

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

Výtvarka on-line a doma?

Role rodičů ve výtvarném vzdělávání během distanční výuky

Art education online and at home?

The role of parents in art education during distance learning

Bakalářská práce

Veronika Růžicková

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Jakubcová Hajdušková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání

Praha, 2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Výtvarka on-line a doma? Role rodičů ve výtvarném vzdělávání během distanční výuky potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10.7.2022

Ráda bych poděkovala vedoucí práce Mgr. Lucii Jakubcové Hajduškové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost a trpělivost v průběhu vypracování práce. Děkuji také MgA. Pavle Gajdošíkové, Ph.D. za cenné rady ohledně výtvarné části práce. V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům za podporu během celého studia.

Abstrakt

Bakalářská práce zpracovává roli rodičů ve výtvarném vzdělávání během distanční výuky. V teoretické části práce, s oporou v odborné literatuře a internetových zdrojích, nahlíží téma z různých úhlů. První polovina teoretické části pojednává o roli rodiče ve výtvarném vzdělávání obecně. Její druhá část pak mapuje situaci ohledně distanční výuky. Předmět výtvarná výchova je v práci zpracováván zejména se zaměřením na 2. stupeň základní školy, jelikož právě této věkové skupiny se dotýká výzkumná sonda, jež je obsahem empirické části práce.

Didaktická část práce je zaměřena na projekty, vzniklé na základě situace ohledně pandemie COVID-19 a následného uzavření škol. Popisuje projekty jednotlivých institucí i instituce samotné a zmiňuje některé jejich doprovodné programy. Zpracovává rovněž výtvarná díla konkrétních autorů, týkající se ústřední tematiky práce. Prostudované projekty a díla autorka využívá k vytvoření vlastního didaktického návrhu, který je rovněž součástí didaktické části práce.

Empirická část zpracovává roli rodiče v distanční výuce výtvarné výchovy na základě konkrétních případů. Má charakter kvalitativní výzkumné sondy a využívá metod případové studie a etnografie. Respondenty výzkumné sondy se staly tři typy rodičů a jejich děti.

Závěrem práce je její výtvarná část, která zpracovává problematiku tvůrčí cestou. Cyklus kreseb nazvaný „Maličkost“ ilustrativně reflektuje zajímavé momenty, které vychází z empirické části práce a osobní zkušenosti.

Klíčová slova

výtvarná výchova, distanční výtvarná výchova, rodič, učitel, žák, umění, kultura, spolupráce

Abstract

The bachelor thesis deals with the role of parents in art education during distance learning. In the theoretical part of the thesis, supported by literature and internet sources, it looks at the topic from different angles. The first half of the theoretical part deals with the role of the parent in art education in general. The second part of the thesis maps the situation regarding distance learning. The subject of art education is treated in the thesis with a particular focus on the second level of primary school, as this is the age group concerned by the research probe that is the content of the empirical part of the thesis.

The didactic part of the thesis focuses on projects that arose from the situation of the COVID-19 pandemic and the subsequent closure of schools. It describes the projects of each institution and the institution itself and mentions some of their accompanying programmes. It also elaborates on the artworks of specific artists related to the central theme of the thesis. The author uses the projects and works studied to create her own didactic proposal, which is also part of the didactic part of the thesis.

The empirical part elaborates the role of the parent in distance learning art education on the basis of specific cases. It has the character of a qualitative research probe and uses methods of case study and ethnography. The respondents of the research probe were three types of parents and their children.

The final part of the thesis is its artistic part, which treats the issue in a creative way. A series of drawings called "Maličkost" illustratively reflects interesting moments based on the empirical part of the work and personal experience.

Key words

art education, distance art education, parent, teacher, pupil, art and culture, cooperation

Obsah

1	ÚVOD.....	8
2	Teoretická část.....	10
2.1	Role rodiče ve vzdělávacím systému ČR	10
2.1.1	Vývoj role rodiče ve vzdělávacím systému ČR.....	10
2.2	Spolupráce rodiny a školy.....	12
2.2.1	Výtvarná výchova a rodina.....	14
2.3	Vývoj VV.....	16
2.4	Rámcový vzdělávací program.....	18
2.4.1	Vizuální kultura, gramotnost	20
2.4.2	Spolupráce s galeriemi, ukotvení v RVP.....	21
2.5	Distanční výuka	23
2.5.1	Online výuka	24
2.5.2	Off-line výuka	24
2.5.3	Distanční výuka ve spolupráci s rodiči.....	25
2.5.4	Distanční výuka a VV	26
3	Didaktická část	29
3.1	InSEA.....	29
3.2	Konference – Umělecké vzdělávání v době koronaviru.....	29
3.3	Národní galerie Praha (NGP).....	30
3.3.1	Zavalený pramen	31
3.3.2	Umění (být) doma.....	32
3.4	Bez názvu. Nedatováno.	32
3.4.1	Eduklipy	33
3.4.2	Tvoříme doma	33

3.5	DOX.....	34
3.5.1	Doprovodné programy.....	35
3.5.2	Galerie hrou	36
3.6	Projekty konkrétních autorů.....	36
3.6.1	Jan Pfeiffer: Krejčovství – Střih pro novou dobu (2020).....	36
3.6.2	Kateřina Šedá.....	39
3.7	Vlastní didaktický návrh	42
4	Empirická část	46
4.1	Kvalitativní výzkum	46
4.1.1	Případová studie	46
4.2	Výzkumný problém, výzkumný cíl	47
4.3	Výzkumný soubor.....	48
4.4	Průběh sběru dat.....	49
4.5	Kontext výzkumné sondy	49
4.6	Průběh běžné výuky výtvarné výchovy	50
4.6.1	Popis zjištěných údajů:	50
4.7	Rozhovory.....	51
4.7.1	Subjektivní popis distanční výuky.....	51
4.7.2	Vztah rodičů ke kultuře	53
4.8	Celkové shrnutí výzkumu	53
5	Výtvarná část	55
6	ZÁVĚR.....	58
	Použitá literatura:.....	60
	Online zdroje:	61
	Seznam obrázků:.....	63

1 ÚVOD

Bakalářská práce zpracovává roli rodičů ve výtvarném vzdělávání během distanční výuky. Pandemie koronaviru, jenž se na území České republiky začala hojně vyskytovat v roce 2020, značným způsobem ovlivnila průběh následujících několika měsíců. Z důvodu předejití šíření nákazy se zavřely různé instituce. Mezi hlavními oblastmi, jež podlehly uzávěrce na základě opatření vlády a Ministerstva zdravotnictví, byly mimo jiné také školy. Ty se v podstatě ze dne na den musely adaptovat na tato vládní rozhodnutí a výuku převést do takové podoby, kterou by bylo možné praktikovat distanční formou. Tento nelehký úkol postihl vyučující napříč všemi předměty.

Tato práce se zabývá otázkou toho, jak tato situace vypadala konkrétně v kontextu předmětu výtvarná výchova. Ať již je naše představa o obsahu výuky tohoto předmětu jakákoli, dovedeme zřejmě posoudit, jak náročné pro vyučující mohlo být přenastavení výuky do její distanční podoby. Co je však pro naši práci klíčové, je otázka „jak k předmětu přistupovali rodiče dětí?“ I pro ně se situace stala nečekanou a novou. Nejenže se nová opatření mohla bezprostředně dotýkat i jejich vlastního pracovního života, museli navíc řešit tuto nelehkou otázku, týkající se vzdělání vlastních dětí.

V takto komplikované situaci mohli ohledně předmětu výtvarná výchova vzniknout rozpory. Má, či nemá cenu na výuce tohoto předmětu trvat, a jaké výhody může ponechání výuky přinést? Či bude lepší v průběhu distanční výuky ponechat výuku pouze „hlavních předmětů“, jak v září 2020 doporučilo i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy?

Autorka se domnívá, že výuka předmětu výtvarná výchova má i v distančním způsobu vzdělávání své neodmyslitelné místo. Právě tvořivá činnost má ve chvíli vypjaté situace jednoznačné výhody, jak situaci reflektovat, ale zároveň jejím prostřednictvím také relaxovat. Její pozitiva se však nemusí týkat pouze dětí, ale také rodičů, kteří by se mohli prostřednictvím vhodně zvolených kreativních aktivit, do nichž by se mohli zapojit spolu se svými dětmi, od situace alespoň na chvíli odreagovat.

Teoretická část práce v první půli zpracovává roli rodiče a výtvarné výchovy v obecné šíři, jelikož věří že právě z toho, jak rodiče k předmětu přistupují obecně, vychází následně i

jejich přístup v době distanční výuky. Předmět výtvarná výchova je v práci zpracováván zejména se zaměřením na 2. stupeň základní školy, jelikož právě této věkové kategorie se dotýká výzkumná sonda, jež je obsahem empirické části práce. Dále mapuje také postupný vývoj zapojování rodiče do vzdělávacího systému, nejen na poli výtvarné výchovy. Druhá polovina teoretické části práce pak již popisuje situaci ohledně distanční výuky.

V tomto kontextu je hotovena také didaktická část práce. Zde se zaměříme na projekty, jejímž cílem bylo podpořit a udržet výtvarnou výchovu v chodu a zároveň nastavit aktivity tak, aby v této souvislosti dávaly smysl. Za pomoci těchto aktivit, spolu s uvedenými díly konkrétních autorů, je následně popsán návrh vlastního didaktického projektu.

Empirická část nahlíží na problematiku konkrétněji, optikou tří různých rodin. Závěrem práce se pak stává výtvarná část, jejíž součástí je cyklus jednoduchých kreseb na téma rodiče, děti a výtvarná výchova, označený společným názvem „Maličkost“. Kresby vznikly na základě inspirace příběhy, jež autorka vyslechla v průběhu získávání dat do empirické části práce a její osobní zkušenosti.

2 Teoretická část

2.1 Role rodiče ve vzdělávacím systému ČR

„Rodina je z hlediska socializace ze tří primárních společenských skupin (spolu se skupinou předškolní, školní, pracovní a skupinou vrstevníků) skupinou nejdůležitější. Je totiž nejvýznamnější součástí společenské mikrostruktury, která provází člověka nebo se ho alespoň nějak dotýká ve všech fázích jeho života.“ (Dunovský, 1999, s.279)

Citace pochází z publikace *Sociální pediatrie*, ve které autor vystihuje funkci i vlivy rodiny na vývoj člověka v průběhu života. Jedinec je dále ovlivňován i dalšími společenskými skupinami. Rodina však zůstává výchozím bodem. Utváří pro dítě zázemí, ve kterém si osvojuje základní sociální návyky a postoje, vytváří hodnoty. Vzorce chování, jenž mu rodina předá, ho do jisté míry provází celým životem. Rodina by proto dítěti měla být dobrým příkladem a umožnit co nejlepší následný vývoj.

Škola se následně stává neméně důležitým aspektem. Jedinec zde přichází do kontaktu se širší skupinou vrstevníků, ale také autorit, které se učí respektovat. Umožňuje další rozvoj dítěte jako člena společnosti, ale také jako samostatné osobnosti.

Spolupráce rodiny a školy může vést ke zlepšení celkové efektivity učebního procesu. Společným úsilím dítě rozvíjí v oblasti výchovné, vzdělávací i sociální.

2.1.1 Vývoj role rodiče ve vzdělávacím systému ČR

Tato kapitola vychází zejména z publikace *Škola a (versus) rodina* autorů Rabušicové, Šed'ové, Trnkové a Čiháčka. Rabušicová v publikaci uvádí jako počátek zásadnějších změn ve vývoji role rodiče ve vzdělávacím systému 70. a 80. léta dvacátého století.

Kapitola popisuje, jak situace vypadala ještě před tímto obdobím změn, a následně stručně uvádí, jakým způsobem se změny odehrávaly a proč. Autorka považuje za důležité nastínit, jakou roli hrálo zapojování rodičů do vzdělávání v období, kdy školu navštěvovali jedinci, kteří jsou teď sami v rodičovských rolích. Domnívá se, že zdůrazněním této fáze bude umožněno lépe pochopit, proč rodiče často nemusí být zvyklí se do školního vzdělávacího procesu nyní aktivně zapojovat.

Po dlouhou dobu se dalo hovořit o škole a rodině spíše jako o oddělených institucích. Rozvoji jejich vzájemné komunikace nebyla věnována větší pozornost. Publikace *Rodina a škola ve výchovné spolupráci* (Singerová-Nečesaná, Králíková, 1985) se sice snaží naznačovat a pobízet rodiče k většímu zapojení do komunikace se školou, ve smyslu, že i tak je možné lépe pochopit svého potomka a prostředí, ve kterém se nachází několik hodin denně. Nicméně i tak popis zapojení rodičů omezuje na komunikaci víceméně na formální úrovni, zejména v rámci třídních schůzek. Publikace také hovoří o výhodě takové komunikace hlavně ve smyslu, že učitelé mají postavení jakýchsi odborníků na výchovu a vzdělání, a je tak dobré se jich dotazovat, informovat se. Kvůli jednostrannému nastavení lze také popsat, proč komunikace mezi školou a rodinou poněkud vázla.

Také Rabušicová (Škola a /versus/ rodina, 2004) popisuje dobu, kdy nebyla vzájemné komunikaci věnována přílišná pozornost, jako omezenou pouze na jednosměrný přenos informací.

Školní prostředí méně respektovalo individuální nastavení vůči jednotlivým žákům. Důraz byl kladen na intelektuální vývoj, nicméně na úkor vývoje sociálního či emočního. Rodiče přistupovali na třídní schůzky jako laická veřejnost, jenž se přišla informovat *odborníky na vzdělání*, jak učitele označuje publikace *Rodina a škola ve výchovné spolupráci*. Učitel zároveň svoji roli odborníka přijímal a s rodičem měla diskuse nastat výhradně v případě otázky případných kázeňských, či jiných problémů. Průcha (2009, s.420) situaci popisuje slovy: „*Typické bylo, že se učitelé obávali rodičů a rodiče se obávali učitelů*“.

