

1 Didi Hubermann přímo odkazuje k myšlení autora W. Benjamina.

2 V textu používáme generické maskulinum tam, kde mluvíme v obecné rovině.

3 Učitel je v této situaci iniciátorem, mediátorem didaktické transformace s pedagogickou znalostí obsahu.

4 Pojem síla umění si propůjčuji od Dennise Atkinsona, k němuž také odkazujeme jako k vlivnému zdroji a inspiraci. Force of art: Dennis Atkinson zavádí do výtvarné pedagogiky termín pocházející z filosofie G. Deleuze a F. Guattariho i B. Spinozy. (a dalších) (Atkinson, 2017, stránky 155-191)

alespoň částečně, vyvarovat názorových klišé a zjednodušení, která hrozí, pokud se výuka nezakládá na prožité zkušenosti. Klíčová otázka odkazující k soustředění a myšlení zní:

4. Jak v analyzované výuce nastavujeme podmínky pro trpělivé a pečlivé pozorování, pro ztišení a opakované promýšlení a otevřenost mysli? A jakou oporu pro takové postupy nacházíme v předkládané teorii?

V tomto kontextu se zajímáme o potenciality fenoménů třídění, tvorby sbírek či archivu v možnostech a intencích školní výuky. Mapujeme mezioborovou výuku přispívající k rozvoji digitální, vizuální, mediální a interdisciplinární gramotnosti[5] (Bláha, 2021). Zajímá nás i návaznost předloženého výzkumu na soudobou odbornou diskusi nad reformou kurikula.

Vztahy mezi učitelem, žáky a uměleckým dílem / obrazem jsme se podrobně zabývali ve studii Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem (Říhová, Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem, 2018), a to zejména ve vztahu k dílu Františka Kupky. Na tuto studii plynule navazujeme. Pokračujeme v obdobném výzkumném designu s tím, že nás zajímá proměna uvažování žáků, pokud je obsahem výuky práce se současným uměním.

Teoretická východiska

Prostor obrazu ve vzdělávání

Jak je již patrné, jde nám předně o práci s uměleckým dílem, které se stává základem vzdělávání ve školní výuce. Proč tedy v názvu nepoužíváme termín, který by přímo odkazoval do disciplíny dějin umění? Případně, proč nepoužíváme pojem vizuálně obrazné vyjádření, který nás provází kurikulární oblastí? Pojmem obraz otevíráme prostor pro interdisciplinární dialog, skrze nějž můžeme nahlížet na fenomén lidského vnímání – „vidění“. V perspektivě, z níž přistupujeme k výtvarné pedagogice i ke kvalitativní analýze dat, jsou stěžejní poznatky, přicházející z celé řady vědních oborů. Jsme přesvědčeni, že právě pojem „obraz“ vhodně otevírá diskursivní pole, v němž uvažujeme. Od fyziologických a psychosomatických aspektů

5 Termín interdisciplinární gramotnost předkládá Jaroslav Bláha ve své studii, která vyvozuje potřebu zastřešujícího pojmu pro gramotnost, syntetizující v sobě dovednosti a kompetence vedoucí k porozumění v interdisciplinárních a multimediálních souvislostech. Termín volí s ohledem na současnost charakterizovanou pohybem v multimediálním prostředí jako přirozenou syntézu nejrůznějších forem komunikace. Interdisciplinární gramotnost jako komplexní komunikace s realitou je „stejně přirozeným důsledkem jako obdobný proces v umění, který je dovršením postupného narušování a stírání hranic mezi jednotlivými uměleckými druhy až po jejich syntetické splynutí v multimediálním projevu současného umění. A jestliže se tyto interdisciplinární tendence prosazují v oblasti tvorby i interpretace, je třeba je respektovat i v procesu komunikace. A tak vedle pestré škály specifických oborových gramotností v oblasti umění, jako je např. vizuální, literární, hudební gramotnost ad., je třeba věnovat adekvátní pozornost i komplexnímu pohledu na současnou uměleckou scénu, který je spojen s interdisciplinární gramotností“ (Bláha, 2020).

vizuality spolu s antropologickým[6] zkoumáním se otevírá dispozitiv obrazu. Klíčovou se stává role obrazů v umění naší civilizace dříve a dnes (Aumont, 2005), a to včetně odhalování dobových paradigmat, mocenských vztahů a manipulací (Mitchell, 2013). „Obraz je to, v čem se Uplynulé a Nyní střetává v jediném záblesku, aby vytvořily novou konstelaci." (Didi-Huberman, 2009, str. 166). Pojem obraz tak upřednostňujeme i před pojmem vizuálně obrazné vyjádření, a to zejména v odkazu na mezinárodní oborové kontexty (INSEA, nedatováno) a definice vizuální gramotnosti. (European Network for Visual Literacy, nedatováno) (Fulková, Observations about the Common European Framework of Reference for Visual Literacy, 2019) Přehledné shrnutí definic vizuální gramotnosti historicky i v mezinárodním kontextu je dostupné v Podkladové analytické studii, kterou zpracovala expertní skupina[7] jako podklad stávající revize kurikula a shrnuje tak dosavadní teoretická a výzkumná východiska oboru (Výtvarná výchova Podkladová studie, 2019).[8]

Vazbu mezi obrazem a vnímáním a významnou inspiraci pro náš výzkum spatřujeme v zaměření výzkumné skupiny Obraz, mysl, mozek pod vedením teoretika umění a kurátora Ladislava Kesnera.[9] Skupina se dlouhodobě zabývá problematikou afektivního účinku figurálních zobrazení na diváky. Skrze teoretické rámce humanitních a sociálních disciplín spolu s vědami, zabývajícími se lidskou myslí, dochází k výzkumnému bádání rozkrývajícímu mechanismy, jimiž obrazy působí na své diváky. Vzájemné ovlivňování biologických a kulturních aspektů tělesného výrazu a prožívání emocí, vztahu mentálních a materiálních reprezentací či racionality a afektu otevírá skupina ve vztahu k teoretickému přínosu historika umění a kultury Abyho Warburga (1833-1929)[10] (Kesner, Trauma, tíseň, extáze, prázdnota, 2018).

6 Zároveň v pojmu obraz narážíme na dvojznačnost vnitřních a vnějších obrazů – což také odhaluje jeho antropologický základ. Obraz je více než produkt vnímání. Vzniká jako výsledek osobní nebo kolektivní symbolizace. Podle Beltinga jde o triádu, která činí existenci obrazu možnou: obraz jako koncept, obraz jako médium a tělo jako místo, kde se obrazy realizují. (Belting, 2021)

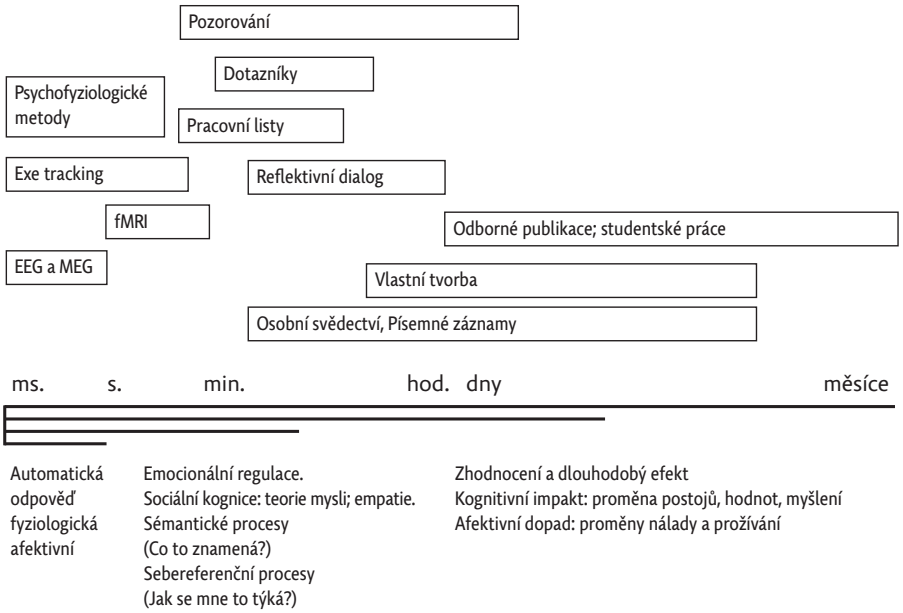
7 Autoři podkladové studie a členové pracovní skupiny: Leonora Kitzbergerová; Miloš Makovský; Markéta Pastorová; Věra Uhl Skřivanová; Petra Šobáňová; Jaroslav Vančát; Autoři podkladových textů a rešerší, členové pracovní skupiny: Milena Kusá; Radka Růžičková; Kristýna Říhová; Simona Svatošová; Zuzana Svatošová

8 Z představených definic vizuální gramotnosti vybíráme nejaktuálnější a revidovanou definici od Marie Fulkové: *„Vizuální gramotnost je soubor schopností a kompetencí, které umožňují jedinci efektivně vyhledávat, hodnotit, používat a vytvářet obrazy a pracovat s dalšími médii vizuální komunikace. Vizuálně gramotný jedinec je vybaven dovednostmi, které mu umožní porozumět jevům vizuality v souvislostech a analyzovat kulturní, etické, estetické, intelektuální a technické prvky, které se podílejí na produkci a užití vizuálních materiálů v socio-kultuře. Je kritickým uživatelem vizuálních médií a zároveň kompetentně přispívá k sumě celosvětově sdílených znalostí a kultury."* Fulková, 2019 a, Fulková, 2019 b in (Výtvarná výchova Podkladová studie, 2019) …

9 „Emocionální a empatická odpověď diváka na umělecká díla je tradičně ústředním tématem dějin a teorie umění. Hlavním cílem společného projektu historiků umění, neurovědců a psychologů z Masarykovy university a Pražského psychiatrického centra je komplexní zkoumání afektivní a neurobiologické odpovědi na figurální umělecká díla, které propojí přístupy a koncepty dějin a teorie umění se současným výzkumem mozku a mysli. Jádrem projektu je zkoumání vlivu kognitivních a kulturních faktorů na afektivní odpověď na obrazy a formulování komplexního modelu afektivní odpovědi na vizuální umělecká díla. Tým vyvíjí experimentální studie, které umožňují integrovat subjektivní, behaviorální a neuronální data o afektivní odpovědi na umělecká díla." (Afektivní odpověď na vizuální umění: propojení uměnovědného a neurovědního pohledu, nedatováno)

10 Zde je klíčovým pojmem *formule patosu* (Pathosformeln). Tj. emocionální řeč lidského těla, jak ji zachycuje výtvarné umění a vizuální kultura.

V tomto kontextu je pro náš obor velmi inspirativní také úhel pohledu, jímž Kesner svůj výzkum ohraničuje, a tím je čas. O tom, jak působí obrazy na své diváky, je třeba uvažovat v celém časovém horizontu od milisekund po žitý psychologický rámec minut, hodin a dní. (Obr.1)



překresleno, upraveno a doplněno dle L. Kesner 2019
K. Říhová, 2022

Obr. 1: Časové schéma percepce obrazu podle Kesnera

Na rozdíl od teoretika či historika umění, který se oddává dlouhotrvajícím, záměrným aktům dívání se, jež se stávají základem bádání a studia kontextů a pramenů, se výzkumná skupina Obraz, mysl, mozek zabývá neurální odpovědí, která přichází bezprostředně v oka-mžiku. Otevírá se tedy časová osa mezi setinami sekundy a bádáním, které je rozloženo v týdnech, měsících, případně i letech zkoumání. Pro nás je taková časová osa příležitostí uvědomit si, v jakém časovém horizontu se pohybujeme v pedagogických situacích. V jakém čase se ve vztahu k percepci obrazu s žákem nacházíme. Tedy jaký čas „myšlení v obraze“ je časem pedagogiky. Ve vztahu k zmíněnému jsou chápány metodologické postupy, které máme jako pedagogové k dispozici. Je jasné, že jsme na zmíněné ose blíže k času neurálních reakcí než systematické praxi historiků umění. Jde nám o minuty, maximálně však o vyučovací jednotku. Poznatky z výzkumu neurální odpovědi diváka se tak pro nás logicky stávají zásadními. Pomáhají nám rozumět tomu, jaké

mechanismy aktivují myšlení našich studentů. Role času bude jiná v percepční rovině vnímání žáka a v přípravě učitele, přičemž postava učitele je zásadní. Je to učitel, kdo umělecká díla / obrazy do výuky vybírá, promýšlí a definuje obsah a cíl výuky. Učitelův čas setkávání s uměním by se tedy měl na zmíněné ose zobrazovat v rámci hodin, dnů – a vzhledem k odbornosti také měsíců i roků studia, které se stávají základem pro jeho výuku.

Obraz versus afekt[11]

Pro naši studii jsou klíčové dvě zásadní paradigmatické změny, které zásadním způsobem ovlivňují naše uvažování o didaktice i výzkumných záměrech ve vztahu k percepci obrazu ve výtvarné výchově. Jde o obrat k obrazu a obrat k afektu.

Pojem obrat k obrazu, „Pictorial Turn", zavedl v roce 1992 W. J. T Mitchell. Obrat k obrazu se v našich dějinách děje opakovaně, ve vztahu k zavedení nových technologií reprodukce obrazu. Reprodukcí obrazu tak myslíme všechny možnosti šíření obrazů v dnešní době. Uvažujeme tedy ve vztahu k masovému šíření obrazových informací v online prostředí i na sociálních sítích. Proměňuje se také rychlost šíření obrazu i jeho mocenská distribuce (Mitchell, 2016). Virální obrazy, virály, odvozují svůj název od rychlosti a způsobu šíření viru. Vizuální vjemy nás nejen obklopují, ale také spoluutvářejí naši identitu. Vizuální vjemy hrají velmi důležitou roli při konstruování sociální reality (Novotná & Fremlová, 2021). Ve vztahu k výzkumu procesu interpretace dětským divákem jsme se obratem k obrazu zabývali v předcházející studii (Říhová, Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem, 2018).

V kontextu této studie se zaměřujeme také na obrat, který nastal na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let 20. století, a je označen jako obrat k afektu, či obrat k tělu. Objevuje se spolu se zájmem o roli afektu v tvorbě i vnímání a prožívání uměleckých děl spolu se zájmem o sociální a kulturní konstrukce a historické dimenze emocí. Tento obrat je mimo jiné provázen i novými poznatky z oblasti bádání o fungování mozku a mysli. S tím přichází i znovuobjevení Abyho Warburga a mohutný zájem o jeho pokus o vytvoření vědecké psychologie tvůrčího procesu a recepce uměleckých děl prováděný ve 20. letech 20. století (Kesner, Trauma, tíseň, extáze, prázdnota. 2018, str. 24).[12] „S jistým zjednodušením lze prohlásit, že nepopiratelný význam tohoto obratu pro oblast estetiky, teorie umění i literární vědy spočívá v přenesení pozornosti z jednostranně sémiotické perspektivy a roviny reprezentace na událostní a performativní rozměr díla, ale stejně tak ve zvýšeném zájmu

11 Obraz versus afekt je sérií online dostupných záznamů přednášek na dané téma, které pořádala platforma Fresh Eye (Fresh Eye, nedatováno)

12 Změna strategií ve vztahu k divákům je patrná v kulturních organizacích v posledních dekádách. Jedním z klíčových poslání a prvořadých úkolů kulturních paměťových institucí je zprostředkování obsahů divákům. K. Kottová v knize Instituce a divák zmiňuje edukativní obrat (Educational Turn). Na poli kulturních a uměleckých aktivit dostává konkrétní rámec v publikaci Kurátorství a edukativní obrat Paula O´Neila a Micka Wilsona z roku 2010. Pro české prostředí je pak klíčová panelová diskuse s názvem edukativní obrat v praxi, kterou uspořádala AVU v roce 2013 (Kottová, 2019).

o smyslovou aktivitu recipienta zahrnující jeho afektivní a tělesnou angažovanost.“ (Jirsa, 2017, str. 14). Zájem se v tomto případě upírá k tomu, co uniká, co narušuje reprezentaci a vzdoruje jí tím, že útočí na naše smysly. Afekt není opozicí proti reprezentaci, významu a jazyku. Nejde o nekritické podléhání smyslové zkušenosti. Afektová teorie otáčí pozornost k tělu, které v tomto pojetí disponuje autonomní logikou. Afekt je změna. Van Alphen považuje afekt za produktivní sílu, jejímž výsledkem jsou pocity a emoce (Anger, 2019).

Obr. 2: Schéma afektivních operací (van Alphen & Jirsa, How to Do Things with Affects, 2019, str. 5)

Díla francouzského filosofa Gillese Deleuze a amerického psychologa Silvana Tomkinse byla zdrojem inspirace pro pochopení toho, jak texty, obrazy, média a sociální praktiky fungují nad rámec významu (Van Alphen a Jirsa, 2019). Umění je pro Deleuzeho tvorbou afektů a perceptů, které nejsou na rozdíl od vjemů a počitků situovány ve vnímajícím, nýbrž mimo něj. Například obraz deprese nemusí sám depresi způsobovat. Afekt je situace, kdy se vzájemně protikladné roviny (minulost a budoucnost, tělo a mysl, povrch a hloubka, akce a reakce, pasivita a aktivity) dostanou do vzájemné rezonance a zjevují se najednou. Tak i Roland Barthes věnuje prostor tělesnému propojení mezi obrazem a tělem. Pro tento jev navrhuje termín punktum, jako bodnutí, píchnutí. Punktum zraňuje a je palčivé (Barthes, 2019) (Van Alphen, 2019). Deleuze dekonstruuje konvenční protiklad mezi filosofií a uměním, nebo mezi myšlením a pocitem. Jedná se o různé způsoby myšlení, umělci myslí skrze smysly, filozofové skrze pojmy (van Alphne, Art in Mind: How Contemporary Images Shape Thought, 2018, str, 34). (van Alphen, Art in Mind: How Contemporary Images Shape Thought, 2018, str. 34).

Vztah mezi komunikací, gramotností a kurikulem

Susan Sontagová formuluje nejen otázku prožívání díla smysly, ale v tomto kontextu také reviduje samotný pojem intepretace. Varuje před nebezpečím dominantního nároku interpretace zbavit dílo možných smyslových prožitků. Apeluje na znovuzískání smyslového vnímání: „Učit se vidět víc, slyšet víc, cítit víc.“ (Sontagová, 1964, str. 6). Sontagová obrací pozornost k smyslovému prožitku umění a tím odklání pozornost od interpreta – experta, který disponuje určitým věděním, jež na dílo „napasuje“, případně z díla

vybere konkrétní část, která se pro danou teorii hodí. V tomto významu mluví o manipulaci, jež hrozí. „Interpretace činí umění povolným, disponovatelným.“ (Sontagová, 1964, str. 3). Tím uvolňuje umění ze sevření teorie a otevírá prostor k adekvátnímu prožívání komukoliv. Z našeho pohledu pak zakládá zásadní otázku, kterou v našem oboru často řešíme, a tou je, zda opravdu učíme žáky interpretovat umění a jestli je tato snaha vůbec na místě. Nejedná se v našem případě spíše o komunikaci? Případně neměla by být naším cílem zejména komunikace?