V období 70. a 80. let se školy začaly postupně otevírat. Rodiče byli nabádáni k většímu zapojení a zároveň k tomu také dostávali možnost. Ravnová (In Rabušicová, 2004) v tomto kontextu popisuje tzv. konsenzuální model, kdy je na učitele kladen nárok na komunikaci s rodiči kvůli lepšímu uchopení jejich rodinných situací, pro lepší provázání školního vzdělávání a domácí výchovy. Důraz se kladl na co nejlepší možný rozvoj komunikace, tak, aby se způsob výuky ve školním prostředí začal více propojovat s učením doma. Po roce 1989 se u nás školy začaly definitivně otevírat, také kvůli rozvoji nestátních škol a umožnění svobodné volby školy. Odvádění daní, z kterých začalo být státní školství

financováno, také přispělo k rozvoji zájmu o dění ve školním prostředí. Rodiče chtěli vědět, jak je za „jejich“ peníze ve škole o děti postaráno.

2.2 Spolupráce rodiny a školy

Spolupráce rodiny se školou může přispívat k lepší komunikaci mezi rodičem a dítětem, dále k lepšímu sebeuvědomění si role rodiče jako takové. V rámci komunikace si rodič utváří ucelený pohled na výchovu dítěte. Uvědomuje si, s jakou mírou do výchovy vstupuje sám a z jaké míry má pak na žáka vliv škola a dění v jejím rámci. Dostává komplexnější obraz o funkci školy v kontextu vývoje vlastního dítěte, a zároveň ze strany školy dostává zpětnou vazbu o vývoji potomka také v rámci srovnání s ostatními vrstevníky, i z hlediska jeho působení ve školní třídě.

Argumentů pro zapojení rodičů do vzdělávání můžeme najít hned několik. Patří sem potřeba zvyšování úspěšnosti vlastních dětí ve školním prostředí, podpora školy. Rodič může pomoci učiteli lépe pochopit vlastního potomka, škola může na druhou stranu podávat zprávu rodičům. Dalším důvodem také může být rodičovské vzdělávání prostřednictvím podpory vlastního potomka. (Rabušicová, 2004) Příkladem mohou být nejrůznější programy, pořádané školou podporující rodinou spolupráci a výchovu (besedy, vzdělávací programy pro rodiče, ...). Také pouhá potřeba být v obraze a informován o tom, co a kdy se ve škole děje může být typickou motivací pro rodičovské zapojení. Skrze informovanost a zapojení do dění školy rodiče také mohou navazovat další sociální vztahy, stávat se součástí komunit.

Přístup rodinných příslušníků ke vzdělávání a jejich spolupráce se školou formuje a dále ovlivňuje vztah dítěte ke škole. Spoluprací a výchovným působením obou těchto institucí se utváří základní systém společenských hodnot, který se pak dále autonomně rozšiřuje v průběhu života. (Janiš, 2005)

Také Čapek (2013) uvádí, že dítě, které ze strany rodičů pozoruje zapojení a zájem o školní dění, lépe dokáže vyhodnotit důležitost školy jako instituce, čímž vzrůstá jeho vlastní sebeuvědomění. Může sdílet své radosti, a ví, že o naučené poznatky se s rodičem může podělit. S informovaným rodičem je jistě jednodušší sdílet případné starosti a obavy. V případě, kdy rodič projevuje zájem o školní dění, dokáže jistě problematice lépe

porozumět a případně jí i lépe řešit. Dále pak přímá spolupráce rodičů a školy zlepšuje přístup dítěte ke školním (a tak i jiným) autoritám.

Z hlediska školy, potažmo jednotlivých učitelů, působí neformální komunikace s rodiči jako důležitý zdroj informací, ve smyslu lepšího pochopení žáků jako individualit. (Krejčová, 2005)

Šed'ová (in Rabušicová, 2004) rozlišuje hned několik přístupů rodičů a mapuje tak jednotlivé typy rodičovského (ne)zapojení do chodu školy:

1. Rodiče jako klienti/zákazníci – tento přístup popisuje formální nastavení komunikace mezi rodičem a školou. Učitelé tak fungují jako odborníci na poskytování žádaných služeb (vzdělání), vědí, jak získávat zákazníky a jak správně dělat svou práci. Rodiče jsou na druhou stranu odborníky na výchovu a jsou si dobře vědomi toho, jakou formu péče pro své potomky vyžadují. Rodiče tak mají více možností, jak se do chodu školy zapojit a jakým způsobem ji ovlivnit. Na výběr mají buď zcela aktivně ovlivňovat chod školy, nebo se stát řadovým rodičem, a vyslovovat své potřeby, či vyjádřit svou loajalitu a do chodu školy se v podstatě nezapojovat.
2. Rodiče jako partneři – takový přístup nabízí rovnoprávný vztah, kdy obě strany přiznávají svou důležitost na pozici vývoje dítěte. Učitelé vnímají pohledy rodičů jako vhodné a přínosné pro svoji práci, stejně tak jako rodiče uznávají roli školy jako důležitou a přínosnou ve vývoji potomka.
3. Rodiče jako občané – funkcí rodiče jako občana lze rozumět rodiče, uplatňující svá legislativní a občanská práva v rámci školy. Mohou se tak angažovat ve veřejné politice, ale také spolupracovat na rozvoji lokálních komunit a účastnit se dobrovolných aktivit školy, zajímají se o dílčí komunitní funkce školy.
4. Rodiče jako problém – v souvislosti s tímto dělením lze rozlišit tři podtypy nahlížení na rodiče jako na problém:
 - a. Rodiče „nezávislí“. Nezávislí rodiče typicky školu respektují, zároveň se však nepotřebují do školního vzdělávání angažovat a komunikaci se snaží omezit na minimum, kvůli možnému nesouladu s hodnotami

školy. Školu berou pouze jako doplňkový zdroj informací a potomkovi se snaží zprostředkovávat širší rozhled informací a zájmů. Zpravidla se domnívají, že škola je ochotna a schopna zprostředkovat pouze omezený pohled. V této souvislosti můžeme často slyšet označení školy jako „zkostnatělé instituce“, jejíž principy nerespektují aktuální potřeby a nastavení společnosti. Rodinné a školní vzdělávání tento typ rodiče v podstatě záměrně odděluje. V takovém případě však může nastat shazování školy v očích dítěte, které pak školní informace může samo považovat za méně důležité. Učitele pak jako nekompetentní.

- b. Rodiče „špatní“. Tento typ zpravidla neprojevuje jakýkoli zájem o dění ve škole. Většinou přichází až z konkrétních důvodů, většinou v případech řešení problémů. Důvody pro takové přístupy mohou být různé. Často se může jednat o osoby s vlastními problémy, které staví nad vzdělání vlastních dětí, jelikož jsou přesvědčeni, že vzdělání je kompetencí právě školy.
- c. Rodiče „snaživí“ naopak přichází s až extrémní snahou se zapojovat. Takový rodič se může, byť v dobré víře, přehnaně angažovat s potřebou vypomáhat. Takový přístup však může, někdy i cíleně, shazovat učitelské kompetence. Tím pádem je vyučující uváděn do situace, kdy se cítí být pod tlakem jak z hlediska výchovného, tak časového, kdy je zahlcován dotazy ze strany rodičů.

2.2.1 Výtvarná výchova a rodina

Dítě již z počátku skrze vlastní výtvarnou tvorbu komunikuje. Zobrazuje svět kolem sebe tak, jak ho vidí a jak je v dané fázi vývoje schopno ho zobrazit. Zobrazuje momenty, které se ho bezprostředně týkají a je důležité mu dát prostor k vyjádření a vývoji vlastního projevu. V souvislosti se zráním vlastního intelektu je schopno uvažovat abstraktněji. Se zdokonalováním výtvarné tvorby a osvojováním si většího spektra výtvarných technik je dítě schopno komplexnější myšlenky zároveň výtvarně vyjadřovat. (Uždil, 2002)

Richardsová (2003) ve svém článku zpracovává, jak předchozí zkušenost s hodnocením může dále formovat přístup k vlastní výtvarné činnosti. Děti, kterým je dostáváno podpory a prostoru již z domácího prostředí, mají přístup k vlastní výtvarné tvorbě zpravidla lepší. To se dále může objevovat v přístupu k předmětu. Děti, kterým není dán dostatečný prostor k tvorbě mají větší tendence se za své výtvořiny stydět. Jsou ovlivněny zkušeností s kritikou a nezájmem ze strany rodičů, či neprošly potřebnými stádii vývoje vlastního výtvarného projevu. Proto ho sami mohou hodnotit jako nedostatečný i ve srovnání se spolužáky.

Na základě článku Kindlerové (1995) a výzkumu Burkittové a kol. (2010) pojednávající o domácím tvoření ve vztahu k výtvarné výchově, a jak rodiče mohou tento vztah ovlivnit, si autorka dovolila provést následující rozdělení třech typů možných rodičovských přístupů k výtvarné výchově:

1. Negativní – tito rodiče nepovažují umění a vizuální kulturu za podstatný obor oproti jiným, exaktně zaměřeným předmětům. Ve výuce výtvarné výchovy nevidí větší smysl. Tento postoj dále předávají i svému potomkovi, který již z podstaty k předmětu přistupuje podobným způsobem.
2. Pozitivní – rodič podporuje zájem o obor. Potomek má doma vhodně uzpůsobené podmínky jako jsou pomůcky či dostatečný čas pro vlastní vývoj tvorby. Rodina považuje výtvarné umění a vizuální kulturu jako důležitý aspekt současnosti.
3. Příliš pozitivní – tento přístup může zapříčinit přílišná očekávání od tvorby vlastního dítěte. Potomek se tak již z počátku upíná k naplnění cílů rodiny, což upozaduje prožitek z tvorby. V pubertě se žák může vůči rodině vymezovat a vztah k výtvarné výchově se tím ztrácí.

Školní výtvarná tvorba může také fungovat jako zpráva rodičům o tom, co děti ve škole dělají, ale zároveň jaká témata jsou pro ně důležitá i mimoškolně. Může proto pozitivně ovlivňovat a rozvíjet vztah mezi rodičem a dítětem a plnit komunikační funkci.

Dobrým příkladem mohou být třeba různé školní výstavy či jarmarky výtvořin dětí. Rodič je tak seznámen s dílem vlastního dítěte jako autonomního tvůrce a zároveň vidí díla svého potomka ve srovnání s výtvořinami spolužáků. To umožňuje utváření komplexnější

představy o tom, jak dítě ve školním prostředí funguje a jak je jím ovlivňováno. Tyto výstavy mohou být pro rodiče také zprávami o tom, jaká témata jsou pro děti aktuálně zajímavá v obecném hledisku, a zároveň sledovat témata, která pak subjektivně zajímají vlastní potomky.

2.3 Vývoj VV

Kapitola čerpá zejména z publikace *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech* od autorů Cikánkové, Fulkové, Hazukové a kol.

Pomáhá stručně postihnout, jakým způsobem probíhal postupný vývoj pojetí výtvarné výchovy. Jisté tendence mohou být leckdy ve výuce předmětu pozorovatelné dodnes, a mohou tak určitým způsobem deformovat či brzdit moderní způsob výuky. Je proto dobré si je uvědomit, pojmenovat a zařadit do kontextu.

Zároveň se pro nás stává důležitým zmínit podobu výuky, na kterou byli zvyklí rodiče dnešních žáků. Právě jejich vlastní zkušenost může ovlivňovat jejich aktuální pohled na výtvarnou výchovu. Autorka si je vědoma, že obecný popis podoby výtvarné výchovy se nemusí shodovat se subjektivní zkušeností. I tak je jistě přínosné si určité principy naznačit a mít je na paměti.

V rámci výuky předmětu výtvarná výchova byl v 18. století kladen důraz zejména na řemeslnou a technickou kresbu se zaměřením na zručnost a zvládnutí motoriky. Důvodem bylo upřednostnění praktičnosti a užítkovosti řemeslné tvorby, kvůli potřebám státní správy a vojenství, nad výchovnými aspekty tohoto předmětu. I tak byl popsán a ukotven název výtvarné výchovy tehdejší doby – tedy „*kreslení pravítkem, kružítkem jakož i rukou volnou*“. (Cikánková, Fulková, Hazuková a kol., 1998)

Postupem času se zvýšil zájem o estetizaci výtvarné činnosti v rámci školního tvoření, který se projevil nejprve silným nástupem ornamentu, dále pak překreslováním a kopírováním hotových uměleckých děl. Tvorba ornamentu byla po několik let zásadním prvkem výtvarné tvorby ve školním prostředí. V souladu se společenským nastavením, že vše kolem dětí má být krásné, byl ornament zásadním estetizujícím prvkem. (Hazuková, Šamšula, 1991) Postupem času se začalo více upozorňovat také na společenskou funkci umění a jeho roli v rozvoji smyslového vnímání. Tyto tendence postupně předznamenávaly

postupný nárůst povědomí o kladném působení umění na emocionální a výchovné složky osobnosti dítěte.

Koncem 19. století se také zvýšil zájem o dětský výtvarný projev v souvislosti objevujících se psychologizujících tendencí v umění obecně. Tento příklon jednoznačně přispěl ke zlepšení výchovného i tvůrčího klimatu na půdách škol. (Cikánková, Fulková, Hazuková a kol., 1998) I nadále však ve výuce převládaly technicky orientované tendence. Z toho důvodu lze v tomto období shledávat dvě rozdílná pojetí výtvarné výchovy. Zaměření na dětskou výtvarnou tvorbu posléze vedlo až k fascinaci, což taktéž poněkud poznamenávalo rozvoj výtvarné výchovy v jejím didaktickém smyslu.

S nástupem socialistického realismu a jeho estetické normy postavené na renesanční zobrazovací tradici, se v našich zemích tyto nové tendence na okamžik jako by pozastavily. Výtvarná výchova zde byla zejména nástrojem politické ideologie, a obsahem proto opět měla být zručnost se zaměřením na dekorativní práce a technické kresby.

V 60. letech 20. století pozvolna nastávaly zásadnější změny v přístupu k předmětu a k jejímu obsahu, který nově přijal námi již užívaný název *výtvarná výchova*. S uvolněním tehdejších politických poměrů se spektrum zmiňovaných autorů zpestřilo a tím také povědomí o tom, s jakými tématy výtvarné umění aktuálně pracuje a jakými způsoby komunikuje s divákem. Důležitým okamžikem se stává založení Mezinárodní organizace pro výchovu (výtvarným) uměním – světová InSEA, kde byly popsány zásadní myšlenky o vlivu a důležitosti umění ve výchově člověka v intelektuální, emociální i sociální rovině. Vyzdvihnuta byla také funkce umění jakožto komunikačního prostředku.

V období 70. a 80. let se předmět opět ocitl pod silným tlakem tehdejšího režimu. I v mezinárodním měřítku však nastaly v pojetí předmětu změny. Byl rozšířen zájem o psychologické souvislosti výtvarného projevu, zaměřený zejména na koncept dětské výtvarné tvořivosti. Ten začal postupně převažovat nad vazbami na výtvarné umění, jehož vývoj byl v té době poměrně dynamický a byl tak špatně uchopitelný pro teorii. To zapříčinilo velkou rozkolísanost předmětu, ale zároveň postupný příklon k alternativním metodám výuky.

S nástupem 90. let a umožněním lepší mezinárodní komunikace se nové koncepce výtvarné výchovy začínají ještě více formovat. Je definováno hned několik pojetí, mezi nimiž zásadním se stává pojetí konstruktivistické. Důraz je kladen na dialogickou výchovu a procesy komunikace s výtvarným dílem a popisem jednotlivých funkčních znaků. (Cikánková, Fulková, Hazuková a kol., 1998)

V souvislosti s postupným vývojem a různými se tendencemi v předmětu byly na žáky kladeny proměnlivé nároky. Jak je již zmíněno v úvodu, zkušenosti s předmětem, které si dnešní rodiče odnesli z vlastních školních let, jistě ovlivňuje jejich dnešní přístup. Vezmeme v úvahu, že jejich zkušenosti pravděpodobně pocházejí z 80. let, kdy výtvarná výchova procházela relativně dynamickými změnami a její podoba byla rozkolísána. Jejich přístup k předmětu tak může být rovněž poměrně nejednoznačný, aktuální podoba pro ně může být špatně představitelná. Jejich negativní postoje může pramenit pouze z vlastní zkušenosti a nedostatečné informovanosti o tom, jakým způsobem se podoba předmětu proměnila. I v této oblasti může být nápomocná vzájemná komunikace rodiny a školy. Rodiče tak dostávají možnost udělat si lepší obrázek o tom, jak vypadá současná podoba předmětu a co se v něm žáci učí, a mohou tak přehodnotit a aktualizovat své postoje.

2.4 Rámcový vzdělávací program

V této kapitole bude pozornost věnována zejména obsahu v rámci vnitřní reformy školského systému, v oblasti přístupu k žákům, způsobu zprostředkovávání informací a způsobu jejich učení. Předchozí kapitola naznačuje některé důvody těchto změn, v souvislosti se změnou politického systému. Tyto kroky dále vedly k přesunutí pravomocí na nižší úrovně řízení škol a k decentralizaci školství jako komplexního systému. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy roku 2004 tak schvaluje nové principy vzdělávání zakotvené v Rámcovém vzdělávacím programu (dále RVP).

Vzdělání se zároveň rozšiřuje z pole působení pouze v dětství a pomalu expanduje do tzv. **konceptu celoživotního učení pro všechny**. (Krejčová, 2005) V rámci konceptu je dobré zmínit souvislost, na kterou narážíme v kapitole *Vývoj role rodiče ve vzdělávacím systému ČR*. Je jí začlenění rodinných příslušníků do chodu vzdělávání potomka, kdy právě proměna tradiční školy na školu více otevřenou klade větší požadavky na zapojení rodičů do školního vzdělávání. Je tomu tak právě proto, aby zprostředkovávané informace ve škole

nezůstaly pouze mezi stěnami školy, ale aby s nimi rodiče byli schopni pracovat také doma, v rámci vlastní výchovy dítěte a byla tak umožněna kontinuita.

Jedním z okruhů v rámci RVP se stávají tzv. klíčové kompetence, jenž rozvíjí oblasti celoživotního učení a vzdělávání. Klíčové kompetence působí jako určující dovednosti, které by měl žák při absolvování daného úseku studia ovládat a umět s nimi nakládat v praxi.

Učitelé si v souvislosti s nástupem RVP mají možnost vytvořit vlastní vzdělávací programy na základě svých osobních zkušeností s výukou a časově si látku osnov rozvrhnout podle potřeby tak, aby naplnila potřebné očekávané výstupy. Vyučují se tak podrobuje a diskutuje své postupy s konkrétní školou, v rámci, které spolu s dalšími pedagogy utváří Školní vzdělávací program. Více autonomní způsob pak umožňuje větší přizpůsobení rytmu výuky, vyučující necítí takový tlak související s potřebou „rychle vše proletět, hlavně aby se to stihlo“. To znamená větší prostor pro diskuse, probrání případné problematice látky více dopodrobna, a tedy větší individualizování látky respektující potřeby žáků. V rámci autonomie výuky nastává také rozdílné pojetí v přístupech výuky a rozvíjí se různé alternativní způsoby, zohledňující klíčové kompetence. Žák se tak stává ve škole aktivnější, jednosměrná frontální výuka je nabourávána průběžnými diskusemi. Žáci se učí na sebe vzájemně reagovat, procvičují si formulaci vlastních názorů a jejich zdůvodnění, ale také respekt k názorům odlišným. Výuka se v ideálním případě stává více konstruktivistickou, zaměřující se na hledání způsobů, jak si znalosti samostatně osvojit a předpokládá vlastní aktivní zapojení žáka.

Je důležité mít opětovně na paměti, že rodiče na tyto nové tendence pravděpodobně nejsou z vlastních školních let zvyklí. Často tak pro ně může být obtížné se na ně nastavit. Právě oboustranná komunikace a aktivní zapojení může pomoci proniknout do tohoto, pro ně nového, systému.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vyhlásilo v roce 2021 revidovaný rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Cílem revize je modernizace vzdělávacího obsahu tak, aby odpovídal dynamice a potřebám 21. století. Větší důraz je kladen na vzdělávací oblast Informatika, v jejíž souvislosti se do RVP zařazuje klíčová kompetence digitální gramotnosti žáků. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021)

2.4.1 Vizuální kultura, gramotnost

Skrze výtvarnou výchovu je možné rozvíjet soubor kompetencí a vizuální gramotnost. Jakýkoli znak, obraz či symbol je součástí vizuální kultury. Jednotlivé obrazy pak dále nesou významy a vizuálně gramotný člověk je schopen prostřednictvím těchto obrazů chápat, ale zároveň dále komunikovat. Vizuální znaky vytváří více či méně komplikované systémy, jejichž významy podléhají kulturnímu habitu, ve kterém se nachází. Jsou naučené, a je proto potřeba se věnovat rozvoji „slovní zásoby“ v této sémiotické, vizuální oblasti. To umožňuje orientaci v čím dál komplikovanějších znakových systémech. Složitější znakové systémy vizuální kultury z pravidla představují větší nároky na orientaci, nicméně odměnou je zde objev spektra souvislostí, ať již vnějších či vnitřních, odkrývající další kontexty. Vizuálně gramotný jedinec dokáže zároveň na základě podobných znaků díla zařadit do kulturně-historických kontextů. (Fulková, 2002)

Masová kultura povětšinou komunikuje prostřednictvím znakových systémů jednodušších a stravitelnějších širokému publiku. O to více však může být tato komunikace agresivnější a jednostrannější. Obrazy mají schopnost ovlivňovat. Síly obrazu si byli vědomi již avantgardní filmoví tvůrci 20. let 20. století, kteří cíleně manipulovali s jednotlivými obrazy. Tím vytvářeli nové kontexty, které pak cíleně působily na diváka. V návaznosti na technický pokrok není překvapením, že rozeznat manipulaci s obrazem v dnešní době, je ještě o něco náročnější. Čím více však budeme s těmito tendencemi seznamováni, tím lépe je dokážeme rozeznávat a reflektovat. To umožňuje odolávat reklamě, rozlišovat její prostředky a být celkově odolnější vůči vizuálním způsobům manipulace. Také proto je nesmírně důležité učit se tomu, s jakými prostředky se v obrazové komunikaci pracuje a jak působí. (Fulková, 2002)

Mirzoeff ve své publikaci naráží na problematiku zprostředkování reality pomocí fotografií či videozáznamů v souvislosti s popisem situace války v Perském zálivu. Prostřednictvím tzv. chytrých bomb, které měly být během války automaticky naváděny na cíl, byly zároveň pořizovány odosobněné videozáznamy z války, které byly dále publikovány v médiích. Záběry však neobsahovaly žádné oběti tohoto válečného konfliktu což mohlo zásadním způsobem převracet pohled veřejnosti na celý konflikt. Sledování války v podstatě v „přímém přenosu“ mohlo dát veřejnosti pocit, že jsou součástí situace a

obeznámeni s ní tak, jak se odehrává. Tato polemika autora textu vede k řečnické otázce „Čemu máme věřit, když vidět už neznamena věřit?“ (Mirzoeff, 2009)

Důležitost osvojování těchto kompetencí se však rozhodně netýká pouze dětí. Také rodič by měl být vizuálně gramotný. Děti jsou zvyklé využívat vizuální komunikační prostředky zejména v online prostředí, a jejich prostřednictvím se této kompetenci do jisté míry učí sami. Rodiče však nemusí být natolik zvyklí na tento způsob komunikace. Pomocí zlepšování dovednosti v této oblasti se může například zmenšovat mezigenerační propast. Výhod osvojení těchto kompetencí je však daleko více. Příklad, jak moc je získávání kompetencí v této oblasti důležité můžeme vidět v praktickém životě, kdy například naši prarodiče nemusí být často schopní manipulaci skrze vizuální prostředky rozeznat. Důvodem může být právě nedostatečná zkušenost s tímto způsobem komunikace. Právě i výtvarná výchova může být pro rodiče impulzem k tomu, aby registrovali důležitost vizuální gramotnosti a začali se v této oblasti více vzdělávat.

2.4.2 Spolupráce s galeriemi, ukotvení v RVP

Tato kapitola vychází zejména z publikace *Metodika realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu pro základní vzdělávání* (2013) od autorek Hajduškové, Fulkové a Sehnalíkové.

V rámci výtvarné výchovy je setkávání s uměleckými díly v přímém kontaktu nezastupitelné a velice významné. Takováto setkání rozvíjí senzitivitu vůči uměleckému dílu a jeho jednotlivým prvkům. Žáci mohou sledovat strukturu obrazu, lépe zvažovat techniku a její funkci. Tuto zkušenost dokážou využít ve vlastní tvorbě či interpretaci dalších uměleckých děl. (Hajdušková, Fulková a Sehnalíková, 2013)

Dalším prvkem je možnost pozorování děl v zamýšlených kontextech výstavy. Pro jejich objasnění je dobré využít možnosti komentované prohlídky. Ta nejenže dokáže nejlépe vystihnout kurátorský záměr výstavy a zároveň vyzdvihnout jednotlivá zásadní díla, zároveň však dětem zprostředkovává výklad odlišný od standardní výuky a návštěvu galerie tak může povýšit na nevšední a zajímavý zážitek. O něm se žák bude třeba rád bavit doma s rodiči či s vrstevníky, a návštěvu galerie v budoucnu sám iniciovat.

Galerijní či muzejní pedagogika rozvíjí poznávání, a to také pomocí edukačních programů, které dané výstavy doprovázejí. Umožňují proniknout více do hloubky a posilují aktivní zapojení se do učení. (Horská, 2019)

Doprovodný edukační program zpracovává a transformuje výstavu do učiva. Jeho funkčnost je potvrzena na základě zkušeností. Měl by tedy být pro žáky přínosný a dobře stravitelný. Jedná se například o různé dílny, aktivní zóny, pracovní listy atd. Uvádí vždy zároveň, jakým způsobem navazuje na RVP, jaká učiva jsou jeho obsahem a jak případně mezioborově komunikuje s ostatními předměty.

Podmínky pro realizaci úspěšného vzdělávacího programu jsou stanoveny jak ze strany galerijního či muzejního pedagoga, tak školního pedagoga. Ti spolu v ideálním případě v procesu komunikují, definují své role v edukaci a společně rozebírají způsoby co nejlepšího zprostředkování žákům. Je také přínosné, když spolu naváží dlouhodobý vztah a spolupracují. To pomáhá žákům v uchopení problematiky, kdy dlouhodobé chození na výstavy je přínosné ze své podstaty. Zároveň si také zvyknou na určitý přístup, jakým výstavní prostor komunikuje. Chození do galerijních prostor se pro ně stane normou a zvyšuje se tak pravděpodobnost navštěvování výstav i nadále mimo školu. Komunikací se zároveň galerijní pedagog dozvídá užitečné informace o reakci žáků na daný program, stejně tak jako se školní pedagog může mnohé přiučit od pedagoga galerijního.

Učitel by tedy měl být aktivně zapojen do spolupráce s galerijními/muzejními institucemi a komunikovat s nimi. Jednorázové návštěvy galerie, které navíc mnohdy ani nejsou uvedeny do kontextu probíhající výuky ve škole, je v podstatě bezúčelná. Součástí edukačních materiálů jsou většinou materiály sloužící zejména žákům, a to již v průběhu návštěvy. Zde lze najít také přípravné podpůrné materiály pro učitele ve formě přednášek, metodických materiálů, interaktivních CD/DVD a další.

Návštěva výstavy by měla rozvíjet téma, které však má svůj základ v učivu odučeném ve školním prostředí. Výstava by následovně měla být ve škole rozvedena, reflektována. Další výuka by pak měla tematicky navazovat.

Také zde může být rodičovské zapojení přínosem. Galerie kromě programů pro školy pořádají mimo jiné programy pro rodiče s dětmi. Informaci o tom, že něco takového probíhá,

může rodič získat právě díky škole. Zároveň, pokud je rodič zvyklí s potomkem ve volném čase tyto programy navštěvovat, ale ze strany školy žádná tato iniciativa není, může rodič sám vyučujícímu dát typ, jak zpestřit výuku.