Aby nastal dialog mezi obrazem a jeho divákem, je potřeba komunikace, tedy iniciativa diváka (v našem případě žáka) dívat se, klást otázky, myslet v obraze (Bláha 2020). Komunikace je událost. Schopnost komunikace je projevem gramotnosti. A tak se obloukem dostáváme zpět k primárně vzdělávacímu cíli, rozvoji gramotnosti jako takové, interdisciplinárně složené v syntéze všech divákových dílčích gramotností, aktivovaných ve vztahu ke konkrétnímu obrazu. Dominantní uplatnění a výsostní postavení má v takové výuce gramotnost vizuální, na jejíž platformě se mohou rozehrát všechny kontextuální vazby sestávající z vědomostí, znalostí, ale i ze vzpomínek, intuicí, abdukcí a dalších zdrojů. Nebo spíše právě při setkání s obrazem využívá myšlení všech dostupných operací, kterými je schopno pokusit se uchopit nové sdělení, které vidí a pozoruje.

Zde si dovolíme domněnku, že složitost jazyka kurikula je odrazem náročnosti vzdělávací oblasti. Na druhé straně nám tato optika i umožní porozumět častému váhání studentů učitelství i výtvarných pedagogů v otázkách, jak definovat obsah učiva, či přesně sdělit cíl výuky. Toto váhání může být způsobeno filosofickým charakterem samotné složitosti setkání diváka s uměním.

Představme si Bloomovu revidovanou taxonomii cílů (Hudecová, 2004) a zkusme na jejím základě definovat reflektivní dialog u uměleckého díla. Ono to půjde, jen se musíme dopředu smířit s tím, že se nám kategorie budou překrývat, a to jak na úrovni kognitivních procesů, tak ve znalostní dimenzi. Obraz totiž není uzavřenou formou výpovědi. Jeho významy stále vznikají a unikají. Učitel je v nelehké situaci. Jeho úkolem je obraz s žáky otevřít, vstoupit do něj a v něm myslet. Ne však ho uzavřít, shrnout a vyvodit z něho konkrétní jasné důsledky. Pracuje s potencialitami, možnostmi a multiplicitami. Oporou by pro nás měl být jazyk kurikula vzdělávací oblasti Umění a kultura. Velkým rozčarováním jsou v dnešní situaci dopady malé revize RVP, zejména vyškrtnuté pasáže v RVP ZV. Pro takové škrty nenacházíme žádné adekvátní podklady v podkladové analytické studii, kterou si ministerstvo vyžádalo od expertní skupiny pod NPI (Podkladová studie, 2019). Dokonce je to spíše naopak, podkladová studie ukazuje na postupný proces implementace, který ještě není naplněn (Šobáňová, 2016) [13]) Z výzkumu

13 „Z výzkumného šetření, provedeného v letech 2010–2013, při němž byly zkoumány znalosti kurikula u učitelů výtvarné výchovy na základní škole (457 respondentů) a úroveň implementace kurikula do výuky, vyplývají následující poznatky (Šobáňová 2016). Učitelé se ve svých odpovědích vztahovali zejména ke kurikulární kategorii uplatňování subjektivity (53,2 %), dále k rozvíjení smyslové citlivosti (32,4 %). Pod kurikulární kategorii ověřování komunikačních účinků nebylo možné zařadit žádnou odpověď. K nadoborovým kompetencím se vztahovalo 36 % respondentů“ (Výtvarná výchova Podkladová studie, 2019).

Šobáňové vychází, že nejpomaleji implementace kurikula probíhá na úrovni naplňování kurikulární kategorie ověřování komunikačních účinků[14], jejíž očekávané výstupy se právě staly „obětí“ malé revize. Na tuto kategorii se v naší studii zaměřujeme především, neznamená to však, že v procesech porozumění obrazu eliminujeme obsahové domény Rozvíjení smyslové citlivosti a Uplatňování subjektivity.

Pokud se podíváme na níže citované výstupy vedoucí k naplnění kurikulární kategorie ověřování komunikačních účinků, jsou dané škrty jen těžko pochopitelné a obhajitelné. Vyškrtnuté výstupy přispívaly právě k výše zmíněné nutné otevřenosti pluralitě názorů a přístupů a zejména k rozvoji komunikačních dovedností. Jako bychom v oboru nyní mohli přijmout postoj, že učitel vede žáky k tomu, že právě jejich interpretace je ta jediná potřebná pro porozumění dílu? Vypuštěním výstupu VV-0-1-7 se upouští od klíčového oborového apelu na otevřenost vůči rozmanitosti, pluralitě, ale i pokoře k názoru druhých. Upouští se snad od hledání hlasu vzdělaných expertů v daných oblastech? Natržena je tak i posloupnost a logika výstupů. Na úrovni výstupu VV-0-1-8 nastupuje otázka, jak má žák ověřit komunikační účinky děl, když je neprezentuje?

VV-9-1-06 interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků

VV-9-1-08 ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021)

Na pozadí předkládané studie a jejích výzkumných záměrů tak můžeme pozorovat i dopady proměny paradigmatu ve školské reformě, započaté v roce 2001, kdy se mezioborová spolupráce stala jedním z cílů a předkládaný výzkum vychází z analýzy dat vzešlých z mezioborové spolupráce a záměrně nastavuje pedagogické situace vedoucí k interdisciplinárnímu uvažování.

Výzkumná část

V této části navazujeme na výzkumné otázky, které si klademe v úvodu studie, a pokusíme se je zodpovědět na základě analýzy výzkumným dat.

Cíl výzkumu

Cílem předkládaného výzkumu je odhalení a popsání procesu komunikace obrazu žákem v kontextu výzkumného vzorku a předloženého teoretického

14 V tomto kontextu jsme otázky výzkumných závěrů Šobáňové diskutovali ve vztahu ke galerijní edukaci. Zde se ukazuje, že galerijní edukace vytváří vzdělávacími programy pomyslný most do kurikulární kategorie ověřování komunikačních účinků (Říhová, Bláha, Fulková, Fišerová, & Vargová, 2020).

rámce. Zkoumání žákovské výpovědi probíhá na úrovni zasahující od bezprostředního slovního zachycení prvotních reakcí, dojmů, emocí až po intelektuálně zprostředkovanou snahu porozumět obrazu a komunikovat o něm (srov. Kesner 2018), (Kesner, Adámek, & Grygarová, How Neuroimaging Can Aid the Interpretation of Art, 2021). U vizuálních zobrazení je zkoumána míra reflexe jak předkládaných obrazů, tak vlastních zachycení receptivní a komunikační složky. V kontextu celého projektu je také zkoumána a reflektována problematika tvorby sbírky / archivu.

Zkoumané výpovědi analyzujeme v komparaci s výpověďmi studentů učitelství a učitelů. Zajímá nás, jak žáci zachycují ve výpovědích i v následné vlastní tvorbě vznikající porozumění a jak hledání porozumění obrazu u žáků probíhá.

Edukační realita projektové mezioborové výuky

Výzkumná sonda zpracovává část dat, vzešlých z projektové výuky mezioborově pojatého konceptu *oborových dnů,* propojujícího výuku výtvarné výchovy (VV) s výukou informačních a komunikačních technologií (IKT), rozloženou do pěti výukových bloků (časová dotace 30 hodin) v průběhu celého školního roku. [15]

Předmětem výzkumu není komplexní pojetí výuky ani její vzdělávací obsahy a cíle. Přesto je přiblížení edukační reality projektových dnů vhodným kontextem pro porozumění celkovému pojetí vyučovaného předmětu i pro vytvoření rámce předkládaných a analyzovaných dat.

Vytvářet v současné škole prostor pro mezioborovou spolupráci bylo jedním ze základních cílů školské reformy započaté Bílou knihou v roce 2001.[16] Spolupráce učitelů různých předmětů a oblastí je profesně i časově náročnější, přináší však do školy projektovou či problémovou metodu výuky, která nabízí prostor pro hlubší ponor, pro experiment i vlastní tvůrčí práci[17]. Fakultní základní škola Táborská, na níž byl výzkum realizován, má prostor pro projektovou výuku ve své dlouholeté tradici. Na druhém stupni se realizuje jako „oborové dny“,[18] které jsou v ročním plánu školy pevně

15 Oborové dny FZŠ Táborská se i v předchozích letech zaměřovaly na interdisciplinární propojení VV a IKT. A to například v ročním projektu zaměřeném na animaci (prostor pro divácké i tvůrčí pojetí animace obrazu) Spolupráce výtvarné výchovy s výukou informačních technologií. Institucionální spolupráce proběhla se společností Aeroškola a s Národní galerií Praha v rámci projektu Artcrossing.

16 Jedná se *„o novou orientaci vzdělávání: naučit se poznávat – zvládnout metody, jak se učit, jak využívat nové informační a komunikační technologie, jak se vyhnout zahlcení povrchními informacemi, ale naučit se informace zpracovávat, měnit je ve znalosti a aplikovat, umět kriticky myslet a hodnotit; naučit se jednat a žít společně – umět pracovat samostatně i v týmech, otevřeně komunikovat s ostatními, zvládat konflikty, respektovat odlišné názory, …“.* (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, str. 38)

17 Školská reforma započatá v roce 2001 byla stavěna na principech rozvoje kompetencí, mezioborové výuky, včetně výuky v integrovaných celcích a průřezových tématech prostupujících napříč kurikulem. Projektová a problémová výuka se tak stávají metodami, v kterých lze principy vhodně naplňovat.

18 Žáci II. stupně školy se zapisují na oborové dny podle témat vypsaných učiteli. Každé vypsané téma má určitý cíl. Mezi oborovými dny žáci sepisují oborovou práci. Tu tvoří žáci celý školní rok. Jejich konzultanti jsou učitelé – vedoucí oborů. Výsledek své práce žáci prezentují před ostatními kolegy oborové skupiny a žáci devátých tříd obhajují před komisí). (http://www.zstaborska.cz/zaci/oborove-dny/ cit. 06.01.2021)

stanoveny a žáci si je volí podle aktuální nabídky předložené učiteli. Výuka probíhá ve škole i mimo ni po celý den a je vnitřně diferencovaná. Výraznou změnou oproti běžné školní výuce je vytvoření věkově heterogenních skupin složených z žáků 2. stupně, které umožňuje participativní projekty a mezioborovou spolupráci.

Projektové dny zaměřené na zkoumání možností propojení rozvoje mediální, vizuální a digitální gramotnosti s názvem Multimediální laboratoř byly odvozeny od reflektivního dialogu, který provází proces vnímání obrazu v galerii či ve škole a tvoří i dostatečný prostor pro vlastní tvůrčí práci.[19] První dva dny projektu poskytly účastníkům prostor pro vlastní reflexi, reflektivní dialog a tvůrčí činnosti. Cílem výuky v první části projektu bylo odhalování principů a analogií v prezentovaných obrazech, odhalování učitelova záměru koncepce obrazů a výtvarná činnost postavená na reflexi.

Již v této úrovni můžeme reflektovat práci s archivem při koncipování vybraných děl do konkrétního celku Je to učitel, kdo vybírá obrazy, jež koncipuje v souvislosti s požadovanou aktivitou a vytváří prostor nejen na úrovni motivace, ale i na úrovni inspirace, jak konstruovat vlastní obraz. Propojení vztahů mezi rozpoznávanými významy obrazů a výstupy žákovské tvorby dokumentuje příloha č.1. Vzhledem k mezioborovému propojení s předmětem informační a komunikační technologie žáci uplatňovali a rozšiřovali obě vzdělávací oblasti – zejména pak práci v softwaru určeném pro digitální manipulaci obrazu. Třetí a čtvrtý oborový den byly věnovány návštěvě galerie a navazující tvůrčí aktivitě mimo školu. V průběhu oborových dní byly také konzultovány vznikající struktury oborové práce. Žáci od začátku počítali s tím, že vznikající archiv obrazů, sestávající z uměleckých i vlastních děl, se stává základem pro jejich závěrečnou práci se sbírkou, v podobě vlastního návrhu výstavy a jeho obhajoby v závěrečné práci.[20]

V průběhu oborových dní jsme se tak často dostávali do metakognitivní reflexe – společně jsme si všímali hlasu kurátora i učitele, který za určitým výběrem koncipuje sbírku.[21]

Design výzkumu

Předkládaná studie je kvalitativním pedagogickým výzkumem založeným na využití výzkumných postupů zakotvené teorie (Hendl, 1997) (Švarčíček, 2007) diskursivní analýzy (Fulková, Diskurs umění a vzdělávání,

19 Setkání s uměleckým dílem v prostředí galerie a galerijní edukace byla součástí i běžné výuky výtvarné výchovy. Nejčastěji se jednalo o vzdělávací programy ve stálé expozici NGP ve Veletržním paláci či o edukační programy galerie Rudolfinum.

20 Se studenty v roli kurátora se můžeme setkat v inspirativním participativním projektu Muzea M v Leuvan, kde skupina studentů dostala v participativním projektu prostor ke koncipování vlastní sbírky, realizované pod názvem „Madness". (Students at M, nedatováno)

21 Cíl práce byl formulován žákům takto: Dokázat, že jsem schopen vymyslet a obhájit koncept, podle něhož roztřídím umělecká díla do jednotlivých složek a obhájím je vhodně zvoleným názvem a popisem. A také přesvědčit, že dovedu zasadit vlastní dílo, výsledek své tvorby mezi ostatní díla, ke kterým se, dle mnou zvoleného kritéria, hodí.

2008) (Barker, 2006) (Vávra, 2008) a reflektivní praxe (Schön, 1991) (Novotná & Fremlová, 2021) (Stynes, Murphy, McNamara, & O´Hara, 2018).

Ze zakotvené teorie přejímáme zejména způsob kódování – od otevřeného přes axiální k selektivnímu. Skrze kódování docházíme k ústředním kategoriím, které reagují na analyzovaná data a reflektují oporu ve studované teorii. Při analýze a komparaci dat využíváme i některé principy kvantitativního výzkumu (zejména procentuální vyjádření četností kódovaných kategorií). Využití kvantitavních postupů však vnímáme v intencích kvalitativního výzkumu – interpretace dat funguje výhradně ve vztahu ke zkoumanému vzorku a nelze je generalizovat, neboť jde o vzorek kvalitativního, nikoli kvantitativního zastoupení počtu respondentů.

Data

Předkládaná studie zahrnuje tyto okruhy primárních dat:

DATA	RESPONDENTI
Záznamy výpovědí obsahující bezprostřední písemnou reakci na 4 obrazy zahrnuté do výzkumu	9 žáků – 5 dívek a 4 chlapci z 8. a 9. třídy ZŠ; 2 žákyně SŠ; 7 studentek a 1 student PedF UK – oboru učitelství vv 5 studentek studia CŽV 2 aprobované učitelky výtvarné výchovy a pedagogi ky 1 učitel vyučující IKT, ZSV a dokončující magisterské studium učitelství pro 1. stupně na PedF UK.
Vizuální žákovská tvorba reflektující a navazující na předkládaná umělecká díla	9 žáků z 8. a 9. tříd ZŠ
Oborové práce žáků ZŠ	9 žáků z 8. a 9. tříd ZŠ
Reflektivní bilance	2 aprobované učitelky výtvarné výchovy a pedagogiky 1 učitel vyučující IKT, ZSV a dokončující magisterské studium učitelství pro 1. stupně na PedF UK.
Audiozáznamy a přepisy 2 rozhovorů	2 aprobované učitelky výtvarné výchovy a pedagogiky 1 učitel vyučující IKT, ZSV a dokončující magisterské studium učitelství pro 1. stupně na PedF UK.
Videonahrávka výuky	zaměřená na reflektivní dialog komunikující na základě sepsaných žákovských reakcí na konkrétní dílo
Záznam chatu na sociální síti	6 aprobovaných učitelek VV diskutujících nad propojením výstavy D. La Chapella do výuky pro konkrétní skupinu žáků.

Tab. 1.: Soupis primárních dat výzkumu

Průběh výzkumu

Kódování

Otevřenému kódování byly podrobeny všechny žákovské výpovědi ze všech oborových dnů. Jednalo se o žákovské výpovědi ke dvanácti uměleckým dílům. Ve čtyřech případech se jednalo o výpovědi k obrazům, originálům v galerii. Zbytek děl byl prezentován pomocí dataprojektoru ve třídě. V otevřeném kódování vzniklo 360 kódů. Bylo zjevné, že takový záběr je nezvládnutelný. Souběžně se také ukázalo, že pro vznik axiálních a zejména selektivních kódů bude třeba srovnání většího počtu výpovědí odlišných skupin ke stejným uměleckým dílům. Za tímto účelem vznikly kontrolní skupiny, v nichž byly zastoupeni učitelé a studenti učitelství[22]. Z potřeby redukce počtu děl ve výzkumu došlo k výběru konkrétních čtyř obrazů určených k diskursivní analýze. Jedná se o sestavu obrazů prezentovaných v prvním a druhém oborovém dnu, kdy se pracovalo s reprodukcemi a v třetím oborovém dnu, kdy jde o analýzu setkání s originálem uměleckého díla v kontextu výstavy. Tak se vedle sebe ocitají obrazy ze série inscenovaných fotografií amerického fotografa G. Crewdsona Dream house spolu s digitálně manipulovanou fotografií Davida La Chapella, videoartem Yuko Asai a fotografií intervence ve veřejném prostoru Kryštofa Kintery. Zachycení společné komunikace nad obrazy se propojuje v krátkém textu, jež přibližuje nejen samotná díla, ale i způsob žákovských uvažování o nich. Žákovské výpovědi jsou psány kurzívou a jsou mírně stylisticky upraveny. Zmíněna díla lze shlédnout v obrazové příloze 2-5.

G. Crewdson na obraze *Dream house* (příloha č. 2) staví diváka do složitě komponované scény, jež se jeví jako prožitá situace uložená v nevědomí. Filmový jazyk je použit pro statický obraz, čímž je silně afektována reakce diváka. Narativ fotografie se nám nabízí jako příležitost k prožitku zastavenému v čase. *Obraz vyvolává pocity smutku, opuštěnosti, zmatenosti i strachu. Prostředí obrazu je nereálné až mimo-reálné, ale sestavené z předmětů běžné potřeby – ručníky, umyvadlo, přípravky na čištění, sprcha – jako by to byl byt třeba na Marsu. Propojením temné a světlé části a barevnosti koupelny autor dosahuje pocitů znejistění.* (Záznamy výpovědí žáků) *„Fotografie od Gregoryho Crewdsona jsou hodně barevné a zaměřené na detail. Na této fotce je vidět stav – mezi – světlem a tmou, teplem a zimou. Crewdson pracuje jako filmový režisér... Celou velmi komplikovanou scénu do nejmenšího detailu inscenuje.“* (žákyně 8. třídy – oborová práce, kombinace vlastního textu s textem kurátora)

La Chapellovo dílo Potopa (příloha č. 3) otevírá narativ *biblický o víře a naději, o potopě a konci světa, o Kristu na kříži a Bohu. Zobrazené afekty v tvářích*

22 První skupina byla složená z oborových studentů výtvarné výchovy ve 3. ročníku na PedF UK. Studenti byli k dobrovolné účasti osloveni v rámci předmětu exkurze II. Z této skupiny vzešlo 8 dobrovolníků, kteří poskytli své výpovědi pro výzkumné účely. Díla, která reflektovali, viděli studenti poprvé až v rámci výzkumu. Druhá skupina sestávala z dobrovolnic z řady studentek programu CŽV obor vychovatelství, které procházely seminářem didaktika výtvarné výchovy. I tato skupina viděla vybraná díla poprvé. V této skupině je vysoká koncentrace učitelek a vychovatelek se školní praxí, které si doplňují potřebné vzdělání, tedy dospělých kolegyň.

herců probouzejí naše emoce. Smutek, vyčerpání, strach i oddanost, klid. Důvěra a naděje na straně jedné, a přijímání hněvu božího jako cesta k vykoupení na straně druhé. Zobrazeným postavám nezáleží na majetku, nehledí na to, že mají zničenou katedrálu. Nesnaží se rychle odstranit vodu, ani opravit škody. Vypadají vyčerpaně a v podstatě i klidně. Jsou bezmocní. Možná to tak má vypadat, ale mě nepřipadá, že by ti lidé byli nějak vystrašení, spíš jako by byli tak unavený, že už jim je to docela jedno (Záznamy výpovědí žáků).