2.5 Distanční výuka

Dne 11. března 2020 nastala v souvislosti s nástupem pandemie Covid-19 nečekaná situace. Za účelem zábrany šíření nemoci, po jednání Bezpečnostní rady státu, Ministerstvo zdravotnictví vyhlásilo opatření, které v následujících měsících zcela proměnilo průběh výuky na školách. (Ministerstvo zdravotnictví, 2020) Školy se uzavřely v situaci, kdy si nikdo netroufnul stoprocentně hodnotit, jak by mohl vypadat průběh následujících dnů, a tedy ani jak dlouho může situace trvat. Na konzultaci či přípravu toho, jak bude dále výuka vypadat, moc nebyl čas. Bez jednoznačného plánu byly školy bezprostředně hozeny do vody a plavat se měly naučit v podstatě každá po svém. Je však jasné, že nečekané situace si žádají akutní a rychlá řešení. Je tedy potřeba brát v potaz, že přílišná kritičnost přichází až nyní s odstupem, nicméně v dané situaci byla takto radikální řešení na místě.

Přístupy škol i jednotlivých vyučujících se různily. S distanční výukou v podstatě nebyly zkušenosti a distanční formy vzdělávání nebyly zmapovány. Vyučující nebyli připraveni. Jednoznačná nebyla ani otázka vybavy jednotlivých domácností či vyučujících. V tematické zprávě vydané v květnu 2020 Českou školní inspekcí (Vzdělávání na dálku v základních a středních školách) se uvádí, že leckteré školy měly snahu svou výuku pouze překlopit do online prostředí s podporou po domácku vytvořených tabulí a celkově uzpůsobeného prostředí v rámci možností.

Distanční výuka, která nyní byla jediným možným řešením, byla problémem již pro různorodé domácí zázemí žáků. Nároky na připojení k internetu či vlastnictví zařízení, přes které by bylo možné se připojit, škola mohla ovlivnit jen do jisté míry.

Překlopení výuky do online prostředí zde nefungovalo. O náročnosti videokonferencí na účastníky informovalo MŠMT, v rámci Metodického doporučení vztahující se právě k distanční výuce. Obsahuje právní, organizační a pedagogické prvky distančního vzdělávání a má školám pomoci stanovit pravidla v případě přechodu na distanční vzdělávání. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020)

Rohlíková (Nevytvářejme si vztah k distančnímu vzdělávání podle nouzových zkušeností, 2020) uvádí závislost distančního vzdělávání na didakticky kvalitním návrhu materiálů. Uvádí také, že rychlost a zmatek s jakým potřebu tohoto vyučování nastoupila, nedal příležitost k propracování studijních opor či alespoň minimální přípravě vyučujících.

Oba tyto zdroje se shodují, že těžištěm distanční výuky by měla být zejména asynchronní výuka, a tedy samostatná práce zadávaná vyučujícím, přičemž videokonference by měly fungovat spíše jako doplněk. Zadání pracovních listů, které si žáci plní na základě vlastního rozvržení času, má podle těchto zdrojů svůj význam také na poli rozšíření kompetencí nakládání s vlastním časovým rozvrhem, samostatností.

2.5.1 Online výuka

Jak již bylo naznačeno, online výuku lze chápat ve dvou jejích podobách, tedy v synchronní a asynchronní formě. Synchronní můžeme rozumět právě klasické videokonference, kdy se předpokládá připojení všech účastníků v reálném čase. Měla by fungovat zejména jako prostor pro diskusi, řešení problémů, ale také fungovat jako důležitý socializační prvek sloužící k prosté diskusi. Je však extrémně náročná v udržení pozornosti. Mimo jiné také klade nárok na umožnění vyčleněného prostoru, kde by mohl hovor probíhat, a organizaci související s technickým vybavením domácnosti.

Asynchronní výuka je pak zadávání úkolů prostřednictvím online prostředí, tedy pomocí e-mailů, či jiných tomu uzpůsobených programů jako Moodle či Google učebna.

2.5.2 Off-line výuka

Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem (2020) o distančním vzdělávání off-line hovoří jako o formě vzdělávání, která ve větší míře nevyžaduje připojení k internetu. Zadávání v takovém případě probíhá formou telefonické komunikace, ve specifických případech i osobně. Komunikace s vyučujícím je v takovém případě však omezena pouze na zadávání a následné kontrolování, ovšem zprostředkování průběžných konzultací je v takovém případě velice náročné. Z důvodu absence videokonferencí zde také není možná konfrontace se spolužáky a chybí tedy, zejména v této době poměrně důležitý,

socializační prvek umožňující jak diskusi na probírané téma, tak na prosté sdílení aktuálních pocitů ze situace.

Zadání úkolů se v rámci off-line výuky vybírá z učebnic a učebních materiálů či pracovních listů. Jednat se může také o plnění kreativních či řemeslných úkolů, s využitím domácích podmínek a jejich užitím v praxi.

2.5.3 Distanční výuka ve spolupráci s rodiči

Období distanční výuky zcela jednoznačně potvrdilo důležitost komunikace školy a rodičů. Ta se v podstatě stala základní podmínkou pro umožnění fungování výuky. Školní výuka se dostala do domácích prostor silněji než kdy jindy. I rodiče předpokládající samostatnost svých potomků ve školních povinnostech museli být součástí výuky minimálně v otázce obstarání způsobu, jakým by se dítě mohlo vyučování zúčastnit a navázat kontakt s vyučujícím. Také v případě, kdy vyučující v průběhu plnění zadání nebyl přítomen, mohl rodič být často první, za kým dítě v případě nejasností mířilo. Situace proto mohla napomoci v obratu pohledu rodičů na profesi učitele, kdy si sami vyzkoušeli její náročnost.

Komunikace rodičů a školy v tuto chvíli měla funkci nejen výchovnou a vzdělávací, ale také čistě funkční. Zpráva z května 2020 (Česká školní inspekce, 2020) uvádí, že některé školy kvůli posílení komunikace přistoupily také k realizaci třídních schůzek v online prostředí.

Otázkou komunikace mezi školou a rodinou bylo také zvolení vhodné platformy. Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem (2020) upozorňuje na možnou přehlcenost rodičů v případě, že komunikace probíhá na více platformách. To může vést k dezorientaci až rezignaci. V tomto nelehkém období byl nárok na monitorování situací v jednotlivých domácnostech klíčové pro umožnění zvolení co nejlepšího způsobu výuky, a její individualizování vůči možnostem jednotlivých rodin. Tyto možnosti byly mapovatelné jedině skrze dobrou informovanost ze strany školy.

Švaříček a kol. ve své studii *Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol* z dubna 2020 mapují rodičovské zapojení v covidové situaci. Studie kvalitativního i kvantitativního charakteru probíhala ve spolupráci s Českou televizí a sociálními sítěmi, kde byl masivně inzerován dotazník, týkající se spolupráce rodičů a dětí v rámci distanční výuky.

Byl určen pro odpovědi rodičů dětí v povinném vzdělávání a zabýval se časovou náročností distančního vzdělávání ve srovnání s běžným režimem, mírou zapojení rodičů do domácího vzdělávání. Zkoumal také užitečnost a přiměřenost zadávaných úkolů z pohledu rodičů. Součástí bylo také mapování sociálních statusů, ale také věku a pohlaví dítěte, a jakou roli hrají tyto faktory v odpovědích rodičů.

Z výsledků studie vyplývá, že rodiče jsou s průběhem distančního vzdělávání tak, jak je, ve směř spokojeni ale zároveň jsou si vědomi jistých bariér a možností pro zlepšení.

Jelikož se výzkumná část této práce týká druhého stupně základní školy, zmíněny budou výsledky výzkumu právě z tohoto konkrétního období. Výzkum uvádí, že rodiče se účastní méně než 40 % celkového času, které s výukou stráví dítě, přičemž celkový čas představuje podle dotazníku v průměru 4 hodiny denně.

„Nejvíce jsou zatíženi náročností kurikula druhého stupně, a proto jim společně dvouhodinové učení denně nejvíce komplikuje absence vysvětlení látky učiteli. Úkoly jim nepřipadají příliš užitečné, raději by si jich přáli méně a více by chtěli ovládnout pedagogické dovednosti.“ (Švaříček a kol., 2020)

Kvůli absenci pedagogických dovedností tak rodiče nebyli často schopni potomky motivovat či jim vysvětlit látku tak, aby byli schopni ji pochopit. Někteří rodiče si stěžovali, že nedokáží uchopit jednotlivá cvičení tak, aby dávala smysl v souvislosti s celkovým obsahem předmětu a nevědí, kam jednotlivá zadání směřují. V řadě případů pro ně zadání prý nebylo srozumitelné, či látku vůbec neovládají a neví tak, zda dítě zadání vůbec splnilo správně.

Z dotazníků také vyplývá překvapivé zjištění, že některé školy se rodiče kontaktovat vůbec nepokusily a práce se tak ocitla v jednosměrné komunikaci mezi učitelem zadávajícím úkol a dítětem.

2.5.4 Distanční výuka a VV

Zmíněný výzkum uvádí, že v dotaznících se opakovaně objevovala také volání rodičů po zúžení kurikula a jeho omezení na stěžejní předměty.

„V odpovědích na otevřené otázky můžeme číst, že by podle rodičů bylo dobré omezit či úplně zrušit výuku v občanské výchově, dějepisu, hudební a výtvarné výchově.“ (Švaříček a kol., 2020)

Rodiče si také stěžují na nedostatek učebnic i pomůcek pro další školní činnosti.

V části této práce pojednávající o off-line výuce se objevily zmínky a o jejím možném využití pro kreativní, umělecké činnosti, či tvorbu portfolia.

V dokumentech souvisejících s Metodikou pro distanční vzdělávání (2020) se rovněž objevily doporučení, specifikující zaměření na stěžejní vzdělávací oblasti český jazyk, matematika a cizí jazyk. (Metodika pro distanční vzdělávání, 2020) O obsahových prioritách výuky rozhodovalo vedení školy, případně mohl být doporučen výběr z učiva.

Na některých školách byla výuka výchov v podstatě zrušena či silně upozaděna, na jiných byly takové předměty odpovídajícím způsobem upraveny a fungovaly nejen jako předměty pro odreagování, ale splňovaly také důležitou reflektivní funkci vypjaté situace.

„Po 14 dnech učitelé začali učit i výchovy, což mělo pozitivní ohlas, žáci pak mají vždy mezi stěžejními předměty oddech. Ve škole vyhlásili soutěž o nejnápaditější výtvarný návrh roušky a žáci vytvářeli kreslený komiks na téma „Já, koronavirus“.“ (Česká školní inspekce, 2020)

V dokumentu České školní inspekce z května 2020 je uvedeno, že rozšiřujícím učivem, do kterého spadají taktéž obsahy výtvarné výchovy, se zapojily přibližně tři pětiny škol.

Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem (2020) průběh výtvarné výchovy konkrétněji zpracovává pouze v části 4.9 *Doporučení pro základní umělecké školy*. O výtvarné výchově se zde píše:

„Témata a náměty skupině či jednotlivcům zadávejte prostřednictvím zvolené komunikační platformy. Nezbytná je individuální zpětná vazba k tvorbě žáka. Dejte žákům k dispozici inspirativní odkazy pro zhlédnutí zajímavých webů ohledně výtvarného umění, architektury, designu, historie umění. Podporujte kreativní činnosti v domácím prostředí –žáci si mohou vybírat z témat a přírodních materiálů, experimentovat, fotit, sdílet s ostatními. Zajímavá mohou být zadání úkolů ke všímavosti: ke světu kolem nás, k umění

kolem nás, k užitému umění, k symbolům a dalším obrazovým znakům, k webdesignu, k formulování vlastních názorů v souvislosti s výtvarným uměním.“ (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020)

3 Didaktická část

Didaktická část bakalářské práce popisuje možnosti, jakými se zmiňované instituce snažily přistupovat k řešení distanční podoby výuky výtvarné výchovy. Mapuje, jaké projekty v souvislosti s tímto nelehkým obdobím vznikaly. Snaží se také nastítnit, jakým způsobem se instituce pokoušely do aktivit začlenit rodiče žáků, či jakým způsobem obecně zapojují širokou veřejnost v rámci doprovodných programů.

Autorka rovněž uvádí konkrétní projekty z oblasti vizuálního umění, které reflektují situaci týkající se pandemie či rodinné spolupráce, které dále využívá jako inspiraci k vytvoření vlastního didaktického návrhu.

3.1 InSEA

InSEA je nezisková organizace, jejímž cílem je podporovat a rozvíjet kreativní vzdělávání prostřednictvím umění, designu a užitého umění ve všech zemích a podporovat mezinárodní diskusi na toto téma. Je také oficiálním partnerem organizace UNESCO. Pohybuje se v oblasti rozvoje výtvarné výchovy a jejího výzkumu. Zároveň se snaží sdružovat odborníky na problematiku. Svým působením na mezinárodní úrovni nabízí široké pole nejrůznějších výzkumů. Organizace obsahuje členy z více než 80 zemí. Jedním z cílů, které si INSEA klade, je vytvoření rozsáhlé databáze všech výzkumných projektů v kontextu výtvarné výchovy a příbuzných oborů, a umožnit tak co nejlepší přehled a dostupnost pro všechny, jenž se tématem zabývají.

Česká sekce INSEA navazuje na činnost bývalé Československé sekce. Datum jejího založení se datuje rokem 1967, jako odezva úspěšného celosvětového kongresu INSEA uskutečněného v Praze roku 1966.