Videoart mladé japonské autorky Yuko Asai – *Make up* (příloha č. 4) tematizuje proměnu lidské tváře. Nejprve skrze velmi výrazné líčení, které však poté přechází v surrealistické zjevení, *proměna dívčí tváře ve zvířecí – osrstěnou a strašidelnou. Jde snad o proměnu člověka ve zvíře? Je to snad vlkodlak?* Umělkyně se zaměřuje na široké využití kosmetiky a její roli například ve vztahu k náboženským obřadům a zajímá jí vliv líčení na neverbální komunikaci. Kosmetiku tak autorka používá k vyjádření myšlenek – k vyjádření vzpoury proti ideálnímu obrazu ženství požadovanému společností. Dílo *vyvolává nepříjemné pocity skrze divné kontrasty.* Asociace jsou zachycovány v čase, a tak dobře dokládají proměnu vyvolanou v průběhu videa. *„Nemám ponětí, jakou to mělo myšlenku, ale je to zajímavé v tom, že se jedna barva rozlézá od oka a druhá nějak od pusy nebo nosu a pak sebou začnou tak cloumat. Stále se zvyšující frekvence komíhání a rozpohybování obrazu nabírá až halucinačních účinků. Možná je to mrtvola a něco po ní leze. Spousta chlupů. Video je takové jakoby jednoduché. Vlastně efektivní. Divné kontrasty v nás mohou vyvolávat nepříjemné pocity.* (Záznamy výpovědí žáků) V oborové práci konkrétní žákyně se objevuje autorská fotografie s názvem *Pohlceni touhou,* jež je doplněna následným textem (příloha č. 6): *„V kompozici samotné kurátorky je její vlastní obraz znicotněn předměty určenými ke krášlení. Stejně tak ve videu japonské tvůrkyně Yuko Asai je modelka „převálcována“ a zneviditelněna prostředky, které ji měly učinit krásnější a výraznější, do takové míry, že se stává groteskní a odpudivou.“* (fragment oborové práce žákyně 9. třídy)

Fotografický obraz, zachycují instalaci v prostoru je dílem Kryštofa Kintery – pod názvem *Miracle* (příloha č. 5)[23]. Sloupořadí soch světců, lemující ulici v holandském Tilburgu naruší autor otočením lampy tak, že osvětluje pouze jednu sochu. *Fotografie působí, jako by na ní byl jeden svatý svatější než ostatní.* U této ukázky se dost překrývala komunikace nad fotografií jako takovou – kdy si žáci poznamenávají, že na fotografii *je osvětlena jen jedna socha, jinak tam nejsou žádný lidi. Či, že je záměrem fotografie smíchání staré víry (náboženství a tradice) s dnešním šumruchem moderního světa.* Jiní se soustředí na fotografii jako „pouhého“ zprostředkovatele site specific instalace ve městě. Tito žáci si poznamenávají jak označení *formálních znaků sochy – protáhlá ohnutá figura i její obsahové konotace osvícení, víry či nadřazenosti.* (Záznamy výpovědí žáků)

23 https://kristofkintera.com/pages-work/miracle.htm

Výzkumná zjištění

Paralely a odlišnosti v komunikaci moderního a současného umění

Abychom mohli porovnat studie zabývající se komunikačními procesy žáků, pokusili jsme se uplatnit axiální a selektivní kódování vzešlé ze studie *Proces interpretace uměleckého díla* (Říhová, 2018). Jak jsme předpokládali, nebylo možné tyto kódy uplatnit plně. Analýza žákovských výpovědí, vztahujících se k obrazu Františka Kupky z roku 1909, vedla k vytvoření dvou základních kategorií, rozpoznávaných v procesu komunikace vedoucí k interpretaci díla. Tyto dvě základní kategorie, dělící výpovědi podle vztahu k viděnému, byly pojmenovány *piktoriální*[24] a *vizuální*[25]. Obě kategorie dobře fungovaly i ve vztahu k předkládané studii a byly ponechány ve stejném významovém rámci.

K označení piktoriální jsou řazeny výpovědi, které přímo popisují zobrazené a zjevné prvky v obraze. Tedy objektivní a hodnotově neutrální znaky, jež jsou v dané společnosti jasně označeny konkrétním pojmem, například bota, ručník, sprcha. Výpovědi označené jako piktoriální ani v jednom výzkumu nepotřebovaly další podkategorie a vzhledem ke své povaze nebyly předmětem hlubší analýzy. Zaměření na vizuální informace pak skýtá okruh výpovědí, které se zabývají širokým spektrem zaznamenaných reakcí vyvolaných obrazem. Ve studii výpovědí vztahující se k obrazu F. Kupky z roku 1909 jsou vizuální informace dále členěny na *ideu reprezentace a ideu stylu.* Pod pojem empatická rovina díla jsou zahrnována rozpoznaná a kódovaná označení vedoucí k zachycení emocí a pocitů, a to jak z pohledu diváka, tak autora. Idea reprezentace odkazuje k výpovědi reflektující způsob, jakým je dílo vytvořeno a reprezentováno. Idea stylu diferencuje výpovědi na základě kontextuálních a kauzálních souvislostí díla. Zejména se jedná o přiřazování uměnovědných slohů a stylů. Na základě teoretického studia jsme předpokládali, že kategorie mapující cestu k porozumění modernímu umění nebudou odpovídat a vyhovovat umění současnému V předkládané studii se selektivní kódy idea stylu a idea reprezentace přesouvají o úroveň níže jako axiální kódy, které se vyskytují ve výpovědích zřídka, a tak nemají příliš zásadní význam na komunikační potenciál předkládaných děl[26]. Stávají se z nich podkategorie.

24 S pojmem „pictorial" v použitém kontextu se setkáváme zejména v práci M. Parsonse (Parsons, 2010), shodu můžeme nalézt i v teorii obrazu od W. J. T. Mitchella. (Mitchell, 2016). V češtině se s termínem v obdobném významu můžeme setkat např. u L. Kesnera (Kesner 2017). Pro pochopení by nám mohlo pomoci rozdělení na denotaci a konotaci, jak je předložil R. Barthes. Denotace je pak první stupeň označování pro znak, který má svůj referent ve vnějším světě. Což by v našem případě odpovídalo ekvivalentu pojmu piktoriální (Barthes, 2011).

25 Vizuální – tedy všechna další označení mimo piktoriální.

26 Ukázka pod označením umění stylu: „Fotografii si svým způsobem spojuji s Maratovou smrtí od J. L. Davida". (studentka 3. ročníku KVV)

Analýza výpovědí

Je patrné, že všechny skupiny nestaví své porozumění primárně na prostém popisu zobrazeného. Ze srovnávaných skupin jsou to více žáci, kteří potřebují k formulování svého porozumění popis na první pohled zjevného. I u nich tento jev zaznamenáváme jako piktoriální a je zastoupen ve 21% (viz Tab.2).

	PIKTORIÁLNÍ	**VIZUÁLNÍ**
Žáci ZŠ 8. a 9. třídy	21%	79%
Studenti KVV PedF UK	9%	91%
Studenti CŽV - dospělí	9%	91%

Tab. 2: Procentuální zastoupení selektivních kódů Piktoriání a Vizuální

Nyní se podívejme blíže na jednotlivé podkategorie oblasti selektivních kódů (Tab. 3). Teoretické zakotvení i terminologickou oporu pro pojmenování klíčových oblastí nacházíme v teorii afektu a termínech, s kterými pracuje výzkumná skupina *Obraz, mozek, mysl* (Kesner, Trauma, tíseň, extáze, prázdnota, 2018) (Kesner, Adámek, & Grygarová, How Neuroimaging Can Aid the Interpretation of Art, 2021) a v kterých jsme našli východisko i pro naši analýzu.

KATEGORIE SELEKTIVNÍCH KÓDŮ	**PIKTORIÁLNÍ**	**VIZUÁLNÍ**		
	Popisné informace	Afektivní/ empatická odpověď	Poloha estetického prožívání	Reflexe díla v přesahu
Kategorie axiálních kódů		afekt	Jaký? estetický prožitek	apel na diváka
		emoce k figuře obrazu	reflexe zobrazení vůči afektu	etická téma
		empatie		fantazie mimo rám
		kontext		formulace otázky
		metafora		idea reprezentace
				idea stylu
				interpretace za rámec zobrazení
				kontext
				metafora

Tab. 3: Přehled axiálních kódů kategorií Piktoriální a Vizuální

Ukázka axiálního kódovaní žáka
samota = metafora; svátost = kontext; klid = afekt; maják = metafora, víra= kontext; etický aspekt

Kategorie kódů

Afektivní a empatické odpovědi

Termín afektivní vychází „z teorie, že afektivita obrazu je ukotvena v divákově schopnosti spouštět afektivní *afordance*[27] v obraze. Aby byly afordance, potenciálně přítomné v obraze, aktualizované či aktivované, vždy vyžadují diváka, který je umí „uvidět“. O afordancích lze uvažovat jako o vztazích mezi schopnostmi a dispozicemi určitého vnímatele a uvedenými rysy daného vizuálního objektu nebo obrazu. „Aktivování těchto afordancí spočívá prvotně v automatických procesech, jež se odehrávají pod prahem vědomí na základě automatické a reflexivní odpovědi.“ (Kesner, Trauma, tíseň, extáze, prázdnota, 2018, str. 29) V tomto kontextu vzpomeňme schéma afektivních operací v teoretické části studie (viz obr. 2). Pokud žák zapíše afekt či emoci afektem spuštěnou a rozpoznanou, jde o vědomý prožitek emoce a její konceptuální uchopení, pojmenování a zapsání. Tato kategorie se nám ukázala jako klíčová pro aktivizaci žáka a budování jeho porozumění. Žák například odhaluje nesoulad mezi tím, co vidí na piktoriální úrovni a co subjektivně prožívá. Vzniklý nesoulad vede k hlubší koncentraci a komunikaci v obraze.

Podkategorie afekt; emoce k figuře a empatie

Ve výpovědích rozpoznáváme jednak vědomou snahu o porozumění situaci zobrazených postav či autorskému záměru – skrze empatii k figuře, ale také potřebu osvětlit vlastní afekt obrazem vyvolaný. V tomto kontextu tedy zařazujeme podkategorie vzešlé z axiálního kódování, jimiž jsou afekt, rozpoznání emocí figury obrazu a projevy empatického prožívání a vcítění se.

Podkategorie kontext a metafora

V předkládaném výzkumu se ukázala dvojí role metafory a kontextu v procesu komunikace mezi obrazem a divákem. První role spadá do kategorie označené jako afektivní / empatická odpověď, druhá do kategorie označené jako reflexe díla v přesahu.

Označení kontextu a metafory vzniká jako přímá odpověď na afektivní působení obrazu, jen nejde o popsání emoce: *čekal jsem, že se leknu, lek.* Či o popis afektu např. slovem *strach.* Na metaforické úrovni tak žák emoce strachu vyjadřuje odkazem k *hororu.* Kontextem žák rámuje vyvolané emoce

27 Afordance je termín zavedený v 60. letech 20. století psychologem J.J. Gibsonem podle něj je vizuální vnímání primárně určeno k interakci vnímajícího člověka s jeho prostředím. Afordance v překladu nejlépe snad – vnímání možnosti ke konání nám nabízejí možnosti k senzomotorické akci, současně ale skrze ně vnímáme i vlastnosti objektů. „Afektivní afordance tak můžeme definovat jako složku obrazu, spouštějící afektivní odpověď.“ (Kesner, 2018, s. 29)

v širších souvislostech. Ukázku konceptualizace demonstrujme u díla Davida La Chapella *Potopa*, kde docházejí žáci k označení „víra“ po sérii vyjmenování piktoriálních zobrazení, například sepnutých rukou. *Víra* je v tomto případě metafora, která vytváří mnohovrstevnatý kontext.

Ve výzkumu se ukázalo, že na jedné straně žáci využívají metafory k pojmenování emoce, spuštěné afektivní odpovědí na obraz, na druhé straně pak, že žáci sahají po metafoře, když chtějí vyjádřit smysl díla, případně jeho poselství. Zde je třeba podotknout, že výzkum, zaměřující se na význam metafor v utváření porozumění obrazům, by zasloužil samostatnou a hlubší pozornost. V tomto kontextu můžeme odkázat na vlivné teoretické práce dvojice autorů George Lakoffa a Marka Johnsona (Lakoff & Johnson, Metafory, kterými žijeme, 2002) (Lakoff, Ženy, oheň a nebezpečné věci, 2006).

Kategorie estetického prožívání

Jedná se o kategorii, v níž žáci pronáší estetické soudy. Na tuto kategorii se nejčastěji můžeme ptát tázacím zájmenem Jaké? Jaký? Případně se žáci zabývají tím, co jejich estetický soud vyvolalo.

Podkategorie estetický prožitek; reflexe (estetického prožitku) vůči afektu

Zahrnuje zejména výpovědi estetických výroků – *líbí, nelíbí, či hezké/ošklivé/divné.* Dále také estetické soudy reflektují vztah k vlastnímu afektu: *Také to ve mně vyvolává nepříjemný pocit. Ale přesto je to doopravdy zajímavé zpracování. Či efektivní. Divný kontrast. Nepříjemný pocit. Potom už takové nudné.* Zde tedy žáka nevedlo rozpoznání vlastních emocí k empatii vůči obrazu či zobrazené figuře, ale rozpoznanou emoci vztáhl ke svému diváckému estetickému prožitku – to, co na začátku bylo efektivní – komíhání a proměna tváře ve videoartu Yuko Asai žákovi brzo zevšednělo a tak ochabnutí prožitku vedlo k označení estetické kvality díla jako *nudné*.

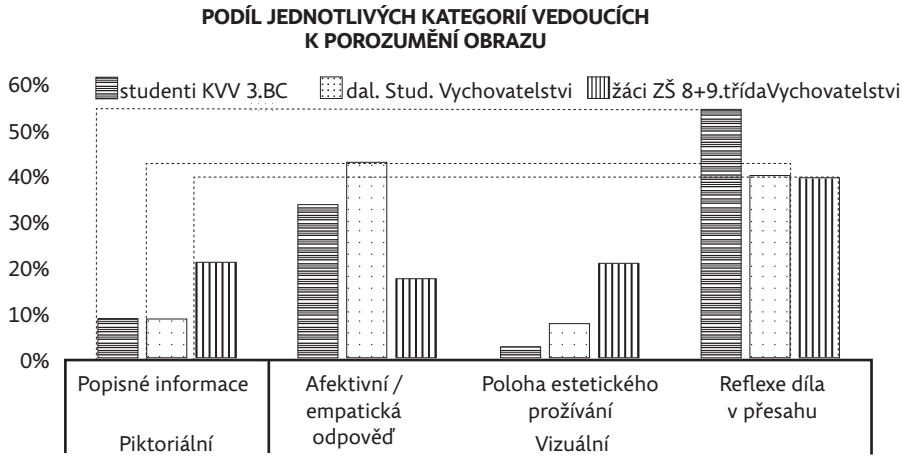
Reflexe díla v přesahu

Podkategorie apel na diváka; etická téma; fantazie mimo rám; formulace otázky; idea reprezentace; idea stylu; interpretace za rámec zobrazení; kontext a metafora

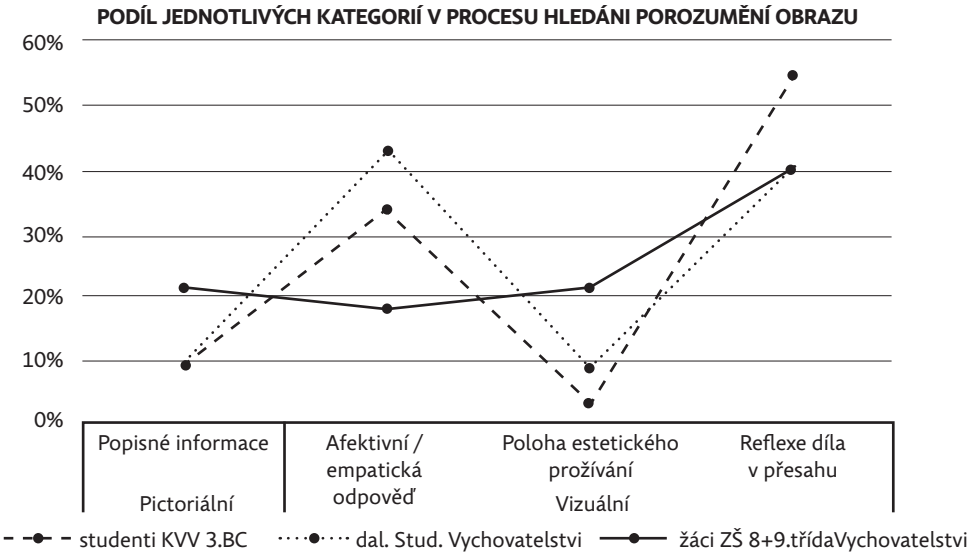
Zde označujeme a třídíme takové výpovědi, které demonstrují porozumění i neporozumění, které žáci vztahují za hranice konkrétního díla. V této kategorii se objevují nejčastěji formulace otázky po smyslu díla, rozpoznávání etických aspektů, pojmenování identifikovaného apelu na diváka, a také metafory a kontexty. V této kategorii, která přichází většinou na závěr vlastního uvažování, vidíme nejčastěji pokusy o interpretaci díla, uzavření předchozích postřehů v konkrétní významy.

Je patrné, že pro výtvarného pedagoga i galerijního lektora a pro následující reflektivní dialog je tato kategorie reflexe díla v přesahu klíčová. Zde nacházíme největší komunikační potenciál i podnět do další vlastní tvůrčí práce. Zde také musí dávat pedagog největší pozor, podkategorií takové složky je fantazie mimo rám, tedy takové výpovědi, které významově opouštějí diskurs obrazu. Bývají jimi například pokusy o žert, či explicitní narážky– *„asi je po kalbě a leží nahý v koupelně. Asi švédská trojka, ale dva už odešli“* atp…(K dílu G. Crewsona – Dream House) Zde však z pozorování usuzujeme, že jejich význam není nikterak ohrožující. Většinou tyto pokusy odklonit pozornost od obrazu vymizí samotným peer efektem reflektivního dialogu, neboť takové výpovědi zůstávají ve skupině osamocené a jedinec je sám často zavrhne a ani je s ostatními nesdílí.

Na předloženém grafu pak vidíme zastoupení jednotlivých kategorií ve výpovědích žáků / studentů a učitelů. Je patrné, že u současného umění nemá vynášení estetického soudu příliš velké opodstatnění. Mírně převyšuje u žáků, ale ani u nich tato kategorie nemá významný dopad na tvorbu významu obrazu.