3.2 Konference – Umělecké vzdělávání v době koronaviru

Důležitou konferencí pro naši práci se stává konference s názvem „Umělecké vzdělávání v době koronaviru“, která se konala od 12. do 15. října 2020. Jejím účelem bylo probrat a podrobně se pobavit o tom, jaké jsou možnosti podoby výtvarné výchovy v období pandemie a distančního vzdělávání. Mezinárodní konference byla svolána Českou sekcí INSEA ve spolupráci s partnery, za podpory mezinárodní InSEA. Účastníci konference

hovořili ve virtuálním prostředí, na téma nastalé situace. Na webových stránkách konference lze i nyní najít spoustu zajímavých projektů, které byly vytvořeny právě pro podporu výuky výtvarné výchovy v období pandemie. Projekty jsou zaměřeny na domácí tvorbu. Několik projektů uvedených v rámci webových stránek této konference si uvedeme a lépe popíšeme v následujících úsecích práce.

3.3 Národní galerie Praha (NGP)

Národní galerie Praha dala vzniknout poměrně široké škále projektů, které měly rozvíjet a podporovat tvořivost a vzdělávání výtvarné výchovy v rámci pandemie. Upozornila na upozadění uměleckých předmětů na úkor matematiky, českého jazyka a anglického jazyka v průběhu distanční výuky. Výtvarnou výchovu chápe jako zpestření stereotypu v době uzavření doma.

Součástí podpůrných opatření bylo například převedení některých expozic galerie do on-line prostředí umožněním interaktivní virtuální prohlídky výstavy. Tak bylo možné během pandemie virtuálně si prohlédnout například výstavu *1796–1918: Umění dlouhého století* nacházející se ve Veletržním paláci, nebo rozsáhlou expozici *Starí Mistři* ve Schwarzenberském paláci. Po výstavě se lze samostatně pohybovat pomocí kurzoru, či se nechat vést pomocí již připravené virtuální prohlídky. Součástí těchto prohlídek byla nejen možnost vidět jednotlivá díla v prostoru galerie, což umožňovalo pohled na díla v širších, zamýšlených kontextech výstavy. Některé obrazy byly navíc doplněny o krátké kurátorské texty. Vzniklých virtuálních prohlídek lze stále aktuálně využívat.

Aktuality s možnostmi, jak děti zapojit do výtvarných aktivit NGP pravidelně uveřejňovala na facebookový profil Národní galerie Praha dětem. Facebookový profil Národní galerie Praha pak dále uveřejňoval i video komentáře některých výstav, které jsou stále dohledatelné například na YouTube kanále Národní galerie Praha.

Galerie na zmíněné konferenci *Umělecké vzdělávání v době koronaviru* vystoupila s příspěvkem *Zavalený pramen*, či také produkovala zadání úkolů, které souhrnně označovala názvem *Umění (být) doma*.

3.3.1 Zavalený pramen

Zavalený pramen představuje video příspěvek k virtuální konferenci InSEA. Vznikl pod záštitou edukačního oddělení NGP. Příspěvek obsahuje různá výzkumná data ohledně výuky výtvarné výchovy v distančním vzdělávání a nabízí různé podněty k zamyšlení se nad tím, jak je k předmětu přistupováno ale také, co nám v době pandemie může nabídnout a proč má tedy cenu ho vyučovat.

Video je zpracováno hravě, čistě a jasně. Dobře pracuje s informacemi, které podává srozumitelnou formou, což umožňuje zamyšlení se nad situací a přístupu k předmětu.

Video z počátku představuje výsledky ankety, jež byla realizována právě prostřednictvím Národní galerie Praha. Anketa probíhala od května do června 2020 a jejím úkolem bylo zmapování situace na středních a základních školách. Respondenty se stalo 106 vyučujících výtvarné výchovy a dějin umění.

V rámci otázky, zda výtvarná výchova v době pandemie probíhala, byla většina odpovědí kladná. Konkrétně 75 % kladných odpovědí, které byly následně děleny dle rozsahu výuky. 15 % bylo respondentů, kteří odpovědělo, že výuka neprobíhala. Jako hlavní důvod absence výuky uváděli rozhodnutí vedení školy, které tak zmenšilo osnovy na základě doporučení MŠMT a ponechalo jen výuku profilových předmětů. Příspěvek konkrétně uvádí, na základě konkrétních výpovědí některých vyučujících, že mezi tyto profilové předměty se řadí v podstatě všechny běžně vyučované předměty, kromě výchov. Zbýlých 10 % vyučujících je zařazeno mezi nejednoznačné odpovědi, kdy se přístup k výuce předmětu mohl v průběhu vývoje situace měnit. Například uvádí konkrétní výpověď, kdy z počátku výtvarná výchova probíhala. Zadáni prací vyučující vyvěšovala na stránky školy ve formě výzev s termínovaným plněním. Se žáky pak komunikovala pomocí e-mailů, přes které konzultovala jednotlivé práce. Na základě zmenšení obsahu výuky po doporučení MŠMT byl předmět školou následně prohlášen za dobrovolný a výzev se tak účastnilo minimum.

Video upozorňuje na jednotlivé podpůrné materiály určeny zejména pedagogům, které NGP vytvářela pro podporu a udržení chodu výuky výtvarné výchovy. Jednotlivé materiály bylo možné využít buď jako hotová zadání výtvarných úloh a zprostředkovávat je tak žákům přímo, či se jimi alespoň inspirovat.

3.3.2 Umění (být) doma

Projekt edukačního oddělení NGP s názvem Umění (být) doma vznikl bezprostředně po uzavření škol i galerií. Obsahoval umělecké výzvy, jejichž realizace byla zaměřena na tvorbu v domácím prostředí. Tyto výzvy byly publikovány jak pomocí Facebooku, tak i na oficiálních stránkách galerie, a to s týdenní pravidelností po dobu 9 týdnů.

„Projekt reagoval jak na nestandardní podmínky, kdy se naše každodenního fungování omezilo na prostředí našich domovů, tak na potřebu zůstat fyzicky i mentálně stále aktivní.“
(Muráňová, 2020)

Distanční vzdělávání vedlo ke spoustě hodinám denně trávených téměř výhradně u počítače. Projekt si tak klade za cíl nabídnout aktivity, jejímž prostřednictvím by bylo možné si na chvíli odpočinout prostřednictvím kreativních činností. Aktivity byly orientovány na hledání nových situací a zkušeností, které nám nabízí však již důvěrně známé prostředí. Hlavní podmínkou pro tvorbu jednotlivých výzev tak byla dostupnost materiálů, aby bylo skutečně možné tvořit doma bez potřeby opatření speciálních materiálů či pomůcek. Jednotlivé úkoly navazovaly na díla ze sbírek NGP, které fungovaly jako výchozí inspirace. Výzvy se zároveň dotýkaly témat souvisejících s dobou pandemie a vytvořená díla tak mohla být nápomocna také v terapeutické oblasti, reflektující aktuální nečekanou situaci a nejednoznačné pocity.

Součástí tak například byla tvorba objektu z mýdla, inspirovaná prací sochařky Hany Wichterlové.

Do výzev se zapojovaly jak rodiče s dětmi, či děti samostatně, tak i učitelé které do výzev zapojovali celé třídy v rámci výuky. Výzev se dle slov autorek projektu, Barbory Škaloudové a Idy Muráňové, tak účastnili i učitelé, kteří za normálních okolností s galeriemi nejsou zvyklí spolupracovat.

3.4 Bez názvu. Nedatováno.

Také projekt *Bez názvu. Nedatováno.* byl příspěvkem ke konferenci *Umělecké vzdělávání v době koronaviru*. Představen byl společným úvodním videem Petry Šobáňové, Pavly Bašťanové a Jany Jiroutové. Je reakcí na uzavření škol v rámci nouzového stavu a cílem projektu tak je pomoci správně uchopit výuku výtvarné výchovy za nově vzniklých

podmínek. Věří, že během distančního vyučování děti zejména v tomto období k výuce hlavních předmětů potřebují také prostor pro tvorbu, reflexi a emoce.

Projekt obsahuje animované klipy a pracovní listy sloužící jako metodická podpora pro učitele výtvarné výchovy, ale také rodiče a děti. Veškeré materiály jsou umístěny na oficiálních webových stránkách projektu. Zřízen byl také facebookový profil, na kterém mohli účastníci sdílet své výtvary.

Hned v úvodu webové stránky je přehledně popsáno k čemu projekt směřuje. Úvodní stránka zároveň obsahuje první pracovní list, zaměřený na interpretaci uměleckého díla. Všechny materiály jsou plně v souladu s RVP.

Webové stránky jsou děleny na jednotlivé úseky, rozvádějící vždy jinou oblast. *Eduklipy* tak plní funkci zejména edukační, úsek *Tvoříme doma* pak více kreativní.

3.4.1 Eduklipy

V tomto úseku je představená série pěti vzdělávacích klipů. Jejich cílem je ukázat různé aspekty výtvarného umění a vysvětlit jim některé základní pojmy. Videá jsou uváděna postavami, které provází celý projekt. Jsou jimi jednotliví představitelé profesí a dalších rolí, jež mají nějakou úlohu v rámci umělecké oblasti. Jsou jimi teoretik, sběratelka, restaurátorka a umělec a následně dětští i dospělí diváci, kteří svoje role vysvětlují v úvodním videu a umožňují tak vždy nahlédnout problematiku různými úhly.

3.4.2 Tvoříme doma

Úsek projektu s názvem *Tvoříme doma* obsahuje několik pracovních listů s výtvarnými aktivitami, umožňující realizaci z pohodlí domova. Pracovní list má vždy konkrétní podtitul a navazuje na určitého autora, dílo či téma a zároveň uvádí, jakým druhem vizuálního umění bude téma zpracováno.

Jako příklad si uvedeme pracovní list s názvem „Obrazy a paměť místa“, zaměřený na rozvinutí zkušenosti s dokumentací příběhů, navazující na dílo Svatopluka Klesnila. Po rozkliknutí námi zvoleného celku se zobrazí stránka, na které je hned v úvodu stručně popsáno výchozí dílo a krátký text o autorovi. Je zde vyličen autorův fotografický cyklus zaměřený na příběhy německých rodin po 2. světové válce a dětem má být motivací

k úvahám nad důležitostí uchovávání vzpomínek pamětníků. Následně je představen konkrétní pracovní list s úkoly, doplněný o ilustrované postavy. Ty svým komentářem list doplňují o různé zajímavosti. Součástí pracovního listu je v tomto případě pěti krokový postup, vybízející děti k tomu, aby svou aktivitou přispěly k uchovávání a propojování míst s jejich příběhy. Úkolem se pro děti stává, aby na základě hovoru s rodiči či prarodiči vyhledaly konkrétní místo, ke kterému se váže jejich osobní zážitek. Místo pak mají zdokumentovat a tvůrčím přístupem ho spojit se vztahujícím se příběhem. Účastníci aktivity pak mohli svá díla poslat prostřednictvím e-mailu, či sdílet na facebookovém profilu. Součástí aktivity je totiž interaktivní mapa, obsahující vyznačená místa, ke kterým se vztahují jednotlivé příběhy.

Stránky dále obsahují další tematické úseky, podle zaměření na určitou problematiku či typ tvoření. Cvičení zaměřená na vizuální gramotnost lze najít v části pod názvem „Ve světě obrazů“. Cílí zejména na starší žáky a jejich obsah se zaměřuje na populární kulturu a obrazy, obklopující nás v kyberprostoru. Na využití digitálních technologií pro tvorbu se zaměřuje úsek s názvem „Tvoříme digitálně“ a úsek „Muzeum z pokoje“ pak obsahuje pracovní listy s edukačními aktivitami vycházejícími ze sbírek Muzea umění Olomouc.

3.5 DOX

Umělecké centrum DOX je zaměřeno zejména na současné umění, které dále využívá k co nejlepšímu zprostředkování divákovi. Své programy zaměřuje zejména na digitální a mediální gramotnost a na mezioborovou spolupráci. Směřuje k co nejlepší využitelnosti naučených dovedností v reálném životě.

Autorka neupřednostňuje konkrétní centrum před jinými galeriemi a jejich doprovodnými programy. Rozhodla se Umělecké centrum DOX popsat podrobněji hlavně na základě toho, že jeho působení v období pandemie důkladně sledovala.

Domnívá se, že centru DOX se daří současné umění, které může být pro širokou veřejnost často špatně stravitelné, zprostředkovávat nejlepším možným způsobem. Doprovodné programy centra celkově, i mimo projekty v rámci pandemie, hodnotí jako zdařilé.

3.5.1 Doprovodné programy

V rámci doprovodných programů má Umělecké centrum DOX jasně danou koncepci vzdělávání. Hlavními pilíři zde jsou zprostředkování, změna, tvořivost a reflexe. V průběhu doprovodných programů tak DOX očekává a zároveň chce docílit aktivního zapojení všech účastníků, povzbuzení vlastní tvořivosti.

Vzdělávací programy galerie připravuje pro školní skupiny, které rozděljuje do věkových kategorií od mateřských škol až po školy vyšší odborné či vysoké. V kolonkách je také možné zaklíknout, jakým způsobem má být doprovodný program zaměřen. Lze si vybrat zaměření na oblast architektury a designu, digitální a mediální gramotnost a další.

Centrum také nabízí programy mířené na pedagogy, pro které připravuje nejruznější workshopy, materiály ke stažení určené pro výuku.

Další kategorií doprovodných programů jsou programy pro rodiny a děti. Jsou mířeny na mezigenerační propojování a spolupráci. Patří sem zejména rodinné dílny, které se rovněž vztahují k aktuálním výstavám centra.

Centrum DOX zároveň pořádá projekty pro širokou veřejnost a je možné si tak zajistit rodinný workshop či teambuilding, nebo se programu zúčastnit se skupinou přátel.

V souvislosti s pandemií centrum připravovalo různé programy, které byly převáděny do online prostředí. Na YouTube kanálu galerie jsme mohli nalézt komentované video prohlídky výstav, ale také online výtvarný ateliér pro děti. Obsahem jsou čtyři, zhruba patnácti minutová videa, navazující na některá díla výstavy Jiřího Davida. Video vždy obsahuje krátký výklad vztahující se k tématu a následné instrukce pro tvoření.

Do online prostředí byly přesunuty také výtvarné dílny pro rodiče s dětmi, vstupenky bylo možné zakoupit na oficiálních stránkách galerie. Výtvarné dílny vždy probíhaly v určitý čas synchronním způsobem konání.

I v současné době DOX připravuje značnou část doprovodných programů také v online verzi, vyžadující počítač s internetem, mikrofonem a kamerou.

3.5.2 Galerie hrou

V rámci pandemie centrum DOX zveřejňovalo na oficiálních stránkách aktivity a pracovní listy, které byly zaměřeny na samostatnou tvorbu v domácím prostředí. Jednotlivé aktivity byly orientovány na reflexi aktuální situace, a navazovaly na předešlé výstavy. Součástí bylo vždy zadání s pracovním listem.

Příkladem je aktivita „Můj den“ odkazující na výstavu *Kde domov můj* a konkrétní projekt *Jeden den v životě tvůrců Jana Látala a Jana Žaloudka*. Není věkově omezena, předpokládá možnou účast všech věkových kategorií. Zadání aktivity představuje zaměření se na věci, jimiž jsme obklopani. Aktivita také apeluje na mezigenerační spolupráci, pobízí k diskusi o tom, co o nás vypovídají věci, které vlastníme.

Programu Galerie hrou je v současné době možné se účastnit osobně. Dostupnost programu není omezena datem konání, je možno se ho účastnit kdykoli v otevírací době.

3.6 Projekty konkrétních autorů

Dále zmíněné projekty jsou vybrány na základě svých obsahů, jenž se nějakým způsobem tematicky dotýkají problematiky, kterou tato práce řeší. Pfeifferův *Střih pro novou dobu* reflektuje situaci týkající se pandemie, jenž je ústředním tématem jeho díla. Dalším prvkem se zde stává rodina, jelikož období, jenž nás nutilo zůstat doma, vedlo k intenzivnějšímu rodinnému spojení, ve kterém autor dílo tvořil.

Projekty Kateřiny Šedé, jenž práce zmiňuje, sice nikterak nesouvisí s obdobím pandemie (jejich vznik se datuje dávno předtím). Jejich obsahem jsou však témata, která opět souvisí s touto prací a autorka se domnívá, že právě zmiňované akce Šedé s nimi dokážou velice hezky pracovat. Akce *Šedá komise* zpracovává jak otázku mezigeneračních rozdílů v přístupu k umění, tak vztah světa umění a „běžného člověka“. Druhá akce *Paniččino všecko* pojednává o tématu, jenž se stává důležitým zdrojem inspirace k vytvoření vlastního didaktického projektu, kterým je kapitola zakončena.

3.6.1 Jan Pfeiffer: Krejčovství – Střih pro novou dobu (2020)

Zdrojem pro sepsání popisu díla se stala přednáška ze sympozia *Umění být jiná/jiný*, kde autor se svým dílem vystoupil.

Dílo Krejčovství – Střih pro novou dobu Jana Pfeiffera bezprostředně souvisí s obdobím první vlny pandemie. V díle lze nalézt spoustu symbolů a odkazů, týkajících se právě tohoto období. Již podnázev Střih pro novou dobu upozorňuje na nečekanou, nově nastalou situaci, které je potřeba se přizpůsobit. Celkové dílo se sestává z několika fragmentů jako například slepených pravítek či koláží. Právě tyto koláže vznikaly ihned v prvních dnech pandemie, a to deníkovou formou. Podnětem tvoření byl autorův odjezd na chalupu, kde se ocitl v intenzivním spojení s rodinou. Ta na celém projektu zároveň pomáhala.

Instalace celkového díla v prostoru působí jako ateliér, z kterého si tvůrce jako by zrovna jen odskočil.

Největší koláž obsahuje dokonstruované a rozložené slovo *TRANSOFRMACE*. Právě tematika transformace je spojujícím tématem pro všechny části díla. Metaforou je zde pro proměnu, která byla potřebná pro fungování a přizpůsobení se situaci. Ve svých kolážích autor využívá pauzáků, používaných také v oděvním průmyslu. V souvislosti s tematikou krejčovství můžeme vzpomenout na celorepublikové šilenství v podobě šití roušek provázející zejména první vlnu pandemie. Právě i technika koláží nese v díle svůj význam. Vztahuje se k manuální činnosti, stejně tak jako šití oděvu, a zařazují tak dílo do společenského kontextu.

Součástí jsou také menší transformační objekty, představující slepovaná pravítka a křivítka jako metaforu pro rozpad řádu, kdy autor spojuje dohromady přesnost a nepravidelnost. Slepované rýsovací potřeby nelze prakticky využít k činnosti, na jakou jsme zvyklí je používat. Náhle se jejich využití transformuje a stávají se z nich sochy. Jednotlivá pravítka jsou na sebe naskládána poměrně přesně tak, že rysky například sedí jedna na druhou, na sebe kolmá pravítka svírají pravý úhel a jsou rovnoběžně vyrovnaná. Autor tedy ctí jejich uzpůsobení a funkčnost. Mění však jejich účel. Důležitým prvkem je zde také metafora nůžek, jenž jsou schopny objekty přetvářet. Nůžky také na jedné koláži autor využívá jako hodiny a opět tak mění jejich využitelnost.

V rámci série bylo vytvořeno také video zachycující staršího muže, který poměrně nejednoznačným způsobem popisuje podobu oděvu pro novou dobu. Nejedná se však pouze o popis oblečení, ale také o popis člověka, který takový oblek bude nosit. Scénu doplňují

úseky koláží. Hovořící muž poukazuje na potřebu použití silnější mimiky očí, přičemž má přes ústa papír s křivítkem.



Obrázek 1 Jan Pfeiffer – Střih pro novou dobu, 2020 – pohled na instalaci



Obrázek 2 Jan Pfeiffer – Střih pro novou dobu, 2020 - Transformační objekty



Obrázek 3 Jan Pfeiffer – Střih pro novou dobu, 2020 - ukázka videa

3.6.2 Kateřina Šedá

3.6.2.1 Šedá komise (2005)

Šedá v rámci projektu reflektuje jakousi uzavřenost Akademie výtvarných umění v Praze, kde s tímto projektem vystoupila v rámci své diplomové práce. V popisu díla uvádí, že obsahem práce není zaměření pouze na izolovanost konkrétní akademie. Tématem se pro ni stává celková nepropustnost světa umění mezi umělci a odborníky, a laickou veřejností.

„Co mne však znepokojuje, není jen problém akademie, nýbrž výtvarného umění jako celku. Propast mezi divákem a autorem je v mnoha případech natolik velká, že přestala obě strany zajímat.“ (Šedá, 2005)

Projekt se snaží zprostředkovat vzájemnou komunikaci a reflektuje, jak běžný divák reaguje na výtvarné dílo.

Z členů své rodiny autorka sestavila osmičlennou Šedou komisi, představující sestavu „obyčejných lidí“, kteří nedisponují většími zkušenostmi s výtvarným oborem, či výtvarným vzděláním. Akce se konala po dobu dvou dnů, těsně před oficiálními obhajobami diplomních prací studentů akademie. Jejich díla Šedá představila Šedé komisi pro hodnocení. Záměrně byli vybráni studenti a studentky „nových oborů“, jelikož právě jejich díla se stávají nejvíce nepochopená veřejností. Hodnocení mělo zachovávat stejné formální parametry, jako u odborné komise pedagogů Akademie. Přestavení jednotlivých diplomových prací probíhalo za doprovodného komentáře studentů/autorů, s kterými členové komise po prezentaci následně diskutovali. Prezentace spolu s reakcemi a diskusemi byly zaznamenávány na video. Šedá komise následně vypracovala písemné posudky. Závěrem bylo vypracování posudku projektu Šedé. Komise tak měla zhodnotit, zda akci považují za výtvarné umění a zda jim něco přinesla. Zjišťovala také, jestli se během akce například změnil jejich názor na jednotlivá díla, či třeba na umění obecně. Svůj posudek na práci Šedé následně komise prezentovala během oficiálních zkoušek. Z celé akce pak vznikl film, jenž byl vystavován vedle děl studentů, jejichž práce se staly součástí tohoto díla a zároveň se film stal jejich doprovodným komentářem, jak na jejich díla pohlíží běžné publikum. (Fulková, 2008)



Obrázek 4 Kateřina Šedá – Šedá komise, 2005 - ukázka ze vzniklého videa

3.6.2.2 Paniččino všecko (2007-2010)

Projekt Paniččino všecko bezprostředně navazuje na projekt s názvem Je to jedno (2005-2007), mapující spolupráci Kateřiny Šedé s její babičkou. V rámci projektu babička kreslila veškerý sortiment Domácích potřeb v Brně, kde předtím po dobu třiceti let pracovala jako vedoucí skladu nástrojů.

Akce Paniččino všecko se odehrává po smrti babičky, kdy v bytě po jejím odchodu zůstal vlčák Ajda. Té se začalo po paničce stýskat. Šedá spolu s její rodinou žila ve stejném domě a fenka je tak svým vytím a naříkáním v noci budila. Rodina přemýšlela, jakým způsobem problém vyřešit. Postupně tak došli k východisku, kterým bylo dodržování stejného režimu, jako za babiččiny přítomnosti. V bytě tak nechali nábytek s původním rozestavením, pravidelně rozsvěcovali, otevírali okna a pouštěli televizi. Pro fenku vytvořili iluzi, že babička je v bytě přítomna či že se alespoň brzy vrátí. To skutečně vedlo k uklidnění a fenka díky tomuto řešení dokázala spokojeně dožít. (Šedá, 2016)



Obrázek 5 Kateřina Šedá – Paniččino všecko, 2007-2010

3.7 Vlastní didaktický návrh

Pro vytvoření vlastního didaktického projektu autorka využívá výše zmíněné projekty jako inspiraci. Výtvarné práce konkrétních umělců využívá jako výchozí, podobně jako s uměleckými díly pracuje NGP v programu Umění (být) doma. Také další zmíněné projekty využívají konkrétní umělecká díla jako výchozí inspiraci, z nichž dále tematicky vycházejí a formulují konkrétní zadání.

Předmět:

Výtvarná výchova

Anotace projektu:

Cílem návrhu je zapojení rodičů do výuky výtvarné výchovy. Samotné zadání je proto tvořeno tak, aby rodičovské zapojení bylo podmínkou pro umožnění jeho splnění. Důležitost spolupráce rodičů a dětí, potažmo rodičů a školy na poli výtvarné výchovy autorka nachází v tom, že právě rodič může být hlavním aktérem v nasměrování dítěte cestou zájmu o umění. I v případě, kdy tuto roli zaujímá škola, je vliv rodiče nezanedbatelný. V případě spolupráce rodiče a školy je umožněna souhra obou těchto výchovných prvků a spěje k dobrému vývoji potomka.

Věří, že zapojením rodiče do školních aktivit tak může pomoci k větší ochotě se zapojit do celkového dění školy. Autorka dále chápe výtvarný projev jako důležitý komunikační prvek, a i díky rodičovskému zapojení se žákovská chuť tvořit může zvyšovat. Zároveň prostřednictvím komunikace se školou rodič může sám vyhodnocovat aktivity v rámci předmětu za přínosné a sám dále podobné aktivity iniciovat v domácím prostředí. Škola tak může být dobrou inspirací a může být také podnětem například pro využívání doprovodných programů galerií a podobně.

Námět/téma:

Jako inspirace pro návrh zadání autorce slouží díla „Krejčovství – Střih pro novou dobu“ od Jana Pfeiffera a „Paniččino všecko“ Kateřiny Šedé. Dalšími důležitými podněty byly projekty „Můj den“ ze série Galerie hrou Uměleckého centra DOX a „Obrazy a paměť místa“ ze série Tvoříme doma, vytvořené projektem Bez názvu. Nedatováno.

Popis aktivity:

Aktivita je zaměřena na objekty, ke kterým se vztahují osobní vzpomínky. Vyžaduje vzájemnou spolupráci rodinných příslušníků a žáků.

Žáci dostanou za úkol zjistit, zda si příbuzní vzpomenou na nějaké věci, objekty, ke kterým se vážou jejich osobní vzpomínky. Těmito věcmi může být cokoli – šperk, kus nábytku, hračka, ... Dále si nechají vyprávět příběh, který se ke konkrétní věci pojí.

V případě, že vyprávěč bude danou věc stále vlastnit, žák se může rozhodnout, zda objekt vyfotí, či nakreslí. V případě, že věc již nemá, žák ji na základě popisu co nejlépe nakreslí/namaluje, což vyžaduje další úroveň komunikace a vzájemnou spolupráci s vyprávěčem a žákem.

Žák se může také ptát členů rodiny, zda například nemají některé dobové fotografie s danou věcí, které může (oskenované) do koláže doplnit.

Příběhy, jež budou rodinní příslušníci vyprávět, může žák do koláže doplnit psanou formou (celkově či doplnit pouze výstižnými úseky), či ilustracemi.

Do koláže dále může doplnit cokoli nějakým způsobem související s daným příběhem a věcí.

Výslednou podobu každé koláže diskutuje s rodinnými příslušníky a společnými silami tak dohromady formují díla, která svým obsahem i formou co nejlépe vystihují jejich vztah k objektu.

Výsledkem bude rodinné album, obsahující koláže skládající se z obrázků konkrétních objektů spolu s jejich příběhy. Žákovým úkolem zároveň bude zapátrat ve vlastní paměti a do rodinného alba přidat vlastní věc se svým příběhem.

Album bude sloužit k nahlédnutí a může být podnětem k dalším diskusím o tom, co o nás například dané předměty mohou vypovídat a podobně.

Dílo „Krejčovství – Střih pro novou dobu“ slouží jako inspirace nejen v oblasti zvolení techniky skládání koláží a práce deníkovou formou. Aktivita se zmíněného díla dotýká také tematicky, jelikož Pfeiffer uvádí, že právě rodina byla nápomocnou složkou

v průběhu tvorby díla. Aktivita je také navržena tak, aby se dala vykonávat v domácím prostředí, tudíž klidně i v době pandemie, jež je výchozím tématem Pfeifferovi práce.