Obr.3: Graf kódovaných kategorií u třech skupin žáků/studentů/učitelů

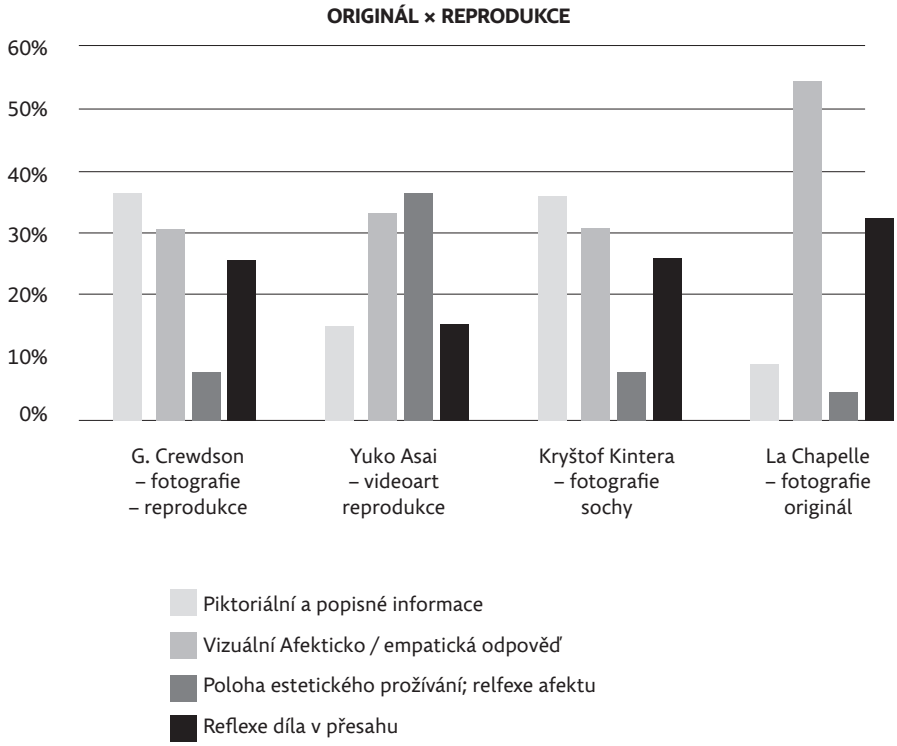


Obr.4: Graf kódovaných kategorií u tří skupin žáků/studentů/učitelů

Z grafů je také patrné, že studenti katedry výtvarné výchovy uvažují o dílech komplexněji než ostatní, své porozumění staví na reflexi díla v přesahu, a to s využitím kontextuálních znalostí z dějin umění, vizuální kultury či filosofie, které opírají i o analýzu vlastního prožitku díla na úrovni vyvolaných afektů.

Originál x reprodukce

Žáci naopak v pozorovaných případech obecně příliš nereflektují afekty jako spouštěče emocí. Mohlo by se zdát, že je to dáno věkem a menší mírou zkušeností s vlastním prožíváním. Tuto úvahu ale vyvrátí následující graf, kde máme možnost pozorovat rozdíl mezi vnímáním originálu obrazu v galerii a reprodukce obrazu ve výuce. Při setkání s originálem uměleckého díla jsou reakce žáků nasycenější jak ve smyslu množství zachycených reakcí a evokovaných pojmů i co do množství přiřazených a rozpoznaných kódů. A tak je patrné, že setkání s originálem díla v kontextu celé výstavy je pro žáky naprosto zásadní i pokud jde o míru pozornosti, kterou obrazu věnují. Zde vidíme, že setkání s originálem zakládá kvalitativně hlubší prožitek, což se odrazí i na úrovni schopnosti reflektovat dílo v přesahu.



Obr. 5: Graf kódovaných kategorií u žáků

Ukázka koncepcí žákovských sbírek je součástí přílohy 7. V ní můžeme dobře pozorovat zejména schopnost ověřování komunikačních účinků obrazů a potenciality fenoménu třídění ve výuce.

Závěr

Badatelskou pozornost jsme ve studii zaměřili na proces, kterým žáci procházejí ve výuce, jenž se odvíjí od záměrného a úsilného pozorování obrazů se snahou jim porozumět. Zajímá nás komunikace mezi žákem a dílem, mezi žáky navzájem i mezi žáky a učitelem. Ohledáváme mechanismy konstrukce poznání. Učení vnímáme jako příležitost setkat se v procesu utváření významů a porozumění, o nichž společně s žáky komunikujeme. Svým výzkumem se snažíme přispět k porozumění procesům poznávání skrze obrazy.

Ve výzkumu jsme se soustředili na otázku, nakolik metoda třídění a tvorby sbírky/archivu podporuje otevírání pohyblivého, tvůrčího, méně spoutaného myšlení (Novotná, 2021). Ověřovali jsme, zda zvolené prostředky zakládaly výuku, v níž společně s žáky můžeme vzdorovat rychlému a instantnímu uvažování vyvolanému představou, že jediným cílem zadaného úkolu je jeho „správné“ splnění v konkrétním časovém úseku.

Z předloženého výzkumu je patrné, že nastavený proces, opřený o společné sdílení v reflektivním dialogu umožňuje a podporuje pluralitu názorů. [28]

Procesem odhalování mechanismů tvorby významů prochází i současná galerijní praxe. V ní je to hlas kurátora, spolu s umělcem, architektem výstavy a edukátorem, který leckdy záměrně otevírá a problematizuje otázky vlivu a moci ve výstavní praxi. Jako ilustraci použijme výstavu Markéty Othové – *Již Brzy,* kterou Národní galerie otevírá široký narativ přístupů k výstavní praxi. Architekt výstavy Dominik Lang vstupuje do výstavy s koncepcí, v níž odhaluje desítky modelů proběhlých výstav Markéty Othové z předchozích období. „Autorka je neodmyslitelně spojována s fotografickými instalacemi v senzitivních konstelacích, umístěných na míru neboli in situ do konkrétního výstavního prostoru, se kterým pak fotografie tvoří situaci, na něž tak Lang reaguje a nechává diváky ověřit a prozkoumat právě tuto ‚jedinečnost' každé výstavy" (Janíčková, Novotný, & Císař, 2022). Na tento princip navazuje Oddělení rozvoje publika, když v edukačním programu Archi(v)tektura tematizuje principy sbírání, třídění, fotografování a archivování nejen v institucionální praxi. Samotný program vzniká na základě dialogu a v součinnosti s kurátorem, umělcem a architektem. Na tomto příkladě je patrné, jak konkrétně se mohou role umělce, kurátora, edukátora a architekta dostat do kooperativního vztahu. Jde o otevřenost, v níž se rozpouští ostrá hranice mezi jednotlivými profesemi. Na příkladu práce v galerii se otevírá také analogie, která je zejména pro výtvarnou výchovu (ale nejen pro ni) vhodná. Jaké podobnosti se objevují mezi profesemi kurátor a učitel? Otázkou v čem pracuje kurátor a učitel analogicky si klade Magdalena Novotná spolu s Vendulou Fremlovou ve své studii *Neviditelní, kteří vyprávějí pomocí obrazů* (2021). Na proměny současné výstavní i pedagogické praxe, kdy se participativní projekty i proměny profesních perspektiv nahlížejí s optimismem i očekáváním prohlubující se vnitřní integrace pedagogických, teoretických a uměleckých obsahů. Upozorňují, že pro rozvoj samostatného a kritického myšlení žáků, pro rozvoj vizuální gramotnosti, nestačí optika soustředěná pouze do konkrétní disciplíny.

Tak i my svou studií můžeme přispět k náhledu na paralely a zejména na inspiraci, kterou nám práce kurátora může přinést. Zaměříme-li se na tvorbu archivu / sbírky, prezentované například portfoliem, výstavou, posterem či online blogem, umožníme opakované promýšlení věci. Nastavíme-li pedagogickou situaci tak, že umožníme žákům vstupovat do situací a vztahů, které se nepohybují na okraji, ale míří do středu,[29] otevíráme komunikaci a zakládáme situaci, pro niž nastavujeme procesy učení. Ty vyrůstají z iniciativy, kritického myšlení a vizuální gramotnosti žáků. Při sbírání a archivování věci / objekty / obrazy pojmenováváme: dostáváme se ke středu, jádru

28 Komplexní ukázkou takového přístupu by mohlo být například muzeum M v belgické Lovani, kde se klíčovým pilířem muzea stala vizuální gramotnost a kde muzeum iniciuje participativní projekty, v nichž se hlas diváka propisuje i na úroveň koncepce výstavy (M, more than a museum, nedatováno)

29 *Becoming in the Middle* je termín, který předkládá Atkinson a kterým odkazuje k filosofii Deleuze a Guatariho. Pojmem zastřešuje v pedagogice klíčové místo pro učení ve středu, v prostoru mezi začátkem a koncem, v němž je koncentrovaná intenzita, síla samotných procesů myšlení (jak ve vztahu k myšlení, tak ke smyslovému prožitku, viz teoretický úvod a vazby k afektivní teorii.) (Atkinson, 2017, stránky 119-153)

problému a uvádíme jej do vztahů k ostatním. Tato podstata není zjevná na začátku ani na konci sbírky, je v jejím středu i ve středu každé věci. Ve sbírce je možné stále věci přeskupovat, variovat, pozorovat vznikání nových významů a zanikání původních; sbírky sestávají z plošin spíše než z jasně ohraničených celků. Plynutí mezi nimi je patrné a rhizomatické (Deleuze & Guattari, 2010).

Ve vztahu k otevírání a zpřístupňování cesty k uměleckým dílům a k výstavám a kulturnímu dědictví přispívá výzkum potvrzením hypotézy uvedené v začátku studie, že setkání s originálem uměleckých děl v kontextu výstavy zakládá intenzivnější prožitek. Tuto hypotézu by bylo možné ověřit v dalších výzkumech. Na otázku z úvodu studie po tématu a námětech do předkládané výuky, které vneslo současné umění odpovíme odkazem ke kategorii reflexe díla v přesahu, kde jsou samostatnou podkategorií etická témata – zde jde například o tematizaci víry a náboženství v západní společnosti (zpřítomněna zejména dílem Davida La Chapella) otázky spojené s distribucí moci (v díle Kryštofa Kintery a Cindy Shermann) či vlastní identity a jejího utváření (dílo Yuko Asai a Cindy Shermann).

K malé revizi RVP – komunikace obrazu

Intertextuální a multimediální povaha současného umění se nám stala inspirací, kterou jsme uplatnili v různých formách práce s novými médii. Pracovali jsme zejména s manipulováním fotografií, a to ve vztahu k parafrázím, citacím, brikolážím. Původním výzkumným cílem však nebylo zkoumání výše popsaných kontextů zakotvení projektové výuky a mezioborové spolupráce do školní práce a zkoumání jejích možností. V době, kdy jsme výzkum začínali, před malou revizí RVP, se nám zdála takové praxe skoro samozřejmá.

Domníváme se, že i když jsme uvnitř oboru s jistotou cítili pevnou oporu, kterou nám reformní kroky přinášely, nepodařilo se tyto jistoty sdílet navenek, napříč zejména širší pedagogickou veřejností. Ta se na výuce výtvarné výchovy sice podílí, ovšem bez potřebné aprobace redukuje výtvarnou výchovu na předmět, v němž je cílem zejména tvořivost. Ze současné odborné diskuse, která probíhá napříč odbornou veřejností (otevřené dopisy ministerstvu, diskusní pořady atp.), vidíme širší spektrum, které vedlo k z našeho pohledu k velmi neprofesionálnímu zásahu do komplexně vybudovaného kurikulárního obsahu oboru. Předložený výzkum dokládá výuku založenou na mezioborové spolupráci vedoucí k rozvoji digitální, vizuální a mediální gramotnosti. Vzhledem k tomu, že se analyzovaná výuka opírala o očekávané výstupy VV9-1-06 až VV-9-1-08 dovolujeme si na závěr předložit shrnutí ve vztahu k vyškrtnutým pasážím. Směle navrhujeme, jak bychom revidované pasáže upravili. A to zejména k předložené studii.

Námi navržená úprava pasáže v RVP:

VV-9-1-06 komunikuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; **interpretuje** je na základě znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků. Zde odkazujeme protnutí mezi daty

výzkumu a teoretického rámce, v němž revidujeme pojem komunikace a interpretace. V tomto případě se nám zdá termín komunikace přesnější ve vztahu k cíli kurikulární kategorie ověřování komunikačních účinků, vnímáme však, že pojem interpretace má v kontextu RVP komplexní kontexty.

VV-9-1-07 – porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření[30](obrazu); vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů.

Formulaci navrhujeme do původního dokumentu vrátit – zde je pojem interpretace na místě – totiž je důležité umět v komunikaci s dílem zvážit i dostupné a adekvátní interpretace – tento obsah je také častou náplní galerijní edukace – tudíž na náročnost výstupu učitelé nejsou sami, ale mohou čerpat z těchto opor.

VV-9-1-08 ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci.[31]

Formulaci navrhujeme do původního dokumentu vrátit – může se rozšířit poznámkou o tvorbě portfolia, žákovské výstavy, tvorbě sbírky – či se tato pasáž může objevit v rozpracovaných podobách standardů a metodických opor.

Studie potvrzuje, že vzrůstající nárok na práci s obrazem lze s žáky realizovat.[32] V našem případě byla tato vzestupná náročnost výstupů následující:

Žák v první fázi projektu
VV – 9-1-06 -komunikuje na základě vlastní percepční aktivity s obrazy současného umění. V komunikaci pokračuje v reflektivním dialogu se spolužáky a učitelem a směřuje k interpretaci díla. Reflexe obrazů se mu stává inspirací ve vlastní tvorbě.

Žák v průběžné fázi projektu
VV – 9-1-07 Píše oborovou práci – v níž se – po vzoru kurátora umění – pokouší vytvořit výstavní síně řazené dle zvoleného klíče, do nichž vkládá vybrané obrazy (vlastní i reprodukce uměleckých děl či obrazů vizuální

30 Z našeho výzkumu vychází i možnost nahradit pojem vizuálně obrazné vyjádření pojmem obraz – i když rozumíme argumentaci stávajícího pojmu, s níž souhlasíme. Náš podnět pro obhajobu pojmu obraz je popsán v teoretickém rámci studie. Tuto poznámku si dovolujeme zejména ve vztahu k argumentacím volajícím po případné potřebě text dokumentu „zjednodušit", aby se stal přístupnější i neaprobované veřejnosti (např. rodičům). Případně navrhujeme termín v dokumentu řádně vysvětlit.

31 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021

32 Uvědomujeme si, že podmínky výzkumu byly jak časově, tak počtem žáků výrazně nakloněny tomuto způsobu práce. Přesto si obdobnou práci s žáky 8 a 9 tříd dokážeme představit – byť v redukovanější podobě. Vhodné by bylo zahrnout menší počet děl, předložit žákům materiál k prostudování – například srozumitelný text k výstavě atp. Zároveň bychom velmi doporučovali propojit výuku výtvarné výchovy se slohem a literaturou – tak se dá rozložit práce mezioborově a žáci mohou poznávat konkrétní styly nad výtvarnými díly.

kultury obecně). V argumentaci pro zvolené třídění hledá žák oporu v textech z katalogů a kurátorských textech k výstavám, případně sleduje a cituje televizní dokumenty z nabídky ČT Art. Tyto texty vztahuje k vlastní výpovědi a komparuje je.

Žák v závěrečné fázi projektu

VV – 9-1-08 prezentuje a obhajuje oborovou práci. Pro prezentaci nalézá vhodnou formu – výstava / portfolio / projekce prezentace / poster. Při prezentace představuje princip na níž vybudoval sbírku, ukazuje výsledky vlastní tvorby ve vztahu ke konkrétním uměleckým dílům.

Obrazová příloha č. 6, s. 101
Obrazová příloha č. 7, s. 102–103

Poděkování

Děkuji kolegům a kolegyním z FZŠ Táborská, kteří se podíleli na spolupráci v projektu a přispěli k triangulaci dat. Zejména děkuji Adamu Drahošovi, učiteli ICT, který se spolupodílel na celém projektu. Děkuji mu také za otevřenost a důvěru, s níž vstupoval do nových a pro něj kontroverzních vod současného umění. Děkuji Zuzaně Svatošové za podnětné diskuse a reflexe vlastní pedagogické činnosti. Děkuji vedení FZŠ Táborské za důvěru, kterou dlouhodobě přispívala k inovativním projektům v předmětu výtvarné výchovy. Děkuji také studentům a studentkám PedF UK, kteří poskytli své výpovědi k analýze a díky nímž mohly vzniknout kontrolní skupiny. Děkuji školiteli Jaroslavu Bláhovi za oporu, konzultace a inspirace v průběhu psaní práce. Děkuji kolegům a kolegyním z KVV PedF UK i NGP za podnětné prostředí a sdílení profesního diskursu.

Studie je součástí připravované disertační práce Umění ve výtvarné výchově.

Studie je součástí výzkumného projektu HORIZON 2020 AMASS Acting on the Margins – Arts as a Social Sculpture, ID 870621. (01.01.2020 – 31.12.2023) a výzkumného programu PedF UK Cooperatio, oblast Subject Specific Education Research, obor Art, Music and Sport Education.

Literatura

Afektivní odpověď na vizuální umění: propojení uměnovědného a neurovědního pohledu. (nedatováno). Získáno 2022-07-28, z https://www.muni.cz/en/research/projects/30423

Anger, J. (2019). Afektivní interval a proměny tělesnosti ve filmovém obrazu: Obraz versus afekt. Získáno 2022-07-28, z http://fresh-eye.cz/jazyk-tvarovany-excesem-afekt-a-jeho-performativni-medialita/2019/01/

Atkinson, D. (2017). *Art, disobedience, and ethics: the adventure of pedagogy* (1st edition. vyd.). New York, NY: Nature America Ltd.

Barker, C. (2006). *Slovník kulturálních studií.* Praha: Portál.

Barthes, R. (2011). *Mytologie* (2. vyd. v českém jazyce. vyd.). Praha: Dokořán.

Barthes, R. (2019). *Světlá komora.* Praha: Fra.

Belting, H. (2021). *Antropologie obrazu: návrhy vědy o obrazu.* Brno.

Bláha, J. (2020). Interdisciplinary Literacy as Complex Communication with Realityc. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání,* IV(3/2020), 35-57.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Tisíc plošin.* Praha: Herrmann.

Didi-Huberman, G. (2009). *Ninfa moderna: esej o spadlé draperii* (Vyd. 1. vyd.). Praha: Agite/Fra.

Edwards, T. (2010). *Kulturální teorie: Klasické a současné přístupy.* Praha: Portál.

European Network for Visual Literacy. (nedatováno). Získáno 2022-08-11, z https://envil.eu/

Fremlová, V., Jakubcová Hajdušková, L., & Říhová, K. (2021). Umění oceňovat: Zpráva z pilotní výzkumné sondy. 61(1-2), stránky 66-70.

Fresh Eye: Obraz versus afekt. (nedatováno). Získáno 2022-08-11, z http://fresh-eye.cz/expozice/obraz-versus-afekt/

Fulková, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání.* Praha: H & H.

Fulková, M. (2018). Pomalé pozorování a neúsilné soustředění: Několik poznámek k didaktické výstavbě obsahu učiva v galerijním vzdělávání. Otvorená galéria. *Zborník z konferencie galerijnej pedagogiky* (str. 10). Bratislava: Kunsthalle.

Fulková, M. (2019). Observations about the Common European Framework of Reference for Visual Literacy. *International Journal of Education Through Art,* vol. 15(issue 1), 75-83. doi:10.1386/eta.15.1.75_1

Gajdošíková, P. (2020). *Fenomén architektury ve vlastním uměleckém a pedagogickém díle / Pedagogické implikace/.* disertace, PedF UK, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Hendl, J. (1997). *Úvod do kvalitativního výzkumu.* Praha: Karolinum.

Hudecová, D. (2004). Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika,* 3/2004, 274-283.

INSEA. (nedatováno). Získáno 2022-08-11, z https://www.insea.org/

Janíčková, A., Novotný, M., & Císař, K. (2022). *Markéta Othová Již Brzy* (1. vyd.). Praha: Národní galerie.

Jirsa, T. (2017). Jazyk tvarovaný excesem: afekt a jeho performativní medialita. *World Literature Studies,* 3/2017(9), 14-28.

Kesner, L. (2018). *Trauma, tíseň, extáze, prázdnota: formule afektu a patosu* 1900-2018. Brno: Books & Pipes Publishing.

Kesner, L., Adámek, P., & Grygarová, D. (2021). How Neuroimaging Can Aid the Interpretation of Art. *Frontiers in Human Neuroscience,* vol. 15. doi:10.3389/fnhum.2021.702473

Kottová, K. (2019). *Instituce a divák.* [Praha]: Display.

Lakoff, G. (2006). *Ženy, oheň a nebezpečné věci: co kategorie vypovídají o naší mysli.* Praha: Triáda.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2002). *Metafory, kterými žijeme.* Brno: Host.

M, more than a museum. (nedatováno). Získáno 2022-08-12, z https://www.mleuven.be/en/about-m/mission-vision

Mitchell, W. (2016). T*eorie obrazu: eseje o verbální a vizuální reprezentaci* (První české vydání. vyd.). Praha: Karolinum.
Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. (2001). [Praha]: Tauris.
Novotná, M., & Fremlová, V. (2021). Neviditelní, kteří ukazují a vyprávějí. *Výtvarná výchova,* 61/2021(1-2/2021), 6-30.
Parsons, M. (2010). Interpreting Art through Metaphors. *International Journal of Art & Design Education.*, 29, 228-235. doi:10.1111/j.1476-8070.2010.01621.
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021). Načteno z https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/
Říhová, K. (2018). Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem. *Výtvarná výchova*, 58/2018(3-4/2018), 28-46.
Říhová, K., Bláha, J., Fulková, M., Fišerová, Z., & Vargová, P. (2020). Galerijní edukace jako součást vzdělávacího procesu v kontextu vizuální gramotnosti. *Výtvarná výchova,* 60/2020(1-2/2020), 70-97.
Schön, D. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action.* Michigan: Ashgate.
Sontagová, S. (1964). Proti interpretaci. *Kritický sborník,* (stránky 1-9).
Students at M: Madness. (nedatováno). Získáno 2022-08-11, z https://www.mleuven.be/en/programme/madness
Stynes, M., Murphy, T., McNamara, G., & O´Hara, J. (2018). Reflection-on-action in qualitative research processes: Deconstructing research and developing an honest critical self-appraisal rubric. I*ssues in Educational,* 28.1, 153-167.
Šobáňová, P. (2016). Realizované vs. předepsané kurikulum – reflexe kurikulární reformy a její implementace do praxe. *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy: Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání* (stránky 27-53). Olomouc: Česká sekce INSEA.
Švarčíček, R. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.
van Alphen, E. (2018). *Art in Mind: How Contemporary Images Shape Thought.* Leiden: Koninklijke Brill.
van Alphen, E., & Jirsa, T. (2019). *How to Do Things with Affects: Affective Triggers in Aesthetic Forms and Cultural Practices.* Leiden: Brill Rodopi.
Vávra, M. (2008). Diskurz a diskurzivní analýza v sociologii. V J. Šubrt, *Soudobá sociologie* (stránky 204-221). Praha: Karolinum.
Výtvarná výchova Podkladová studie: Podkladová studie (2019).

Bibliografická citace

Říhová, K.: Obraz v interdisciplinárních souvislostech, *Výtvarná výchova 3–4*, (62) 2022. ISSN 1210-3691. s. 46–73.

Vývoj vzdělávací oblasti Umění a kultura v kontextu Malé revize RVP ZV

Martin Vozný

Mgr. Martin Vozný
je student doktorského studia na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK. Zástupce ředitele pro teoretickou výuku na střední odborné škole.
Kontakt:
martin.vozny@student.pedf.cuni.cz

Anotace
Výtvarná výchova prošla v posledních letech dramatickým vývojem náhledů na obsahy předmětu a na procesy spojené s tvorbou nové koncepce vzdělávací oblasti Umění a kultura. Přestože je výtvarná výchova vystavena již léta nepříznivému faktu nízké časové dotace, v důsledku Malé revize RVP ZV byla opět postižena další redukcí hodin i redukcí obsahu. Jak k celému procesu došlo? Text, který je zde představen, je rekonstrukcí klíčových událostí z pohledu autora, který sledoval veřejně dostupné informace k Malé revizi. Přináší propojenou strukturu klíčových jevů, které měly za následek redukci časové dotace Umění a kultura a následně redukci obsahu Výtvarného oboru. Ta vzbudila v očích odborné veřejnosti výtvarné edukace rozpaky nad budoucím a nejasným vývojem celého oboru.

Klíčová slova:
Revize, kurikulární dokument, výtvarný obor, umění a kultura

Abstract
In recent years, art education has gone through a dramatic development of insights into the contents of the subject and the processes associated with the creation of a new concept of the educational field of Art and Culture. Although art education has been exposed to the unfavorable fact of low time allocation for years, as a result of the Minor revision of the RVP ZV, it was once again subjected to a further reduction in hours and content. How did the whole process come about? The text presented here becomes an imaginary reconstruction of the key events that led to the Little Revision. It brings a connected structure of key phenomena that resulted in the reduction of the Art and Culture time allocation and subsequently the reduction of the content of the Fine Arts. This caused confusion in the eyes of the art education professional public over the future and unclear development of the entire field.

Keywords
Revision, curricular document, art field, art and culture

Úvod

Cílem tohoto textu je zprostředkovat čtenáři informace o vývoji tzv. Malé revize v kontextu vzdělávací oblasti Umění a kultura v RVP ZV. Zpráva je především souborem autorových reflexí klíčových událostí, které sehrály důležitou roli v procesu vývoje zmiňovaného kurikulárního dokumentu. Zde je nutné připomenout, že tento vývoj neprobíhal na jakýchsi nestabilních základech, ale vycházel z dlouhodobé debaty, na kterou dnes slovy Jana Slavíka můžeme nahlížet následovně:

„Existenci polemik tohoto typu je zapotřebí interpretovat především jako odbornou náročnost komunikačního prostředí v teorii oboru, nikoliv tak, že celková koncepce RVP je zásadně problematická“ (Slavík, 2005, s. 268).

Zmiňované polemiky bychom mohli označit obdobím přechodu milénia, kdy vznikaly nové varianty pojetí a koncepce výtvarného oboru.

„Koncepce Výtvarného oboru především umožňuje přistupovat k uměleckým hodnotám ve vztahu k současnému stupni lidského poznání a komunikace a přistupovat k vlastní i umělecké tvorbě a interpretaci jako k nástrojům rozvíjení osobního potenciálu tvořivosti, smyslového a jazykového poznání … Velký důraz je kladen na proces komunikace, který je podstatnou součástí jak umělecké tvorby, tak vzdělávacího procesu a poznání vůbec“ (Pastorová, 2006).

Důležité je zde upozornit, že tento text si nedělá v žádném případě nárok na to, aby popsal detaily zákulisních debat, neboť je autor nezná, ale pohybuje se v úrovni veřejně dostupných dokumentů, jejichž prostřednictvím se můžeme pokusit sestavit rekapitulaci událostí.

1. Původ proměny

Jedním z klíčových dokumentů pro vznik revize se stala Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+, která byla schválena vládou dne 19. 10. 2020. Svým obsahem je strukturována do rovin strategických cílů a strategických linií. V kontextu revizí nás především zajímá strategická linie SL1 – Proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání. Ta ve svém obsahu, konkrétně v kapitole 1.4, uvádí digitální vzdělávání, které se stává hlavní doménou pro proměnu a inovaci RVP ZV. V této kapitole poté nalezneme klíčové pojmy, které jsou spjaty s digitálním vzděláváním: digitální prostředí, informatické myšlení a multidisciplinarita. Realizace podpory digitální gramotnosti u všech žáků je stavěna v rovině tohoto procesu:

„Proměna obsahu vzdělávání zaměřená na digitální gramotnost a informatické myšlení, respektive vůbec využívání digitálních technologií a zdrojů, nesmí být omezena jen na výuku informatiky nebo jí blízké oblasti, ale stane se integrální součástí celé výuky. Zajištěna bude metodická podpora pedagogů pro aplikaci digitálních technologií ve všech oborech, napříč vzdělávacími oblastmi jako přirozené součásti základního a středního vzdělávání“ (Jindřich Fryč et al, 2020, s. 32).

Obsah digitálního vzdělávání, uplatněný v dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+, vychází z informací, které byly konstruovány v procesu plnění úkolu s názvem Inovace ICT kurikula. Na tomto úkolu pracoval Národní ústav pro vzdělávání od roku 2016, neboť MŠMT schválilo dne 5. dubna 2016 dokument s názvem Tvorba a revize kurikulárních dokumentů pro předškolní, základní a střední vzdělávání na národní úrovni. Tento úkol byl nadále realizován ve třech částech, které nesou označení: Zpracování podkladů, Komplexní revize vzdělávací oblasti informační a komunikační technologie a Komplexní revize vzdělávací oblasti v RVP PV. Zpracování podkladů vycházelo z analýzy školních vzdělávacích programů, mezinárodních šetření, výsledků pedagogického výzkumu, strategických dokumentů, ale také ze studia jednotlivých postojů k rozvoji vzdělávání. Tyto podklady byly shrnuty ve studii vydané v roce 2016, která dále posloužila k vytvoření druhé části úkolu. Zde byla informatika rozdělena do oddílů Informatické myšlení v očekávaných výstupech a Digitální kompetence. V poslední části úkolu se Národní ústav pro vzdělávání zabývá vytvořením pomyslných základů nového oboru (NUV, n. d.). V rámci původu proměny se ještě pozastavme nad východisky a tezemi revizí ICT kurikula, které uvádí Národní ústav pro vzdělávání. Tato východiska a teze jsou rozčleněny do šesti klíčových bodů, avšak my zde v kontextu vzdělávací oblasti Umění a kultura zmíníme specificky bod číslo jedna a bod číslo pět. První bod obsahuje tyto informace:

„Zapracování navrhovaného aktualizovaného vzdělávacího obsahu si vyžádá revize více částí RVP, nejen vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie (ZV), respektive Informatika a informační a komunikační technologie (G) nebo Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích (SOV)“ *(NÚV, n. d.).*

První bod otevírá cestu k proměnám, která je následně specifikována blíže v bodě číslo pět.

„Vzhledem k dynamickému vývoji v oblasti ICT a rozšíření jejich využití v nejrůznějších oblastech lidských je nezbytná revize všech vzdělávacích oblastí RVP, která si vyžádá úpravy i jejich vlastního vzdělávacího obsahu.“ (NUV, n. d.).

1.1. Časová dotace

Dalším důležitým mezníkem ve vývoji Malé revize bylo nahrazení původní vzdělávací oblasti Informatika a komunikační technologie vzdělávací oblastí s označením Informatika. To si vyžádalo zásadní proměnu rámcového učebního plánu v aspektech časové dotace pro jednotlivé vzdělávací oblasti a počtu disponibilních hodin. Celý proces byl konzultován se zástupci Asociace ředitelů základních škol, kteří se rozhodli pro variantu zkrácení časové dotace vzdělávacím oblastem Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda a Umění a kultura (Vyjádření k redukcím v RVP ZV, 2021, s. 1). O tom, o které vzdělávací oblasti se bude jednat, bylo rozhodnuto v kontextu domény priority a domény časové dotace. Na tomto místě je nutné uvést, že Vyjádření k redukcím nepřináší definovaná kritéria související s prioritami vzdělávacích oblastí. I tak je patrné, že ostatní vzdělávací oblasti jsou nezbytné

pro budování těch kompetencí, které jsou uplatnitelné v rámci úspěšného splnění jednotných přijímacích zkoušek a maturitních zkoušek. Jinými slovy, časová dotace nebyla ubrána těm vzdělávacím oblastem, které jsou považovány za prioritní, ale ani těm, které již před samotnou revizi neměly dostatečnou časovou dotaci. Ve Vyjádření k revizím se uvádí: „Nezasahovalo se do oblastí v současnosti považovaných za prioritní (oblast Jazyk a jazyková komunikace s obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk a oblast Matematika a její aplikace), a do oblastí s relativně nízkou časovou dotací (Člověk a zdraví a Člověk a svět práce). Ve prospěch Informatiky byla tedy snížena minimální časová dotace: Umění a kultura z 10 na 9 hodin" (NPI – Vyjádření k redukcím v RVP ZV, 2021, s. 1).

1.2. Transformace vzdělávací oblasti Umění a kultura: Výtvarný obor

Ještě před samotnou revizí vzdělávací oblasti Umění a kultura (Výtvarný obor) bychom se měli krátce zastavit nad vývojem oboru v minulých letech. Výtvarná výchova prošla dramatickým vývojem na počátku 21. století, v souvislosti s prudkým nárůstem vizuální komunikace ve společnosti. Důkazem změn v oboru mohou být četná jednání o jeho výslednou podobu, což dokládají i vývojové etapy RVP - 2000, 2002, 2003 a 2004, kdy výtvarná výchova musela obhájit svou pozici s novou koncepcí (Pastorová, 2004, s. 23). K tomu napomohlo Sympozium ČS INSEA 2004, které zformovalo diskurs výtvarné edukace opřený o sémiotický přístup ke světu, který přibližuji skrze následující citaci ze Sympozia:

„Tzv. sémiotický přístup ke světu, ke kterému se hlásí současná věda od filosofie přes vědy společenské a v posledku i vědy přírodní, odhalil, že právě znaky a znakové systémy vytvářejí naši schopnost diferenciace naší interakce s realitou a tak vytvářejí i našemu vědomí a naší praxi uchopitelný tvar a nahlížitelnou povahu toho, co považujeme za realitu samu … Toto studium zrodu – primární tvorby znaků a znakových systémů a hledání a ověřování jejich významu v interpretaci sdílí samozřejmě výtvarná výchova s ostatními předměty, založenými na vztahu k umění, tedy s hudební výchovou, dramatickou výchovou a s těmi částmi předmětů literatura a jazyk, které se také vztahují k uměleckému procesu." (Vančát, 2004, s. 28)

Z takto představené koncepce výtvarné edukace v RVP je patrné, že žák není pouhým příjemcem faktů a vykonavatelem různých technologických postupů, ale je aktérem experimentálního procesu, ve kterém dochází k nastolování nových znaků v procesu uplatňování subjektivity, rozvíjení smyslové citlivosti a ověřování komunikačních účinků. Tento proces je nutné chápat jako interdisciplinární, neboť žák v něm reaktivuje své strukturní zkušenosti viděného. V tomto případě mu k tomu může posloužit jakékoliv médium, zejména takzvaná nová média, což je označení pro dnešní multimédia nebo digitální média, používané odborným jazykem teorie umění na přelomu tisíciletí. Takto pojatá výtvarná edukace se stává na úrovni RVP ZV nástrojem, který umožňuje žákovi vstupovat do různých znakových systémů oborů včetně informatiky a jednotlivých průřezových témat. Tato možnost je dána také

tím, že výtvarná edukace obsažená v RVP ZV má (s odkazem na konstruktivistické přístupy v pedagogice) diskursivní charakter. I přes nastolení výše popsané koncepce výtvarného oboru bylo nutné opět transformovat jeho obsah, a to v důsledku vytvoření nové vzdělávací oblasti Informatika. Bližší informace nalezneme opět v dokumentu Vyjádření k revizím:

„Redukován byl ovšem obsah týkající se interpretace díla a jeho účinků v kontextu společenského a kulturního dění – jedná se o příliš náročný požadavek na všechny žáky. Dále byl vyřazen obsah, který byl ve výrocích formulován příliš složitě a tím docházelo k jeho nejednoznačnému výkladu a k nárokům na žáka neodpovídajícím danému stupni, a tudíž i obtížně zohlednitelné individuální míře jeho dosažení." (NPI – Vyjádření k redukcím v RVP ZV, 2021, s. 8).

Konkrétní změny ve vzdělávacím oboru poté nalezneme v dokumentu s názvem Podrobný přehled redukcí vzdělávacího obsahu. Jedná se o tyto změny:

„Ve vzdělávacím oboru Výtvarná výchova došlo k: vyřazení obsahu považovaného za příliš obtížný:

- *VV-3-1-01 částečná redukce: pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (…) odlišností vycházejících z jeho (…)*
- *VV-3-1-02 částečná redukce: životní*
- *VV-3-1-03 částečná redukce: vyjadřuje rozdíly (…) a pro jejich (…) obrazné vyjádření volí vhodné prostředky*
- *VV-5-1-02 úplná redukce: užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku: v plošném vyjádření linie a barevné plochy; v objemovém vyjádření modelování a skulpturální postup; v prostorovém vyjádření uspořádání prvků ve vztahu k vlastnímu tělu i jako nezávislý model*
- *VV-5-1-02 (nový kód) částečná redukce: (…) vědomě (…) životních (…) i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy*
- *VV-5-1-04 (nový kód) částečná redukce: včetně prostředků a postupů současného výtvarného umění*
- *VV-5-1-06 (nový kód) částečná redukce: (…) sociálních vztazích (…)*
- *VV-9-1-02 částečná redukce: užívá vizuálně obrazná vyjádření*
- *VV-9-1-03 částečná redukce: užívá prostředky (stylisticky zjednodušeno)*
- *VV-9-1-04 částečná redukce: porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření*
- *VV-9-1-05 částečná redukce: a v rovině sociálně utvářeného i symbolického*

- *VV-9-1-07 úplná redukce: porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů*

- *VV-9-1-07 (nový kód) částečná redukce: v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci."(NPI – Podrobný přehled redukcí vzdělávacího obsahu, 3. 3. 2021)*

Výše vypsané změny vycházejí ze stanoveného kritéria: vyřazení vzdělávacího obsahu považovaného za příliš obtížný. Ostatní kritéria byla stanovena ze strany MŠMT za spolupráce Asociace ředitelů základních škol, přičemž redukovaný obsah byl následně schválen v lednu 2021. Školy mohly dle nového RVP ZV začít vyučovat od září 2021, následně v září 2023 se počítá se zahájením výuky na 1. stupni a v září 2024 nejpozději na 2. stupni základních škol.