Akce „Paniččino všecko“ je pro aktivitu inspirací v oblasti úvah, jak můžou jednotlivá díla, které vlastníme a kterými se obklopujeme, ovlivňovat nás a zároveň co o nás vypovídají. Toto téma také rozebírá také zmíněná aktivita „Můj den“. Akce Šedé působí silně kvůli tomu, že vede k úvahám, že i po odchodu člověka zůstáváme přítomni právě kvůli věcem které po nás zůstanou, stejně jako naše zvyklosti, které pro nás byly specifické. Tyto věci nás tedy jistým způsobem charakterizují a mají tak přesah, který se možná obtížně popisuje slovy. Díky zpracování uměleckou formou autorka předpokládá, že by takto dětem mohla přiblížit to, že funkce věcí nemusí tak vždy být jen v praktickém využití, ale také v tom, jakou důležitost jim přisuzujeme.

Projekt „Obrazy a paměť místa“ se zabývá podobnou myšlenkou, kterou však řeší v kontextu s konkrétními místy.

Cílová skupina:

2. stupeň základní školy

Výtvarný problém:

Současné umění, koláž

Cíl vzdělávací / cíl osobnostně sociální:

Vzdělávacím cílem návrhu je představení výchozích výtvarných projektů zmíněných autorů dětem, dále zkušenost s technikou koláže.

Žáci se také mohou naučit úctě k věcem, na základě této aktivity se učí registrovat jejich jinou než čistě praktickou funkci. Zároveň zaznamenávají důležitost a funkci archivů.

Cílem osobnostně sociálním je především rozvíjení schopnosti naslouchat a komunikovat. Dále být schopen se na základě vyslechnutých informací, příběhů výtvarně vyjádřit.

Výběr přílehlavých dílčích výstupů:

VV-9-1-02 zaznamenává vizuální zkušenost, i zkušenosti získané ostatními smysly, zaznamenává podněty z představ a fantazie

VV-9-1-05 rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku

VV-9-1-07 ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření

4 Empirická část

4.1 Kvalitativní výzkum

Pro empirickou část práce byl zvolený kvalitativní výzkum. Tento výzkum umožňuje hlubší vhled do problematiky a zmapování důvodů chování vybraných vzorků. Výzkum využívá metod případové studie a etnografie.

Kvalitativní výzkum představuje delší a intenzivní kontakt se zkoumanými situacemi, jedinci či skupinami. Výzkumník se přitom snaží získat komplexní pohled na kontexty, situace a důvody chování zkoumaných vzorků za účelem pochopení jejich jednání. Data dále podléhají analýze a interpretaci, pomocí kterých je výzkumník schopen lépe se orientovat v problematice a postupně získat co nejhlubší vhled do problematiky. (Hendl, 2005)

4.1.1 Případová studie

Případová studie se zabývá detailní studií jednoho, či několika málo případů, od kterých však sbíráme poměrně velké množství informací a dat.

„V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.“ (Hendl, 2005, s. 104)

Data v případové studii často obsahují rozhovory, záznamy pozorování či dokumenty.

Výzkum probíhající za pomoci případové studie obsahuje následující kroky, které jsou ve vzájemné interakci:

1. Určení výzkumné otázky – výzkumník definuje účel studie a v souvislosti s tím určí výzkumné otázky, kterými se výzkum bude zabírat a na základě toho se bude ubírat konkrétním směrem
2. Výběr případu, určení metod sběru a analýzy dat – během přípravy výzkumník zvažuje, jaké metody pro svůj výzkum zvolí a jak bude dále pokračovat a zacházet se získanými daty za účelem získat co nejobjektivnější obraz
3. Příprava sběru dat – výzkumník připravuje a definuje organizaci sběru dat a plán výzkumu

4. Sběr dat – je prováděn systematicky, výzkumník zaznamenává a dokumentuje jednotlivé fáze sběru dat
5. Analýza a interpretace dat – průběhem je zkoumání dat, hledání možností propojení mezi nimi a výzkumnými otázkami. Výzkumník analyzuje jednotlivé případy a zároveň hledá jejich propojení, porovnává je mezi sebou
6. Příprava zprávy – výzkumník se snaží co nejlépe, ale zároveň srozumitelně popsat a vykreslit studii v její komplexnosti, postihnout veškeré důležité body a umožnit čtenáři kriticky posoudit průběh studie

4.1.1.1 Etnografický výzkum

Cílem etnografického výzkumu je celkový obraz o určité skupině, společnosti či instituci. Etnografické studie zkoumají perspektivy členů skupin, obsahy a formy jejich myšlení. Často má velmi podobnou podobu jako studie případová.

4.2 Výzkumný problém, výzkumný cíl

Hlavní výzkumná otázka zní: *Jakým způsobem rodiče dětí přistupovali k předmětu výtvarná výchova v distanční výuce?* Přičemž hledá možné shody i rozdíly v jednotlivých přístupech.

Na případech tří rodin, s jistými odchylkami v postojích k tomuto předmětu, bylo záměrem detailněji probádat přístupy k výtvarné výchově a jejímu vyučování v distanční výuce.

Cílem výzkumu není ověření předem stanovených hypotéz, ale co nejlepší vystihnout a zmapování situace.

Výzkum si bere za cíl prozkoumat také to, jakým způsobem jednotlivé rodiny přistupují k výtvarné výchově jako k předmětu. Pokusí se hledat možné souvislosti v tom, jak se tento obecný přístup odrážel v přístupu k distanční výuce. Zkoumá také, jakou důležitost sehrává podle jednotlivých rodičů výtvarná výchova ve srovnání s dalšími předměty.

Výzkum se také snaží nahlédnout na to, jakým způsobem se vlastní zkušenost rodičů s předmětem zrcadlí v tom, jaký postoj k němu zaujímají nyní v souvislosti s vlastními potomky.

4.3 Výzkumný soubor

Účastníky výzkumné sondy byli žáci 7. třídy základní školy a jejich rodiče. Věk dětí se tak pohyboval okolo 13 let.

Závěrečné rozhovory byly prováděny s matkami dětí. Záměrem výzkumu není genderově stereotypizovat matky jako hlavní aktéry v otázce výchovy dětí. Jednou z respondentek výzkumné sondy byla svobodná matka, která tak byla z obou rodičů jediná, která byla v době distanční výuky dítěte přítomna a mohla tak podat komplexnější výpověď o podobě výuky. Cílem autorky nebylo vyhledání možných respondentů na základě podmínky úplné rodiny, jelikož úplnost rodiny není předmětem zkoumání. Není záměrem zkoumat pohled na problematiku z pohledu pozice matky, ale jednoduše z pohledu rodiče, ať již je dotyčnou osobou žena či muž. Genderovou otázku rodiče tento výzkum neřeší a není to jeho záměrem.

Spojujícím prvkem jednotlivých rodin jsou právě potomci, navštěvující společnou třídu konkrétní základní školy. Rozhodujícím důvodem pro výběr vzorku rodičů dětí z jedné školní třídy byl autorky záměr odstranění zkreslujících faktorů v možném různícím se přístupu k předmětu ze strany vyučujících. Takto, na případu jedné třídy, a tedy jednotné podoby výuky, je umožněná názornost přístupů jednotlivých rodičů a jejich dětí.

Rodina A se skládá ze čtyř členů. Jsou jimi matka, otec, jedenáctiletý syn navštěvující pátou třídu a dvanáctiletý syn navštěvující sedmou třídu. Rodina se sama zařadila do střední sociální třídy, matka pracuje jako recepční a má ukončené středoškolské vzdělání s maturitou. Otec pracuje ve stavebnictví s ukončeným vysokoškolským vzděláním. Prostřednictvím home-office až na výjimky nepracoval ani jeden z rodičů. V citaci rozhovorů v dalším úseku práce je vzorek z této rodiny, s kterým byl hotoven rozhovor, označen jako „respondent A“.

Rodina B má čtyři členy. Rodina se zařadila do vyšší střední sociální třídy. Matka pracuje jako administrativní pracovnice s ukončeným vysokoškolským vzděláním. Otec

pracuje na pozici IT konzultanta s ukončenou vyšší odbornou školou. Oba rodiče pracovali v průběhu pandemie prostřednictvím home-office. Sedmiletá dcera navštěvuje první třídu základní školy, třináctiletý syn chodí do sedmé třídy. V citaci rozhovorů v dalším úseku práce je vzorek z této rodiny, s kterým byl hotoven rozhovor, označen jako „respondent B“.

Rodina C má taktéž čtyři členy. Jsou jimi matka a tři děti. Matka pracuje jako OSVČ v oboru kadeřnictví s ukončeným vysokoškolským vzděláním. Rodinu zařadila do střední sociální třídy. Nejstarší syn je ve věku šestnáct let a navštěvuje druhý ročník střední umělecko-průmyslové školy. Třináctiletý syn a stejně stará dcera společně navštěvují sedmou třídu základní školy. Otec dětí žije odděleně, s dětmi se však pravidelně vídá. V citaci rozhovorů v dalším úseku práce je vzorek z této rodiny, s kterým byl hotoven rozhovor, označen jako „respondent C“.

4.4 Průběh sběru dat

Výzkum je proveden postupným získáváním vstupních informací, které autorka získávala v průběhu delšího časového úseku. Vstupní informace byly získávány během průběžných rozhovorů s dětmi a jejich rodiči na téma výtvarná výchova, aby bylo možné si lépe představit, jak výtvarná výchova probíhá za normálních okolností. Z těch si autorka vždy zhotovovala poznámky a ty pak pomáhaly ucelit lepší představu. Popis výuky jednotlivých dětí se v dále zmiňovaných údajích shodoval. V průběhu rozhovorů autorka rovněž zjišťovala subjektivní postoje dětí k předmětu.

Vyvrcholením výzkumu bylo zhotovení tří rozhovorů s rodiči dětí na téma výtvarná výchova a její podoba v distančním vzdělávání.

4.5 Kontext výzkumné sondy

V průběhu výzkumu autorka považovala za důležité nastínit, jakou podobu má výuka výtvarné výchovy ve své běžné podobě, pro umožnění srovnání s její distanční podobou. Průběžnými rozhovory se tak podařilo obrysově zjistit, jak taková výuka vypadá. K popisu této podoby autorka využívá holistického přístupu analýzy dat.

„Holistická analýza neusiluje o rozbití nashromážděných dat na jednotlivé části, ale hledá závěry posouzením dat jako celku.“ (Hendl, 2005)

4.6 Průběh běžné výuky výtvarné výchovy

Tato část se snaží nastínit podobu, jak výuka výtvarné výchovy vypadá v 7. třídě konkrétní základní školy.

4.6.1 Popis zjištěných údajů:

Děti s přechodem na druhý stupeň mají jinou vyučující, než tomu bylo na prvním stupni. Výuka pod vedením předešlé vyučující probíhala tak, že z počátku hodiny děti za pomoci vyučující prováděly brainstorming – např. při zadání vztahující se k podzimu vyučující před zahájením tvorby od žáků zjišťovala, jaké barvy jim podzim připomínají, co pro ně podzim představuje. Na základě této zkušenosti pak byli žáci vyzváni k tvorbě. Výuka s nástupem nové vyučující probíhá s výkladem, který zařazuje výtvarné činnosti do širších kulturně-historických kontextů. Zároveň již předpokládá jisté znalosti zejména v oblasti manuálního zvládnutí různých technik.

Výuka je pojímána chronologicky a na každé téma je vymezený odlišný počet vyučovacích jednotek. Žákům je přestaven konkrétní umělecký směr či problém, k němuž následuje výklad. Po výkladu mají žáci za úkol tvořit výtvarné práce inspirované konkrétním tématem.

Slovy jednoho z žáků: *„Probírali jsme gotiku a různé sochaře, architekty, ... Potom jsme dostali velkou, jako by dřevěnou desku, na kterou jsme měli malovat, protože oni to prý také dělávali. Měli jsme malovat Marii s děťátkem, a tak různě, jelikož se v té době prý hodně řešilo náboženství.“*

Hodnocení probíhá na základě výtvarných prací žáků, kritéria se autorce bohužel nepovedlo podrobně zjistit. Jedno z dětí však popisovalo zkušenost jiného spolužáka, který měl dostat ohodnocení své práce známkou za 3. Údajně kvůli špatnému zacházení s technikou vodových barev a nedotaženému vybarvení prostoru papíru.

Teoretická i didaktická část pojednává o přínosu návštěv galerií a aktivního zapojení žáků do výuky. Autorka se tedy snažila nenásilně zjistit, zdali se tyto principy ve výuce objevují. Do galerií prý děti nechodí, o vlastních výtvorech dále nediskutují.

Děti se v podstatě shodovaly na tom, že je výtvarná výchova baví a že předmět vnímají jako oddychový.

Zajímavé bylo zjištění, že konkrétní škola také disponuje volitelným seminářem z výtvarné výchovy, který funguje zejména formou přednášek na určitá témata.

4.7 Rozhovory

K získání dat pro tuto část výzkumu autorka využila metodu polostrukturovaného rozhovoru s předem připravenými otázkami. Na ty dále v průběhu dotazování reagovala na základě subjektivní potřeby, v případě naskytnutí zajímavých témat a informací, při kterých měla pocit, že by stály za širší rozvedení. Všechny rozhovory však byly vedeny stejnou formou a předem dané otázky byly položeny v kompletním rozsahu. Otázky byly předpřipraveny před zahájením jakéhokoli sběru dat.

K rozkrytí výzkumných dat získaných formou rozhovorů autorka dále využívá *analýzu orientovanou na případ*, definovanou autory Milesem a Hubermanem (1994), s využitím segmentace. Tento princip umožňuje rozdělení dat do analytických jednotek. Pomocí komparace rozhovorů se podařilo definovat stěžejní oblasti, které rozdělují rozhovory do dvou úseků:

Subjektivní popis distanční výuky

Vztah rodičů ke kultuře

Oba okruhy se vztahují k hlavní výzkumné otázce. První okruh s výzkumnou otázkou bezprostředně souvisí, protíná jí.

Prostřednictvím druhého úseku se autorka dotýká možné souvislosti, jak vztah ke kultuře ovlivňuje a zrcadlí se ve vztahu k předmětu výtvarná výchova, jelikož i tento faktor se v průběhu rozkrývání dat ukázal být jako důležitým.