2. Reakce odborného publika

Vytvoření nové podoby vzdělávací oblasti a redukce obsahu současných vzdělávacích oborů vzbudila u odborného publika prudkou reakci. V současné době nalezneme veškerá nesouhlasná stanoviska na webovém portálu INSEA. Za Českou sekci INSEA je především zdůrazňována potřeba kvalitní výuky výtvarného oboru, jejímž cílem je nejen, aby se žáci uměli vizuálně vyjadřovat, ale aby obecně porozuměli kultuře kolem nás, jíž jsme součástí, ať už jako pozorovatelé, nebo jako tvůrčí činitelé. Za podstatně spornou část dokumentu považují signatáři Nesouhlasného stanoviska k revizím RVP ZV rovněž omezenou časovou dotaci, která se promítá do kvality výuky a brání kvalitnímu předávání očekávaných výstupů. Redukci vzdělávacího obsahu vidí jako nekonstruktivní, neboť jde svým způsobem i proti novému oboru Informatika. Tento postoj je patrný ze vzájemné provázanosti obou oborů:

„Stejně jako i jiné kompetence ani digitální gramotnost nebo informatické myšlení nelze pěstovat bez vazby na konkrétní oborový obsah, resp. bez vazby na konkrétní vzdělávací obor. Kupříkladu výtvarná výchova je obor, který je se světem technologií provázán více než jiné" (INSEA, 23.2.2021, s. 4). INSEA připomíná ve svém stanovisku taktéž projekt CZ 02.3.68/0.0/0.0/16_036/0005366, na němž pracovaly odbornice a odborníci na didaktiku výtvarné výchovy prakticky ze všech oborových kateder v republice. Projekt zpracovával vazby informatiky k různým oborům, včetně výtvarné výchovy (INSEA, 23. 2. 2021) a vyprodukoval řadu důkazů provázanosti současné výtvarné (digitální) umělecké tvorby v podobě praktických aplikací typu příprav na vyučování ve výtvarné výchově ve zcela moderním pojetí.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy kritizuje výše popisovanou proměnu oboru VV jako unáhlenou a nekoncepční. Ve svém prohlášení především konstatuje a zdůrazňuje, že obsah výtvarné výchovy není založen na encyklopedických poznatcích. Výsledkem redukcí je mizející interpretace kulturních systémů, tedy širší souvislosti okolností i socio-kulturních vlivů, v nichž kulturní a umělecké artefakty, včetně vlastní práce žáků, vznikají (INSEA, 23. 2. 2021).

2.1. Nové možnosti utváření výtvarného oboru

Přestože Malá revize vzbudila jednoznačně nesouhlasné reakce odborné i laické veřejnosti, odůvodněné námitky byly ignorovány; jedná se tedy o politické rozhodnutí (tak mu lze rozumět), a tudíž nezbývá než (na základě Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (MŠMT-400117/2020-4), tyto změny přijmout a vyvodit z toho pro výtvarný obor nová východiska. V prvé řadě je nutné nezapomínat na to, že RVP ZV pracuje v učebním plánu se složkou disponibilní časové dotace. Tento nástroj může být zdrojem opětovného navýšení časové dotace, přičemž v tomto případě toto rozhodnutí vychází z dané profilace základní školy. Druhým východiskem pro výtvarný obor se stává i Velká revize RVP, která je v současné situaci ve vývoji.

Závěr

Z dalších zpráv, které nalezneme na portálu INSEA, je zřejmé, že se odborná veřejnost z oblasti výtvarné edukace nestaví proti zdůrazňování digitální kompetence; problém je především spatřován v samotném provedení revize, transformace vzdělávacích oblastí. Výše popsané kroky směřující k redukci obsahu a časové dotace vzdělávací oblasti Umění a kultura je zapotřebí vnímat jako další ohrožení existence dosavadní koncepce výtvarného oboru. Je samozřejmě otázkou, co ukáže čas a jak úspěšně bude revize implementována do praxe. V závěru tohoto článku bychom samozřejmě neměli zapomenout poděkovat všem expertním týmům odborníků z řady fakult, které stály a nadále stojí za původní podmínkou časové dotace nutnou pro kvalitní výuku výtvarného oboru, sledují revizní změny a reagují na ně, i když na jejich otevřené dopisy příslušné státní orgány buď nereagují vůbec, nebo s velkým zpožděním.

Cílem této stručné zprávy bylo především zprostředkovat čtenáři základní strukturu vývoje změn vzdělávací oblasti Umění a kultura v kontextu Malé revize RVP ZV z pohledu praktika, který vnímá nejen opakované ohrožení oboru, ale obává se dalšího snižování jeho kvality a pokračující marginalizace.

Literatura:

Fryč, J., et al., (2020, 19. 10.) *Strategie vzdělávací politiky 2030+.* Retrieved June 27, 2021, dostupné z https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030

INSEA (2021, 23. 2.) *Nesouhlasné stanovisko k revizím RVP ZV.* Retrieved June 28, 2021, dostupné z: https://www.insea.cz/nesouhlasn%C3%A9-stanovisko-k-reviz%C3%ADm-rv

MŠMT (n.d.). *Průběh revizí ICT kurikula.* Národní ústav pro vzdělávání. Retrieved June 27, 2021, dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/t/prubeh-revizi-ict-kurikula.html

NÚV (n.d.). *Základní východiska a teze revizí IC kurikula.* Národní ústav pro vzdělávání. Retrieved June 27, 2021, dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/t/1-zakladni-vychodiska-a-teze-revizi-ict-kurikula.html

NPI (2021, 3. 2.) *Vyjádření k redukcím k RVP ZV.* Národní Pedagogický Institut České republiky. Retrieved June 28, 2021, dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/t/prubeh-revizi-ict-kurikula.html

NPI (n.d.). *Podrobný přehled redukcí vzdělávacího obsahu.* Národní Pedagogický Institut České republiky. Retrieved June 28, 2021, dostupné z: https://revize.edu.cz/files/npi-podrobne-vysvetleni-redukci-ocekavanych-vystupu-rvp-zv-03-03-2021.pdf.

Pastorová, M. (2006, 28. 8.) *Článek se zabývá nejdůležitějšími myšlenkami koncepce Výtvarného oboru v RVP GV, nabízí praktickou ukázku zpracování oboru v ŠVP.* Retrieved June 28, 2021, dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/844/pojeti-a-koncepce-vytvarneho-oboru-ve-vztahu-ke-strukture-osnov-v-ramci-charakteristiky-vzdelavaci-o.html?rate=2

Slavík, J. (2005) *Poznámka oborového didaktika ke dvěma kritickým zmínkám o rámcových vzdělávacích programech.* Pages Pedf Cuni. Retrieved June 21, 2021, dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1701&edmc=1701

Šobáňová, P. (2021, 23. 2.) *Nesouhlasné stanovisko k revizím RVP.* Retrieved June 21, 2021, dostupné z: https://www.insea.cz/nesouhlasn%C3%A9-stanovisko-k-reviz%C3%ADm-rv

Vančát, J. (2004, 18. 9.) Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova, Sympozium ČS INSEA. Retrieved June 28, 2021, dostupné z: https://www.insea.cz/_files/ugd/01fd51_916689ba0a8e46d480e446d2016d7cde.pdf

Bibliografická citace

Vozný, M.: Vývoj vzdělávací oblasti Umění a kultura v kontextu Malé revize RVP ZV. *Výtvarná výchova 3–4*, (62) 2022. ISSN 1210-3691. s. 74–83.

Modely kreativity a jejich význam ve vzdělávání

Models of creativity and their importance in education

Magdalena Novotná, Michaela Kuříková

Tato studie je dedikována programu HORIZON2020 – AMASS/ID 870621.

MgA. Michaela Kuříková
působí jako koordinátorka projektů, metodička a konzultantka kreativity ve Společnosti pro kreativitu ve vzdělávání, která realizuje programy rozvoje kreativity na školách. Je studentkou doktorského programu na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK v Praze.
Kontakt: michaela.kurikova@pedf.cuni.cz

Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D.
učí didaktiku výtvarné výchovy na katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze. Podílí se na výzkumu profesního vidění studentů učitelství prostřednictvím videa. V oborové didaktice se věnuje tématům vizuální gramotnosti, participaci, inkluzi a transkulturní spolupráci.
Kontakt:
magdalena.novotna@pedf.cuni.cz

Anotace
Kreativita je považována za zásadní dovednost pro život ve 21. století. Literární přehledová studie popisuje kreativitu ve vzdělávacím kontextu, vztahuje ji k výtvarné výchově a nabízí širší nadoborový pohled. Představuje dílčí aspekty kreativity, které jsou důležité pro definování a porozumění této dovednosti a na třech zahraničních modelech ukazuje, jak lze kreativitu konceptualizovat pro potřeby vzdělávací aplikace ve škole. Modely srovnává a předznamenává jejich užitečnost pro pedagogickou praxi. Vychází z faktu, že kreativita je naučitelná, což je zásadní poznatek pro možnosti rozvíjení, sledování a hodnocení kreativity ve škole.

Klíčová slova:
Kreativita, kreativní myšlení, modely kreativity,
pedagogická aplikace kreativity

Abstract
Creativity is considered an essential skill for life in the 21st century. This literature review describes creativity in an educational context, relates it to art education and offers a broader transdisciplinary perspective. It introduces the sub-aspects of creativity that are important for defining and understanding this skill and uses three international models to show how creativity can be conceptualized for educational application in schools. It compares the models and foreshadows their usefulness for pedagogical practice. It assumes that creativity is learnable, a fundamental finding for the possibilities of developing, monitoring and evaluating creativity in schools.

Keywords
Creativity, creative thinking, creativity models,
pedagogical application of creativity

Úvod

Odborná veřejnost považuje kreativitu za klíčovou průřezovou dovednost, kterou lze uplatnit ve všech předmětech kurikula i běžném životě (Venckutė et al., 2020; Vincent-Lancrin et al., 2019). Je uznávaná jako nezbytná pro pokrok ve znalostní společnosti a ekonomikách založených na inovacích (OECD, 2018). Je vysoce hodnocena ve vztahu k individuální a kolektivní identitě a wellbeingu, podporuje sociální zapojení a dobré fungování demokratických společností (Durham Commission on Creativity and Education, 2019; Venckutė et al., 2020).

Je pokládána za důležitý výstup vzdělávání, patří mezi Dovednosti pro 21. století[1] a jako nedílnou součást klíčových kompetencí ji zmiňuje Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (Fryč et al., 2020). V posledních deseti letech se kreativita stala významným článkem různých modelů učení i vzdělávací praxe (Venckutė et al., 2020).

Přesto, že je kreativita vnímána jako stále důležitější, většina zemí jejímu systematickému rozvoji ve škole nevěnuje pozornost (Venckutė et al., 2020). Většina kurikulárních dokumentů zemí OECD zahrnuje kreativitu jako očekávaný výstup učení[2], pro pedagogy však často zůstává nejasné, co v jejich učební praxi znamená a jak by ji měli u žáků rozvíjet (Vincent-Lancrin et al., 2019). Překážkou mohou být také implicitní teorie kreativity, jak zmiňuje Štěpánková (2016): „Představa učitele o tvořivosti je klíčem k její identifikaci, hodnocení i podpoře. Pokud je pojetí tvořivosti vázáno na nadání, dar, či inteligenci, pak je její podpora omezena pouze na žáky, které jako takové učitel vnímá.“ Venckutė et al. (2020) upozorňují na potřebu jasnějšího propojení kreativity na rámce klíčových kompetencí[3].

Vzdělávací rámce zaměřené na rozvoj kreativity usilují o její zviditelnění ve vzdělávacím kontextu. Pedagogům mohou pomoci lépe pojmenovat kreativní kompetence, kreativitu žáků rozvíjet a poskytovat formativní hodnocení. Žákům usnadnit porozumění tomu, co to znamená „být kreativní“ a sledovat vlastní rozvoj. Příklady vybraných modelů uvádím ve čtvrté kapitole.

Cílem literární přehledové studie je poskytnout odborné veřejnosti, pedagogům i studentům učitelství výtvarné výchovy a dalších oborů hlubší vhled do fenoménu kreativity ve vzdělávacím kontextu. Poukázat na vybrané aspekty kreativity v souvislostech pro snažší uplatnění v oboru. Přeložit a představit tři zahraniční modely kreativity a vztáhnout je k teorii a kontextu

1 Jedná se o soubor schopností, životních dovedností a předpokladů k učení, které jsou považovány za nezbytné pro úspěch ve vzdělávání, sociální a pracovní oblasti ve 21. století. Zaměřují se na dovednosti, které studentům pomohou uspět v měnící se digitální a globalizované společnosti. (Dede, 2009)

2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) zmiňuje rozvoj tvořivého myšlení v cílech základního vzdělávání, kreativitu dále v kontextu doplňujících vzdělávacích oborů a průřezových témat. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021)

3 V RVP ZV (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021) je tvořivost součástí kompetence občanské, a to v kontextu naznačujícím vazbu na uměleckou činnost, kulturu a sport. Uhl Skřivanová (2011) ji uvádí do kontextu oborových kompetencí výtvarné výchovy, jako součást kompetence k řešení problémů a kompetence pracovní.

výtvarné výchovy, i výuce dalších oborů[4]. Text naznačuje konkrétní možnosti využití modelů k rozvíjení, sledování a hodnocení kreativity ve škole.

Téma úzce souvisí s výzkumem[5] jedné z autorek a tento článek slouží jako širší uvedení do tematiky.

1. Kreativita jako vědní obor

„Lze říci, že v dosavadní historii lidstva byla naší nejcennější schopností inteligence – schopnost učit se a využívat stávajících vědomostí. V nadcházejícím tisíciletí tomu tak již nebude. Největší cenu pro nás bude mít tvořivost, schopnost vytvářet vědomosti nové." (Dacey & Lennon, 2000, s. 11)

Kreativita jako vědní obor byla ustanovena zhruba před 70 lety. Výzkum z velké míry iniciovala práce amerického psychologa J. P. Guilforda (1950), který představil koncepty konvergentního a divergentního myšlení. Na jeho práci v 60. letech navázal E. P. Torrance, a rozvinul čtyři podkategorie divergentního myšlení (fluenci, flexibilitu, originalitu, elaboraci). Využil je ve svém testu kreativního myšlení[6].

Kreativita je považována za komplexní a mnohorozměrný fenomén. Treffinger et al. (2002) srovnali 120 definic kreativity, z nichž většina řeší kreativitu na individuální rovině. Charakteristiky rozdělili do čtyř kategorií: *generování myšlenek, (hluboké) zkoumání myšlenek, otevřenost a odvaha objevovat myšlenky a naslouchání svému „vnitřnímu hlasu"*.

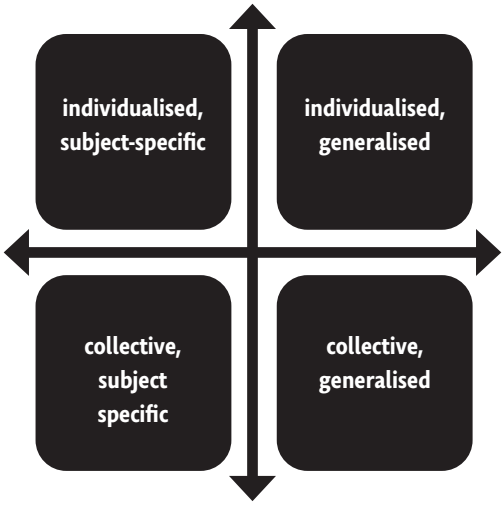
Kreativita může být individuální i kolektivní fenomén, a projevuje se specificky v určité doméně či jako nadoborová schopnost. „Kreativní potenciál zahrnuje částečně zobecněné schopnosti, částečně sadu schopností specifických pro určitou doménu, a částečně schopnosti specifické pro vykonávaný úkol."[7] (Barbot, Besançon, & Lubart, 2016) Škálu rozdílných pohledů na kreativitu zobrazuje model Anny Craft (2008, cit. Lucas et al., 2013) na obrázku 1.

4 Pohled autorek je širší, týká se obecných kompetencí učitelů.

5 Disertační projekt Předpoklady a možnosti rozvíjení kreativity a kreativní výuky skrze spolupráci učitele s umělcem realizovaný na na KVV PedF UK.

6 Torrancův test kreativity (Torrance Thinking Creative Test - TTCT) měří schopnosti divergentního myšlení jednotlivců. Byl vyvinutý v roce 1966, a od té doby hojně využívaný ve vzdělávání i v soukromém sektoru. Torranceho hlavním zaměřením bylo porozumění a pěstování kvalit, které lidem pomáhají k vyjádření jejich kreativity. (Kim, 2006)

7 *„Creative potential involves partly a generalized ability, partly a set of domainspecific abilities, and partly a set of task-specific abilities"* (překlad autorek)



Obrázek 1. Čtyři pohledy na kreativitu (Craft, 2008, cit. Lucas et al., 2013)[8]

Kreativita zahrnuje nové či originální myšlení, a vytváření hodnoty, která se vztahuje ke kontextu či prostředí. Dále bývá spojovaná s vynalézavostí, inovacemi, podnikavostí, vytrvalostí, houževnatostí, zvídavostí. (Venckutė et al., 2020)

Dosud neexistuje jednotná definice kreativity. (Lucas, 2016; Venckutė et al., 2020) Runco & Jaeger (2012) odkazují na obecně používanou „standardní“ definici zahrnující dvě kritéria: originalitu a efektivitu[9]. Sternberg & Lubart (1999, s. 3) ji formulovali takto: „Kreativita je schopnost produkovat práci, která je nová (např. originální, nečekaná) a vhodná (např. užitečná, odpovídající zadání úkolu).“[10] Plucker, Beghetto & Dow v rozšířené verzi zohledňují vícerozměrný charakter a sociální povahu kreativity: „Kreativita je interakce mezi schopnostmi, procesem a prostředím, díky níž jednotlivec či skupina vytváří vnímatelný produkt, který je nový a užitečný, jak je definován v sociálním kontextu.“[11] (2004, s. 90)

Snahy o rozvoj kreativity ve škole dávají smysl, přijmeme-li fakt, že kreativita je naučitelná (Csikszentmihalyi, 2013; Lucas et al., 2013; Lucas & Claxton, 2010). Poté je možné kreativitu rozvíjet a hodnotit způsoby, které jsou přínosné pro žáky i pro pedagogy.

8 Překlad od levého horního rohu do pravého dolního rohu: individuální, předmětově specifická; individuální, obecná; kolektivní, předmětově specifická; kolektivní, obecná. (překlad autorek)

9 Originalita (novost, neobvyklost, jedinečnost) je pro kreativitu podstatná, ale není dostačující. Nápady a produkty, které jsou pouze originální, nejsou vždy užitečné či vhodné pro daný kontext. Za druhé kritérium se proto považuje efektivita (užitečnost, vhodnost, přiměřenost, účelnost). (Runco & Jaeger, 2012)

10 „Creativity is the ability to produce work that is both novel (i.e., original, unexpected) and appropriate (i.e., useful, adaptive concerning task constraints).“ (překlad autorek)

11 “Creativity is the interaction among aptitude, process, and environment by which an individual or group produces a perceptible product that is both novel and useful as defined within a social context.” (překlad autorek)

2. „Velká“ a „malá“ kreativita

Pojmy „malá“ a „velká“ kreativita jsou spojeny především se jménem Mihalyi Csikszentmihalyi. Velkou kreativitu definujeme jako výjimečnou, vedoucí k výtvorům a činům světového významu, např. ve sféře vědecké, umělecké, technologické. Velké kreativitě se přisuzují vlastnosti jako je inovace, novost, excelence, uznání experty oboru a rozchod s perspektivami minulosti. (Craft, 2004)

Myšlenku běžné (little-c, malé) kreativity představil Csikszentmihalyi (2013) s cílem zdůraznit, že každý člověk může být kreativní v každodenním životě. Uplatníme ji ve všech oblastech lidských aktivit (práce, hra, škola) a mělo by být záležitostí vzdělávání tuto dovednost pro život ve 21. století rozvíjet (Craft, 2004). Kreativita není binární (jsem/nejsem kreativní), ale jedná se o kontinuum. Největší tvůrci (umělci, vědci, podnikatelé) ukazují, jak vypadá výjimečná kreativita, a každý člověk pak může být tvůrčí v jiném měřítku (Vincent-Lancrin et al., 2019).

Runco (2004) považuje malou kreativitu za tu nejdůležitější – má prospěch hlavně na úrovni jedince. Přispívá k porozumění, sebevyjádření, flexibilitě, jde o tvorbu nových a užitečných nápadů a řešení v osobní rovině. Její nedostatek může ovlivnit naše schopnosti vypořádat se se základními životními výzvami (Craft, 2004). Veškerá kreativita u té malé začíná, lze ji sdílet a ovlivnit myšlení dalších lidí. Poté se přibližuje ke kreativitě s velkým C (Runco, 2004).

Hlubší porozumění běžné kreativitě má velký význam ve vzdělávání. Poskytují-li pedagogové vhodné příležitosti, mohou žáci rozvíjet svou kreativitu, stejně jako si osvojují jiné dovednosti. Zmíněná definice zde nabývá nového významu: „Ve vzdělávání by se obecně očekávalo, že kreativita neznamená něco nového pro svět, ale jen něco nového pro studenta nebo přesahující rámec toho, co se od něj očekává. Každý může být kreativní na určité úrovni.“[12] (Vincent-Lancrin et al., 2019, s. 42) Většina současných vzdělávacích modelů chápe kreativitu právě jako všudypřítomnou a průřezovou dovednost (Venckutė et al., 2020).

3. Kreativní myšlení

J. P. Guilford v rámci výzkumu zaměřeného na kreativitu v 50. letech 20. století pojmenoval dva nejdůležitější procesy podílející se na tvůrčím myšlení - konvergentní a divergentní myšlení[13]. Konvergentní myšlení (myšlení sbíhavé) je charakterizováno jako schopnost přijít na jednu nejvhodnější, často jedinou správnou odpověď. Zahrnuje řešení dobře vymezených, racionálních problémů. Divergentní (rozbíhavé) myšlení označuje myšlenkový proces, pro který je typická vysoká produkce originálních nápadů a myšlenek,

12 „In education, one would generally expect that creativity is not about being new to the world, but just new to the student or going beyond what could be expected of them. Anyone can be creative at a certain level“ (překlad autorek)

13 Jsou součástí pěti typů duševních operací teorie struktury intelektu. (Dacey, Lennon, 2000)

zkoumání rozdílných řešení jednoho problému, vytváření alternativ. Jedná se o proces spontánní, nelineární, na předložený problém neexistuje jedna správná odpověď. Podle Csikszentmihalyiho (2013) jsou tvořiví lidé schopni dobře používat oba protikladné způsoby myšlení.

Divergentní myšlení bývá spojováno s kreativitou, zatímco konvergentní myšlení s myšlením kritickým, a tyto dva póly se často a záměrně vyskytují v souvislostech. Stále více se také používá sloučený pojem *kreativní myšlení.* Jedná se o neotřelé, originální myšlení vedoucí k produkci hodnotných nápadů (Sternberg, 2003). OECD je definuje jako uchopitelnou kompetenci, která je: „... zakotvená ve znalostech a postupech, které podporují jedince v dosahování lepších výsledků, často v prostředích, která jsou limitující a jsou výzvou.“[14] (OECD, 2019, s.4)

Kreativní myšlení si spojujeme s ekonomickými a sociálními inovacemi, má však stěžejní význam pro člověka samého. Kreativní myšlení může zlepšit řadu dalších individuálních schopností, jako jsou metakognitivní dovednosti, sociální a personální kompetence, schopnosti řešit problémy. (OECD, 2019) Každý jedinec má potenciál myslet kreativně.

Kreativní myšlení lze rozvíjet ve škole. Dle Sternberga (2003) jej podporují činnosti jako analýza vlastních nápadů, tolerance nejistoty, práce s chybou, a také dělání toho, co nás nejvíce baví. Je tedy úkolem pedagogů podporovat studenty v hledání toho, co je těší a naplňuje. Kreativní způsoby práce mohou pozitivně ovlivňovat motivaci ke studiu (žáci vnímají osobní přínos), studijní výsledky, osobní i socioemocionální rozvoj žáků i budoucí uplatnění:

Kreativní myšlení může mimo třídu pomoci studentům přizpůsobit se neustále a rychle se měnícímu světu. Tím, že budeme podporovat kreativní myšlení studentů, jim může pomoci k tomu, aby přispívali k rozvoji společnosti, ve které žijí, dnes i jako budoucí pracující: organizace a společnosti po celém světě stále více závisí na inovacích a vytváření znalostí, aby se zaměřily na nově vznikající a komplexní výzvy, proto kladou důraz na společnou podporu inovací a kreativního myšlení.[15] (OECD, n.d.)

4. Vybrané modely kreativity v kontextu vzdělávání

Kreativita často figuruje v rámcích učení na národní, evropské i mezinárodní úrovni (př. OECD Learning Compass, World Economic Forum 21st century skills), zabývají se jí i výzkumné kompetenční modely (př. Cambridge Life Competencies Framework, Center for Curriculum Redesign Competencies Framework). Rámce se v různých aspektech liší, shodně však chápou

14 „ ... grounded in knowledge and practice, that supports individuals in achieving better outcomes, oftentimes in constrained and challenging environments.“ (překlad autorek)

15 *„Beyond the classroom, creative thinking can help students adapt to a constantly and rapidly changing world. Supporting students' creative thinking can help them to contribute to the development of the society they live in, today and as future workers: organisations and societies around the world increasingly depend on innovation and knowledge creation to address emerging and complex challenges, giving urgency to innovation and creative thinking as collective enterprises.“* (překlad autorek)

kreativitu jako zásadní dovednost pro 21. století a zahrnují základní koncepty jako je originalita, novost, hodnota či řešení problémů. Zajímavé jsou odlišnosti v jazyce, kreativitu popisují jako schopnost, (životní) dovednost, postoj, vlastnost, návyk mysli, transformativní kompetenci atd. (Venckutė et al., 2020)

K bližšímu představení jsem vybrala tři výzkumem podložené zahraniční modely, které nebyly v českém překladu dosud publikovány.

4.1 Kreativní návyky mysli

Pětidimenzionální model kreativity vyvinulo Centre for Real-World Learning (CRL)[16] s cílem tvorby hodnotícího nástroje, který by umožnil pedagogům sledovat pokrok žáků v rozvíjení kreativity ve škole. Model vychází z předpokladu, že kreativita je naučitelná a s oporou o odbornou literaturu identifikuje klíčové dispozice kreativity. Nabízí celostní definici, která zahrnuje tradice myšlení spojené s kreativitou i kritickým myšlením, a zdůrazňuje sociální a kontextuální aspekt kreativity. Popisuje pět klíčových předpokladů (návyků) kreativní mysli, z nichž každý disponuje třemi dílčími dispozicemi, jak ukazuje tabulka 1:

ZVÍDAVOST	Přemýšlivost, kladení otázek - kladení konkrétních otázek a promýšlení věcí vede k rozvíjení nových myšlenek.
	Bádání a zkoumání – zvědavost skrze objevování a ověřování.
	Pochybování, prověřování – odpovídající skepticismus, kritické prozkoumání (nebrat věci jako dané), prověřování předpokladů.
VYTRVALOST	Odhodlání nevzdávat se při nesnázích - houževnatost, odolnost vede za dobře známé myšlenky směrem k novým, přijímání výzev.
	Odvaha lišit se – sebedůvěra vede k riskování a toleranci nejistoty.
	Tolerance nejistoty – posun ze startovního místa do neznámé budoucnosti (např. projekt, úkol).
PŘEDSTAVIVOST	Pohrávání si s možnostmi – rozvíjení myšlenky zahrnuje její manipulaci, zkoušení, zlepšování.
	Vytváření souvislostí – proces syntézy → nová směsice nesourodých věcí, propojování myšlenek.
	Zapojování intuice – nové propojení, vznik myšlenek a nápadů mimo analytické myšlení.
SPOLUPRÁCE	Sdílení výstupů – kreativní výstupy mají význam, ať už se jedná o nápady či věci mající dopad mimo svého tvůrce.
	Poskytování a přijímání zpětné vazby – přispění k nápadům ostatních, vyslechnutí návrhů, jak zlepšit mé nápady.
	Odpovídající spolupráce – vhodná spolupráce dle potřeby, netřeba po celý čas.
DISCIPLINOVANOST	Rozvoj správných technik – procvičování vede ke zlepšování, kreativní snahy vyžadují čas.
	Kritická reflexe - evaluace nových nápadů, rozhodovací schopnosti (konvergentní myšlení).
	Tvořivost a zlepšování se – pozornost k detailu, oprava chyb směrem k perfektnímu výstupu.

Tabulka 1. Kreativní návyky mysli (překlad autorek)

16 University of Winchester, Velká Británie

Model (nástroj) byl výzkumně ověřen na školách v Anglii. Studie dokládají dva benefity využití nástroje: 1) učitelé s větší přesností a jistotou rozvíjeli kreativitu žáků a 2) žáci lépe rozuměli, co to znamená, být kreativní. To předznamenává větší pravděpodobnost zapojení kreativních dovedností v různých kontextech. (Lucas, Claxton & Spencer, 2013) Tento model je využíván celosvětově[17], mimo jiné v rámci programu Kreativní partnerství[18] v České republice.

4.2 Rubriky OECD[19] – kreativita a kritické myšlení

Vzdělávací a hodnotící rámec je výstupem pětiletého výzkumného projektu[20] realizovaného Centrem pro výzkum, vzdělávání a inovace při OECD (OECD CERI[21]). Jeho cílem bylo vyvinout společný jazyk pro kreativitu a kritické myšlení a usnadnit tak jejich výuku, učení a formativní hodnocení, v různých zemích v rámci daného kurikula. OECD CERI nahlíží tyto fenomény jako vzájemně se doplňující složky kreativního procesu. Tedy generování nových nápadů a řešení (kreativita) a jejich zpochybnění a zhodnocení (kritické myšlení).

V mezinárodní síti škol a pedagogů vyvinuli a otestovali nástroj pro snadné, srozumitelné a praktické využití k podpoře kreativity a kritického myšlení ve škole. Koncepční (plánovací) a evaluační rubriky OECD existují v obecné i specifické verzi pro vybrané obory (hudba, jazyky, matematika, vizuální umění, věda) a podporují metakognitivní výuku a učení. Nástroj představuje čtyři dimenze kreativity a kritického myšlení: *tázání se, představování si, dělání, promýšlení a vyhodnocení,* viz tabulka 2.

	KREATIVITA	KRITICKÉ MYŠLENÍ
	Přicházet s novými nápady a řešeními	Zpochybňovat a vyhodnocovat nápady a řešení
DOTAZUJE SE	Propojuje s dalšími koncepty a znalostmi ze stejného či jiných oborů	Identifikuje a zpochybňuje předpoklady a obecně přijaté nápady a postupy
PŘEDSTAVUJE SI	Vytváří neobvyklé a radikální nápady a hraje si s nimi	Zvažuje problém z různých hledisek na na základě odlišných předpokladů
KONÁ	Vytváří, ztvárňuje nebo si představuje smysluplný výstup, který je nový na osobní rovině	Vysvětluje silné stránky i nedostatky produktu, řešení nebo teorie, a odůvodňuje je na základě logických, etických či estetických kritérií
PROMÝŠLÍ A VYHODNOCUJE	Promýšlí a vyhodnocuje novost řešení a jeho možné následky	Promýšlí a vyhodnocuje zvolené řešení/stanovisko ve vztahu k možným alternativám

Tabulka 2. OECD rubrika kreativity a kritického myšlení (obecná doména) (překlad autorek)

17 např. v Maďarsku, Norsku, Rumunsku, Pakistánu, Indii, Austrálii

18 Creative Partnerships - program kreativního učení vznikl a byl plošně realizovaný ve Velké Británii (2002-2011). Do českého prostředí jej adaptovala Společnost pro kreativitu ve vzdělávání, nyní pod názvem Školy pro budoucnost.

19 Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

20 Fostering and Assessing Creativity and Critical Thinking in Education

21 Centre for Educational Research and Innovation

4.3 PISA[22] 2021 Creative Thinking

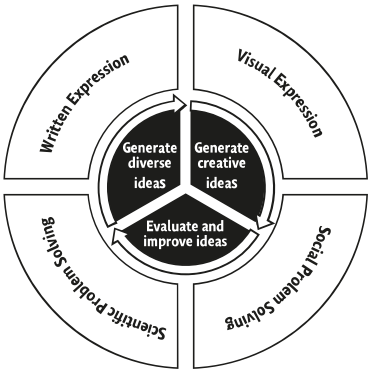
Hodnotící rámec PISA vznikl z iniciativy OECD a bude součástí mezinárodního šetření PISA v roce 2022. Projekt zamýšlí měřit kreativní myšlení, tedy kapacitu studentů zapojit se do vytváření, zhodnocení a zlepšování nápadů, které mohou vést k originálním a účinným řešením, pokrokům ve vědění a působivým projevům imaginace. (OECD, 2019)

KREATIVNÍ MYŠLENÍ	
VYTVÁŘÍ ROZMANITÉ NÁPADY	myšlenková plynulost, myšlenková flexibilita napříč doménami
VYTVÁŘÍ KREATIVNÍ NÁPADY	schopnost hledat vhodné (užitečné) a originální nápady napříč doménami
HODNOTÍ A ZLEPŠUJE NÁPADY	schopnost vyhodnotit omezení daných nápadů a najít originální způsoby jejich zlepšení

Tabulka 3. Kompetenční model kreativního myšlení (překlad autorek)

Test sestává z úkolů souvisejících s malou kreativitou, cílem je omezit vliv vrozeného talentu na výkon a sledovat tvárnou schopnost žáků zapojit se do kreativního myšlení, napříč různými kontexty či doménami. Hodnocení zahrnuje čtyři oblasti: psané vyjádření, vizuální vyjádření, řešení společenského problému a řešení vědeckého problému. (obrázek 2) Odpovědi mohou mít podobu řešení problému, kreativního textu či vizuálního artefaktu.

PISA propojuje koncepty kreativity a kritického myšlení v jeden koncept – kreativní myšlení. Termín se tak díky vlivu projektu PISA na tvůrce vzdělávacích politik dostává do středu zájmu (OECD, 2019).



Zdroj: OECD, 2019

Obrázek 2. Model kompetencí pro PISA test kreativního myšlení[23]

22 PISA (Programme for International Student Assessment) je mezinárodní výzkum, jehož cílem je zjišťování úrovně v rámci čtenářské, matematické i přírodovědné gramotnosti mezi žáky ve věku 15 let. Mezinárodní šetření probíhá každé tři roky, od roku 2000.

23 Překlad ve směru šipek, vnější kruh: psané vyjádření, vizuální vyjádření, řešení společenského problému a řešení vědeckého problému; vnitřní kruh: vytváření rozmanitých nápadů, vytváření kreativních nápadů, zhodnocení a zlepšování nápadů. (překlad autorek)

5. Komparace modelů

Tato kapitola přináší srovnání, jak jednotlivé modely konceptualizují kreativitu.

Rámce se shodují v těchto oblastech:

- jsou explicitně zaměřené na rozvoj kreativity;
- zkoumají kreativitu jednotlivce;
- jsou zaměřené na každodenní kreativitu, nikoli na výjimečné dílo génia;
- zahrnují kritické myšlení (tabulka 4, bod A);
- chápou kreativitu jako vícerozměrný fenomén (tabulka 4, bod B);
- pracují se společnými klíčovými pojmy: originalita, novost, zkoumání, řešení problémů, vyhodnocení, zlepšování;
- lze je uplatnit ve specifickém oboru i napříč doménami.

Rámce se odlišují:

- jsou v různé míře využitelné k hodnocení procesu a produktu (tabulka 4, bod C);
- v různé míře zapojují kognitivní a afektivní doménu (tabulka 4, bod D);
- jsou v různé míře využitelné k plánování a evaluaci (tabulka 4, bod E);
- pouze model 4.1 zahrnuje sociální aspekt kreativity.

KREATIVNÍ NÁVYKY MYSLI	**RUBRIKY OECD**	**PISA 2021**
A. Kreativita a kritické myšlení		
divergentní a konvergentní aspekt reflektován v modelu	– kreativita – kritické myšlení	kreativní myšlení
B. vícerozměrný charakter kreativity		
– zvídavost – vytrvalost – představivost – spolupráce – disciplinovanost	– dotazuje se – představuje si – koná – promýšlí a vyhodnocuje	– vytváří různé nápady – vytváří originální nápady – hodnotí a zdokonaluje nápady
C. evaluace procesu/produktu		
proces	proces i produkt	proces i produkt
D. zapojení kognitivní a afektivní domény		
kognitivní i afektivní doména (např. houževnatost, tolerance nejistoty, zapojení intuice)	převážně kognitivní doména	převážně kognitivní doména
E. plánování a evaluace		
plánování a evaluace	plánování a evaluace	evaluace

Tabulka 4. Srovnání vybraných charakteristik modelů

6. Uplatnitelnost modelů při vyučování a učení

Pedagogové často vnímají kreativitu jako nejasný pojem, nerozumí plně její hodnotě. (Venckutė et al., 2020; Vincent-Lancrin et al., 2019) Vincent-Lancrin et al. (2019, s. 17) upřesňují: „Spíše než problémem „odporu vůči změnám“ či „únavou inovacemi“, nedostatek zavádění [kreativity] vyplývá z nejasnosti ohledně toho, co tyto velké koncepty vlastně znamenají, a jak se vykládají ve vyučování, učení a formativním hodnocení.“[24] Úlohou zmíněných modelů a nástrojů je konceptualizace kreativity v kontextu vzdělávání, převedení fenoménu do jakyka pedagogů a studentů.

Jejich užitečnost pro pedagogickou praxi lze shrnout následovně:

Modely umožňují přenos konceptů kreativity do vzdělávací aplikace - zjednodušují, překládají a představují, jak kreativita a kreativní dovednosti vypadají v procesu výuky a učení.

Modely ustavují terminologii, podporují internalizaci jazyka kreativity, pojmenovávají kompetence a dílčí dovednosti kreativity. Podporují sdílené porozumění mezi učiteli a studenty.

Modely slouží jako metakognitivní nástroj - usnadňují využití záměrných strategií k výuce a učení, viditelnost procesů je vysoká.

Lze je využít k designu nových a revizi stávajících lekcí s cílem rozvoje kreativity, možné je zaměření na dílčí kreativní dovednosti či pokrytí celé škály. Pedagogové je mohou přizpůsobit svým potřebám.

Modely mohou studentům pomoci lépe plánovat práci a podpořit samořízené učení (Vincent-Lancrin et al, 2019).

Modely umožňují strukturované hodnocení a sebehodnocení - sledovat a (formativně) hodnotit lze rozvoj kreativních dovedností i práce žáků.

Závěr

Přestože se kreativita považuje za důležitou dovednost 21. století, jedná se o široké a nejasné téma, které pedagogové často neumí uchopit a implementovat do výuky. Vincent-Lancrin et al. (2019, s. 58) zmiňují, že výuka a učení kreativity nevyžaduje změnu kurikula: „Vyučovat a učit se kreativitu a kritické myšlení nevyžaduje změnu kurikula. To je jeden z předpokladů projektu. Ke změně procesu učení a vytváření možností pro rozvoj kreativity a kritického myšlení by měla stačit změna výuky (zahrnující hodnocení), ať už se jedná o jakýkoli obsah učení.“[25] To znamená změnu uvažování a přístupu učitelů.

24 „Rather than a problem of „resistence to change“ or „innovation fatique“, the lack of implementation comes from a lack of clarity about what these big concepts actually mean, and how they translate into teaching, learning and formative assessment.“ (překlad autorek)

25 „Changing teaching (which includes assessment) should be sufficient to change the learning process and create opportunities for developing creativity and critical thinking, whatever one is supposed to learn.“ (překlad autorek)

Autorky popisují, co fenomén kreativity ve vztahu ke vzdělávání znamená. První kapitola shrnuje vývoj uvažování o kreativitě a poukazuje na základní fakt, že kreativita je naučitelná. To má zásadní význam pro vzdělávání, kreativitu lze ve škole rozvíjet. Druhá a třetí kapitola představují základní aspekty kreativity a poukazují na vazby mezi nimi. Ve čtvrté kapitole uvádí tři zahraniční modely kreativity – Kreativní návyky mysli, Rubriky OECD – kreativita a kritické myšlení, PISA 2021 Creative Thinking, které vznikly s cílem praktického využití pro rozvoj a hodnocení kreativity ve škole.

Příspěvek dále porovnává vybrané charakteristiky modelů (kapitola pět) a naznačuje jejich využitelnost v pedagogické praxi (kapitola šest): a. přenos konceptů kreativity do vzdělávací aplikace; b. pojmenování kompetencí kreativity; c. metakognitivní funkce modelů; d. design vyučování; e. podpora samořízeného učení studentů; f. hodnocení a sebehodnocení.

Studie slouží jako obecné uvedení do tematiky kreativity ve vzdělávacím kontextu. Doktorandka zamýšlí téma problematizovat a dále prohlubovat v disertačním projektu.

Literatura

Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. (2016). The generality-specificity of creativity: Exploring the structure of creative potential with EPoC. *Learning and Individual Differences,* 52, 178–187. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.005

Craft, A. (Ed.). (2004). *Creativity in education (reprinted)*. Continuum.

Craft, A. (2005). *Creativity in Schools. Tensions and Dilemmas.* Routledge.

Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity. The Psychology of Discovery and Invention* (2nd ed.). New York: Harper Perennial Modern Classics.

Dacey, J. S., & Lennon, K. H. (2000). *Kreativita.* Grada Publishing.

Dede, C. (2009). *Comparing Frameworks for "21st Century Skills."* Harvard Graduate School of Education.

Durham Commission on Creativity and Education. (2019). Final report. Získáno 24.9.2021 z https://www.dur.ac.uk/resources/creativitycommission/DurhamReport.pdf

EU Science Hub. (n.d.). https://ec.europa.eu/jrc/en

Feldman, D. H., Czikszentmihalyi, M. & Gardner, H. (1994). *Changing the World: A Framework for the Study of Creativity.* Westport, CT and London: Praeger.

Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F., & kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist,* 5(9), 444–454. https://doi.org/10.1037/h0063487

Hazuková, H. (2010). *Didaktika výtvarné výchovy VI. Tvořivost a výtvarná výchova.* Praha: Pedf UK.

Henderson, L., Kuříková, M., & Kroufek R. *Syntéza kreativního učení a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v České republice.* TBA.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Kim, K. H. (2006). Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal,* 18(1), 3–14. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_2

Lubart, T. I. (2001). Models of the Creative Process: Past, Present and Future. *Creativity Research Journal,* 13(3–4), 295–308. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_07

Lucas, B., & Claxton, G. (2010). *New kinds of smart: How the science of learnable intelligence is changing education* (1. publ., reprinted). Open Univ. Press, McGraw-Hill.

Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2013). *Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments* (OECD Education Working Papers No. 86; OECD Education Working Papers, Vol. 86). https://doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en

Lucas, B. (2016). A Five-Dimensional Model of Creativity and its Assessment in Schools. *Applied Measurement in Education,* 29(4), 278–290. https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209206

Lucas, B., Venckutė, M. (2020). *Creativity – a transversal skill for lifelong learning. An overview of existing concepts and practices. Literature review report.* (Kampylis, P. & Cachia, R. Eds) EUR 30405 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-23323-7, doi:10.2760/557196, JRC121862.

Merrotsy, P. (2013). A Note on Big-C Creativity and Little-c Creativity. *Creativity Research Journal,* 25(4), 474–476. https://doi.org/10.1080/10400419.2013.843921

Novotná, M., Fišerová, Z. (2021) Inspiring collaborative situations in art education. In J. Herzog (Ed.) *Giftedness in a Variety of Educational Fields.* Hamburg: Verlag dr. Kovač OECD. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030 - The future we want. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2019). PISA 2021 *Creative Thinking Framework* (third draft). https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf

OECD. (n.d.). PISA 2022 *Creative Thinking.* https://www.oecd.org/pisa/innovation/creative-thinking/

Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist,* 39(2), 83–96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal,* 24(1), 92–96. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092

Podlipský, R., Vančát, J., Uhl Skřivanová, V., Zikmundová, V., Západočeská univerzita, & Pedagogická fakulta. (2017). *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání.* Plzeň: ZČU.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1998). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (1st ed., pp. 3–15). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.003

Sternberg, R. J. (2003). Creative Thinking in the Classroom. Scandinavian *Journal of Educational Research,* 47(3), 325–338. https://doi.org/10.1080/00313830308595

Štěpánková, K. (2013). Jak „zabít" tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova,* 1(1). ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21.

Štěpánková, K. (2016) Implicitní teorie učitelů o tvořivosti a jejich vliv na výtvarné vzdělávání. In: *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy: reflexe kurikulárních dokumentu pro vseobecné vzdělávání.* Olomouc: Česká sekce INSEA.

Treffinger, D. J., Young, G. C., Selby, E. C., & Shepardson, C. (2002). *Assessing Creativity: A Guide for Educators.* The National Research Center on The Gifted and Talented. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505548.pdf

Uhl Skřivanová, V. (2011). *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií.* Paido.

Venckutė, M., Berg Mulvik, I., Lucas, B. (2020). *Creativity – a transversal skill for lifelong learning. An overview of existing concepts and practices.* Final report. (Bacigalupo, M., Cachia, R., Kampylis, P., Eds.), EUR 30479 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-26938-0, doi:10.2760/493073, JRC122016.

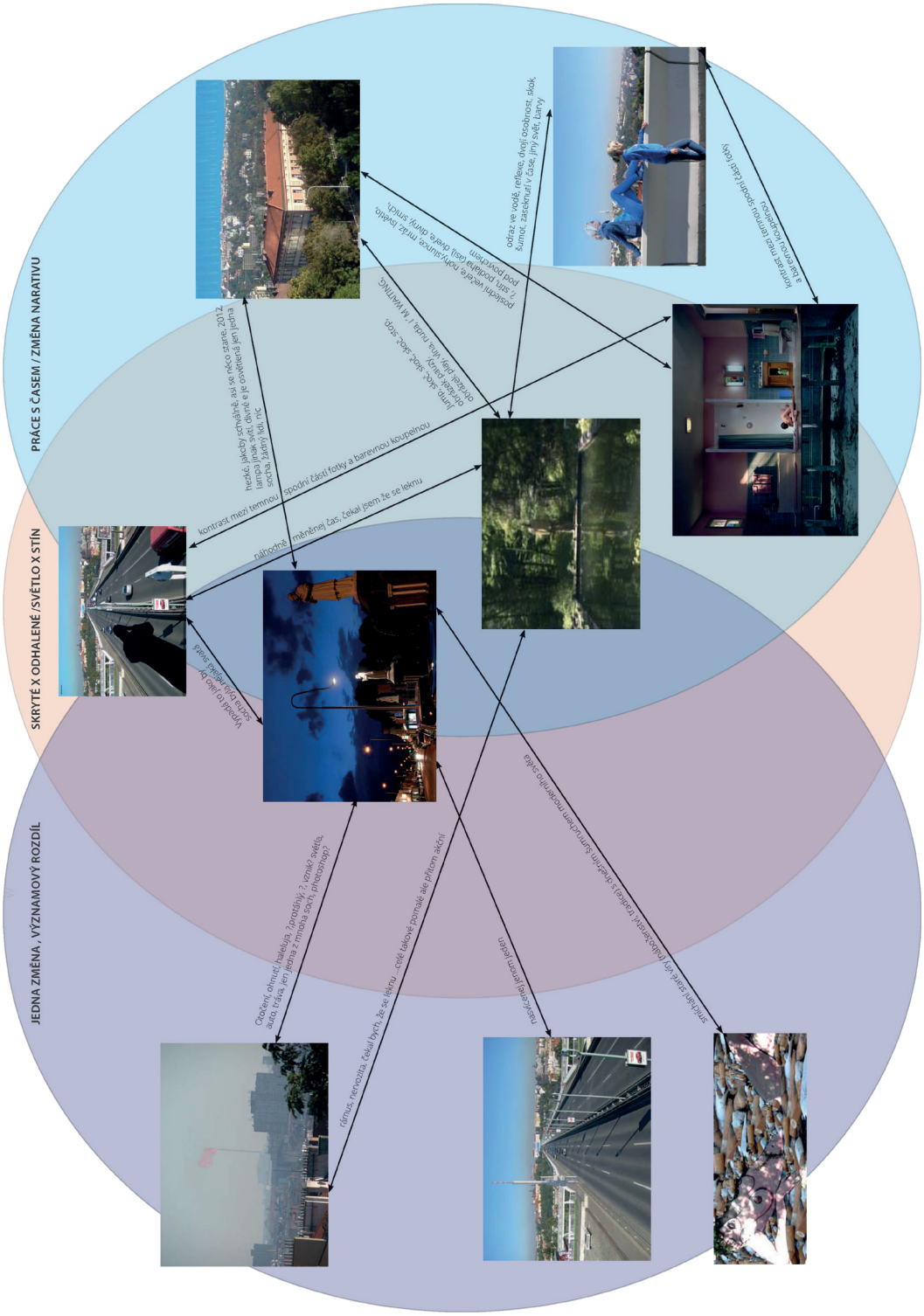
Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). F*ostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School.* OECD. https://doi.org/10.1787/62212c37-en

Bibliografická citace

Novotná, M., Kuříková, M.: Modely kreativity a jejich význam ve vzdělávání, *Výtvarná výchova 3–4*, (62) 2022. ISSN 1210-3691. s. 84–99.

1

1 — Teoretický model *Doporučení* vychází ze současného stavu chápání kompetence. Překrývají se zde tři úrovně: (a) kompetence definovaná jako kulturní povědomí a vyjádření s jeho dimenzemi znalostí, dovedností a postojů; (b) normativní cíle, k nimž tato kompetence přispívá; (c) obsah, s ohledem na který je tato kompetence rozvíjena, tedy všechny kulturní formy.

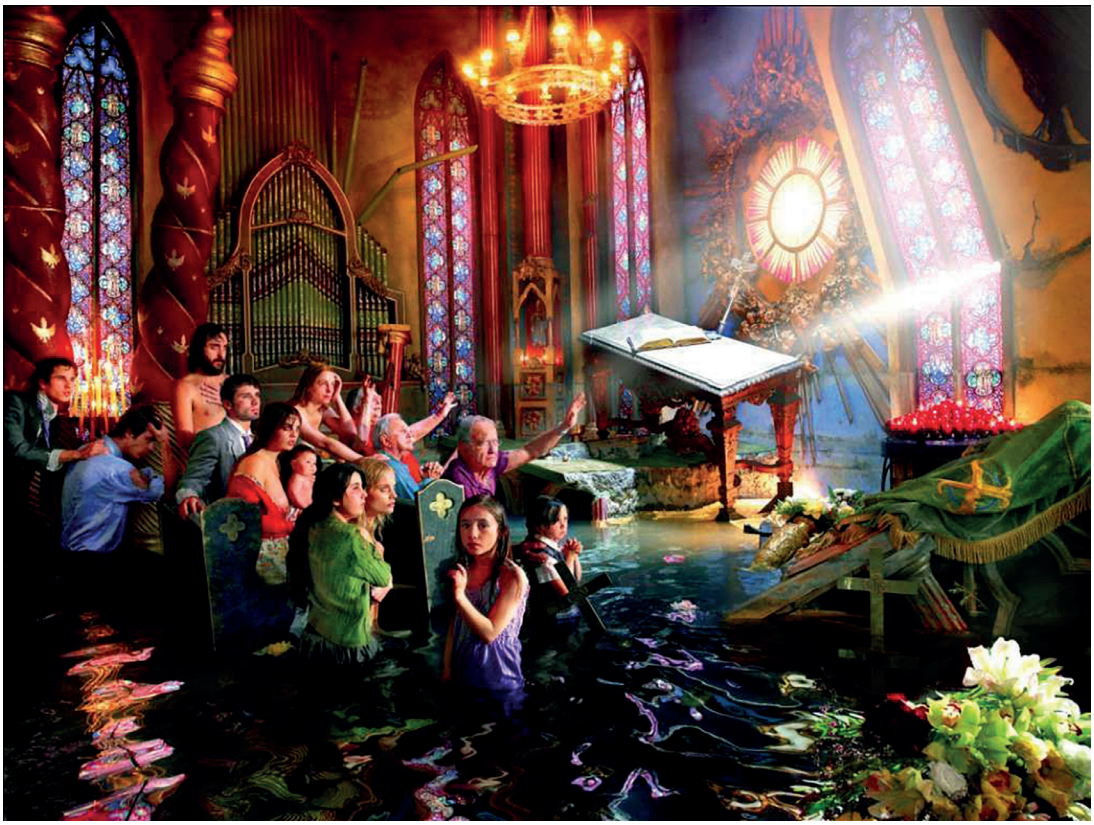


6 — Vizualizace kontextů žákovské tvorby s interpretovanými uměleckými díly.

KÓD ŽÁKA	VELIKOST SBÍRKY	NÁZEV ČÁSTÍ	ZAHRNUTÁ DÍLA	KLÍČ K TŘÍDĚNÍ
9 DAB	sbírka realizovaná do čtyř kurátorských celků	**Svatokrádežný humor**	"D. La Chapelle – 3 x foto K. Kintera – Miracle"	Víra je překonána moderní technikou.
		Pohlceni touhou	"Yuko Asai – Make Up vlastní dílo"	V kompozici samotné kurátorky je její vlastní obraz znicotněn předměty určenými ke krášlení. Stejně tak ve videu japonské tvůrkyně Yuko Asai je modelka „převálcována“ a zneviditelněna prostředky, které ji měly učinit krásnější a výraznější, do takové míry, že se stává groteskní a odpudivou.
		odcizená příroda	" M. Cattelan C. Sherman"	
		falešné portály	"G.Crewson – Dream House Bill Viola – The Reflecting Pool"	Falešný portál je takový, který nevede do očekávaného místa nebo nevede vůbec nikam. Cynickým pohledem pak jsou všechny portály falešné, tedy všechna očekávání lepšího jsou marná.“
9CHDS	sbírka realizována do čtyř kurátorských celků	**Náboženství**	"K. Kintera – Miracle D. La Chapelle – Archangel Michael D. La Chapelle – Po potopě D. La Chapelle – Poslední večeře"	Jako první část jsem vybral náboženství. Ve všech dílech je samozřejmě vyjádřeno nějakým způsobem náboženství, ve všech případech křesťanství.
		Nuda		Další skupinu jsem pojmenoval jednoduše Nuda. Díla z této skupiny mi připadají bez života, bez pohybu. Připadá mi to trochu, jako by autor chtěl narychlo něco dodělat. Kdybych na ně narazil někde na ulici, tak bych si jich asi ani nevšiml. Tuto skupinu nebudu příliš rozepisovat, protože na nich není nic moc co bych mohl popisovat.

7 — Ukázka koncepcí žákovských sbírek.

KÓD ŽÁKA	VELIKOST SBÍRKY	NÁZEV ČÁSTÍ	ZAHRNUTÁ DÍLA	KLÍČ K TŘÍDĚNÍ
		Přehnanost	"Vlastní tvorba – Nuselský most a můj stín D. La Chapelle – Decadence Yuko Asai – Make Up"	Název této skupiny asi dost vypovídá o tom jak jsem to rozděloval. Ale když se na to koukneme z jiného úhlu pohledu, tak to může získat úplně jiný smysl. To že jsou na nějakém obraze zvýrazněné části nebude náhodou, autor asi chtěl zdůrazit něco důležitého takže by se vlastně takhle skupina dala chápat nejen jako „obrazy s přehanýma barvama“ ale také jako „obrazy se zdůrazněným smyslem“.
		Zmatek a chaos	"G. Crewson – Dream House vlastní tvorba – Archanděl Nečas Bill Viola – The Reflecting Pool"	Pro tuto skupinu jsem těžko hledal název, ale myslím si že tento je dost výstižný. V obrazech z této skupiny vidím jen zmatek a chaos, všechny mají nejasný motiv, cíl proč je umělec chtěl vytvořit a co mají vyznačovat. To je zase rozdíl od skupiny „přehnanost“ kde je naopak na cíl hodně zaostřeno. Také jsou v této skupině třeba děje, které by se v normálním životě nemohly stát, například zastavování času ve videu od Billa Violy.[1]



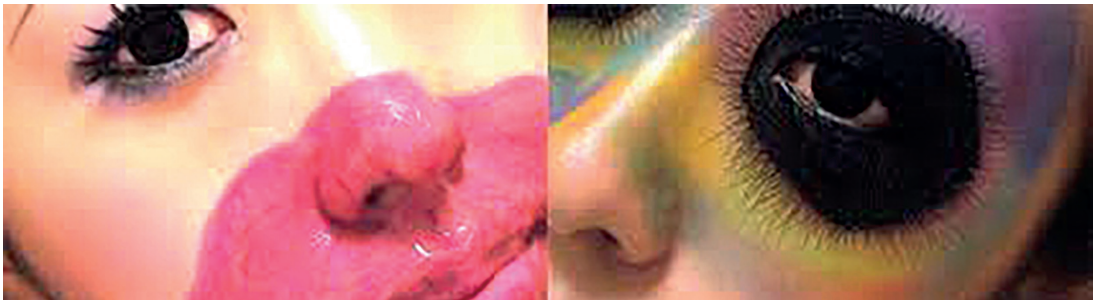
2 — Gregory Crewdson – Dream House, 2002[1] – digitální velkoformátová fotografie, promítnutá online reprodukce
3 — Kryštof Kintera – Miracle[2], 2008, fotografická dokumentace instalace v prostoru – promítáno ze stránek umělce
4 — David La Chapelle – After the Deluge: Cathedral, 2007 – originál, shlédnuto na výstavě Tak pravil David La Chapelle v Galerii Rudolfinum[3] – pro studenty PedF UK pak byl obraz sdílen online ze stránek autora [4]

1 dostupné a prezentované z https://www.galerierudolfinum.cz/cs/vystavy/archiv-vystav/gregory-crewdson/

2 https://kristofkintera.com/pages-work/miracle.htm

3 https://www.galerierudolfinum.cz/cs/vystavy/archiv-vystav/tak-pravil-lachapelle/

4 https://www.davidlachapelle.com/after-the-deluge-cathedral



5 — Yuko Asai – Make up, 2012, videoart - promítnuto online ze stránek umělkyně 5
6 — studetská práce Pohlceni touhou – žákyně 9 třídy – reakce na dílo Yuko Asai

5 http://www.yukoasai.com/Yuko_Asai/make-up_2011.html

Poznámky