4.7.1 Subjektivní popis distanční výuky

K tomuto okruhu se vztahuje první otázka rozhovoru a její následné podotázky. Autorka chtěla být připravená na obě možnosti odpovědí. Tedy na případ, že distanční výuka výtvarné výchovy probíhala i neprobíhala. Toto rozhodnutí se dále ukázalo jako vhodné ve chvíli, kdy se v Rodině A nacházely dvě děti, z čehož jedno distanční výuku mělo a druhé

ne. Prostřednictvím podotázek se tak povedlo zmapovat obě situace a bylo tak možné je porovnat.

Ve třídě, kde probíhalo šetření výuka neprobíhala. I tak je však tento výzkum schopen podat odpovídající výpověď. Je nám tak umožněno vysledovat, zda rodičům případně výuka scházela a pokud ano, z jakých důvodů. Naopak také, z jakých důvodů uvítali, že výuka nebyla.

Odpovědi na otázky jsou zařazeny do příloh práce. V přílohách jsou otázky vztahující se k tomuto úseku označeny číslováním 1.; 1.1.; 1.1.1; 1.1.2.; 1.2.; 1.3. a 4.

Odpovědi stručně charakterizují jednotlivé přístupy rodičů k distanční výuce. Lze z nich zároveň rozpoznat, jaký postoj obecně zaujímají k výtvarné výchově.

Respondent A i v případě, že měl možnost srovnání hodnotí jako lepší variantu situaci, kde výuka neprobíhala. I v případě mladšího potomka se však z popisu jeví, že výuka probíhala jen do jisté míry. Z rozhovoru vychází, že plnění úkolů (zejména těchto výtvarných) zůstávalo hlavně v kompetenci dítěte, a tak respondent nemusel být schopný podat komplexnější výpověď o podobě zadání. Dotaz byl tedy následně mířen také na dítě, zda by bylo schopno popsat, jak výtvarná zadání vypadala. Uvedlo, že vždy po delší době obdrželo úkol prostřednictvím e-mailu přes rodiče. Zadání vypadalo tak, že děti měly většinou kreslit zátiší konkrétní technikou, která se měnila. Děti prý měly malovat tuší, temperou, vodovkami a podobně. Zadání zároveň prý vždy obsahovalo krátký příběh, doprovázející jednotlivá zátiší. Dítě vzpomínalo, že v případě, kdy měly kreslit zimu z pohledu za oknem se příběh vztahoval právě k zimní krajině.

Respondent B popisuje absenci výtvarné výchovy spíše jako negativní. V předmětu by viděl pozitiva hlavně v možnosti odreagování a příjemné změny. Respondent dále uvádí, že výtvarné úkoly dokonce inicioval sám a to dceři, která má obecně zájem o výtvarné tvoření.

V případě respondenta C je přístup v absenci předmětu více vrstevnatý. Uvádí, že v případě syna bylo pozitivem, že bylo o předmět méně, u kterého by musel myslet na jeho včasné splnění. Zároveň však uvádí jeho pozitiva v možnosti odreagování. Velmi zajímavá byla doplňující informace, se kterou se mi však respondent C svěřil již mimo zaznamenaný

rozhovor. Uvedl, že v případě hudební výuky komunikace probíhala a vyučující rodiče a děti pravidelně upozorňovala na zpracování různých muzikálů online, které pak mohli společně sledovat. Konkrétně byl popisován Muzikál Carmen, který prý sledovala společně celá rodina.

4.7.2 Vztah rodičů ke kultuře

Druhý úsek se skládá ze dvou otázek rozhovoru, rovněž zařazených do příloh práce. Otázky vztahující se k tomuto úseku jsou v přílohách označeny číslováním 2.; 3. s tím, že u některých respondentů jsou ještě rozvedeny o doplňující dotazy.

Na základě odpovědí můžeme sledovat jisté souvislosti v otázce přístupu ke kultuře a předmětu výtvarná výchova. To nás vede k následující úvaze.

Právě i vztah ke kultuře může ovlivňovat to, jakou důležitost rodiče výtvarné výchově přikládají v porovnání s jinými předměty. Rodiče mohou mít představu o kultuře jako o odděleném souboru, který však zasahuje do jejich života zejména jen v případě, kdy se pro to sami rozhodnou a s dětmi třeba vyrazí na výstavu, do divadla a podobně. (Fulková, 2008) To může vést k následné představě, že předmět funguje v kontextu školního kurikula jako „něco navíc“, jelikož stejnou funkci plní i v rámci běžného života. Tendence pojmenovat tento předmět stejným označením i v krizové situaci, je z tohoto úhlu pak více pochopitelná, o nic víc však přijatelná.

4.8 Celkové shrnutí výzkumu

Výzkum umožnil nahlédnout, jak k distanční výuce výtvarné výchovy přistupovali tři různé rodiny. I v případě, že výuka neprobíhala, jsme mohli vidět jisté názorové odchylky na tuto situaci.

Na předmět bylo vesměs pohlíženo jako na oddychový, až nadbytečný. Zajímavé bylo vidět, že zájem o samostatnou výtvarnou tvorbu ve chvíli, kdy nepřicházel žádný podnět z prostředí školy, mají zejména děti ženského pohlaví. To může však samozřejmě podléhat výchovným vzorcům přicházejícím z rodiny.

Na případech těchto konkrétních rodin se také ukázalo, že vztah ke kultuře se přímo úměrně odráží ve vztahu k předmětu obecně. Jedná se však o jev, prokázaný pouze na

základě těchto tří rodin, a nemusí tak být zcela objektivní. Konkrétně v distančním vyučování byl pozitivnější vztah k předmětu reflektován zejména konstatováním, že výtvarná výchova v této době chyběla a rodiče by viděli v jejím vyučování smysl.

Děti svůj obecný postoj k výtvarné výchově, zejména v oblasti více tvořivé, hodnotí zejména jako umím/neumím. V případě, kdy svá díla hodnotí jako ne příliš zdařilá, mají tendenci svůj zájem pro tvorbu ztrácet.

Také z odpovědí rodičů můžeme rozeznat toto dělení, které dále může spět k formování celkového přístupu k tomuto předmětu. Jak jsme mohli vyčíst z jedné odpovědi: *„Kdybych viděla u mých kluků nějaké to nadání, tak bych je tím směrem asi vedla, ...“*

Z odpovědí dětí bylo dále zřetelné, že v rámci předmětu vesměs oceňují spíše teoretický výklad dějin umění. Zřejmě z toho důvodu, že v tomto případě hodnocení umím/neumím stojí na pilířích, na které jsou zvyklé z ostatních, více exaktních, předmětů. To může také souviset s krizí výtvarného projevu (Roeselová, 2003), typicky přicházející kolem věku, ve kterém se tyto děti zrovna nacházejí.

V situacích, jako bylo distanční vyučování, by synchronní výklad dějin umění přidaný k dalším předmětům byl velice náročný na pozornost. Toto období však mohlo být možným podnětem k tvořivosti, kdy by děti například necítily tlak z přítomnosti kolektivu školní třídy. Obavy z nepodařeného výtvaru by tak třeba nemusely mít takovou váhu.

Z odpovědí rodičů je téměř zřetelné, že různé projekty institucí, produkující aktivity podněcující k domácímu tvoření zřejmě nezaregistrovali, a to ani v případě rodičů, jenž se dle odpovědí o kulturu aktivně zajímají. Ze strany vyučující rovněž nepřicházely žádné informace, odkazující je na nějaký z těchto projektů, byť třeba na dobrovolné bázi. Dětem tak tyto programy bohužel neměl kdo zprostředkovat.

5 Výtvarná část

Výtvarná část práce reflektuje celkový vztah rodičů i dětí k výtvarné výchově, potažmo k výtvarné tvorbě. Hlavním tématem je tedy tento celkový vztah, situace ohledně distanční podoby předmětu se v kresbách objevuje pouze minimálně. Autorka se domnívá, že kresby zaměřené výhradně na situaci spojenou s distanční výukou by byly poměrně monotónní a neměly takovou výpovědní hodnotu, jako tento širší záběr na téma.

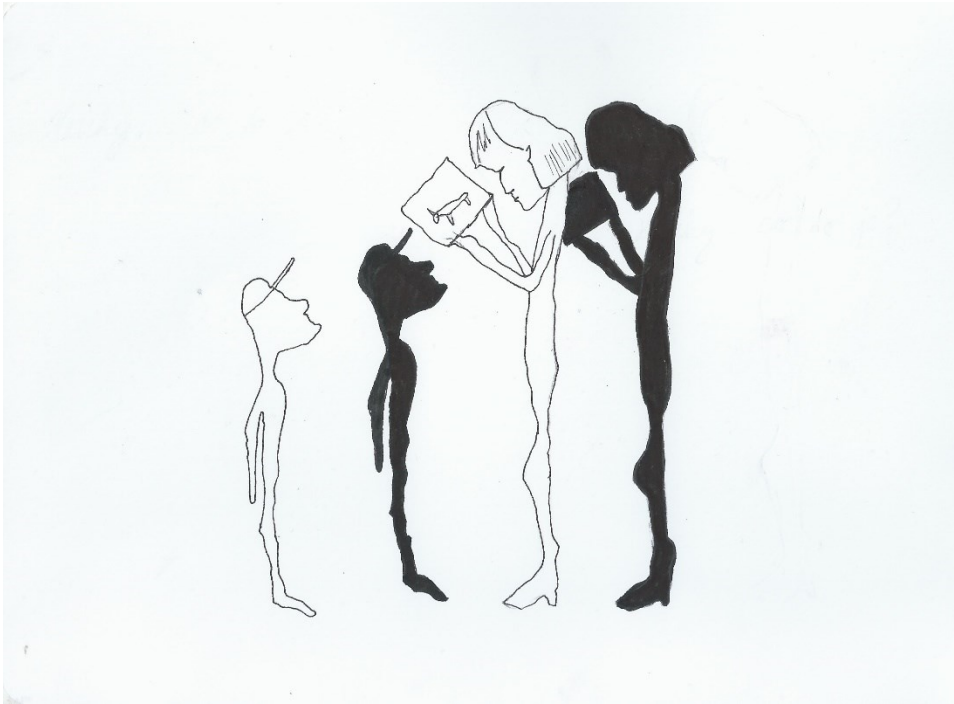
Bakalářská práce toto téma zpracovává z analytického hlediska, a vzniklý výtvarný soubor se tak snaží na problematiku zprostředkovat jiný pohled, než čistě racionální a umožnit o tématu přemýšlet jako o celku právě i díky jeho výtvarné části.

Jednoduché kresbičky jsou stylizované, inspirované tvorbou uměleckého dua Davida Böhma a Jiřího Franty. Ilustrují momenty mého vlastního příběhu, jenž pojednává o osobních zkušenostech týkajících se výtvarné výchovy a tvorby, a příběhů vycházejících z odpovědí, jež byly získány prostřednictvím rozhovorů zhotovených pro empirickou část práce.

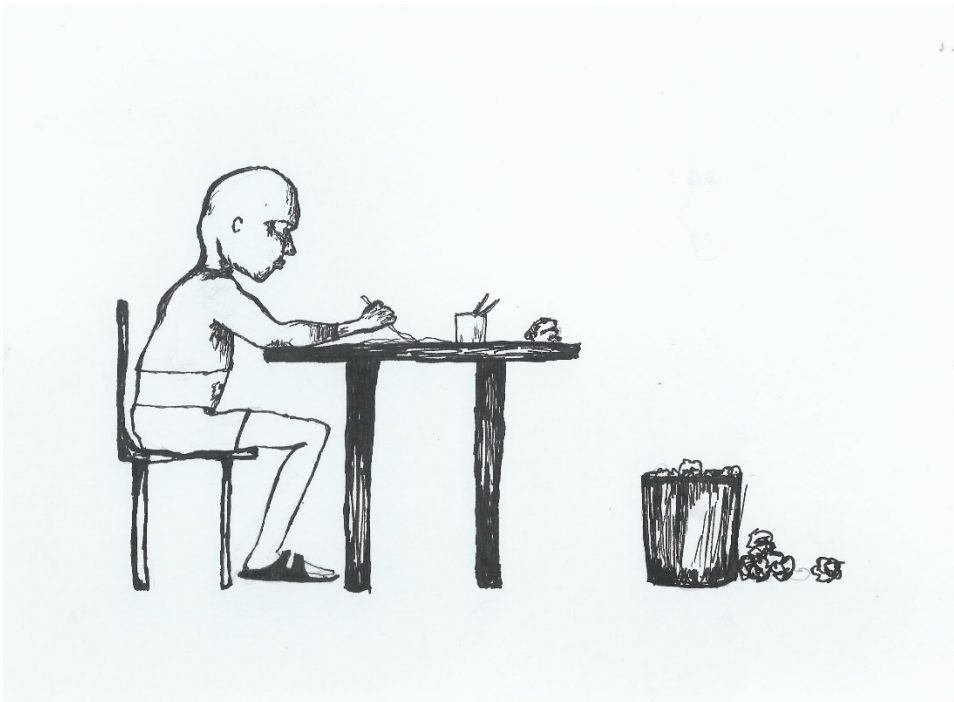
Vlastní příběh, jenž je součástí příloh, také vytváří prostor pro úvahy. O tom, že způsob, kterým je předmět vyučován, má skutečný dopad na to, jaký vztah si k němu dítě utváří a že nezanedbatelnou složkou je přístup rodičů. Že je nesmírně důležité, aby byl předmět správně nastaven, ale aby byl současně respektován i rodiči. Ty se jeho důležitosti mohou učit právě prostřednictvím spolupráce se školou.

V příběhu zmiňuji fáze života, kdy jsem byla opravdu malá. Příběh se tak stává důkazem, že i po několika letech je dítě schopno si jisté momenty vybavit a jeho zkušenosti ho tak skutečně mohou provázet celým životem. Mohou to být, a často jsou, momenty, jež se často mohou zdát jako nepodstatné a není jim věnována větší pozornost. V životě člověka však mohou mít značnou váhu a ovlivňovat ho více než situace, kterým bychom objektivně přisuzovaly důležitost více zásadní.

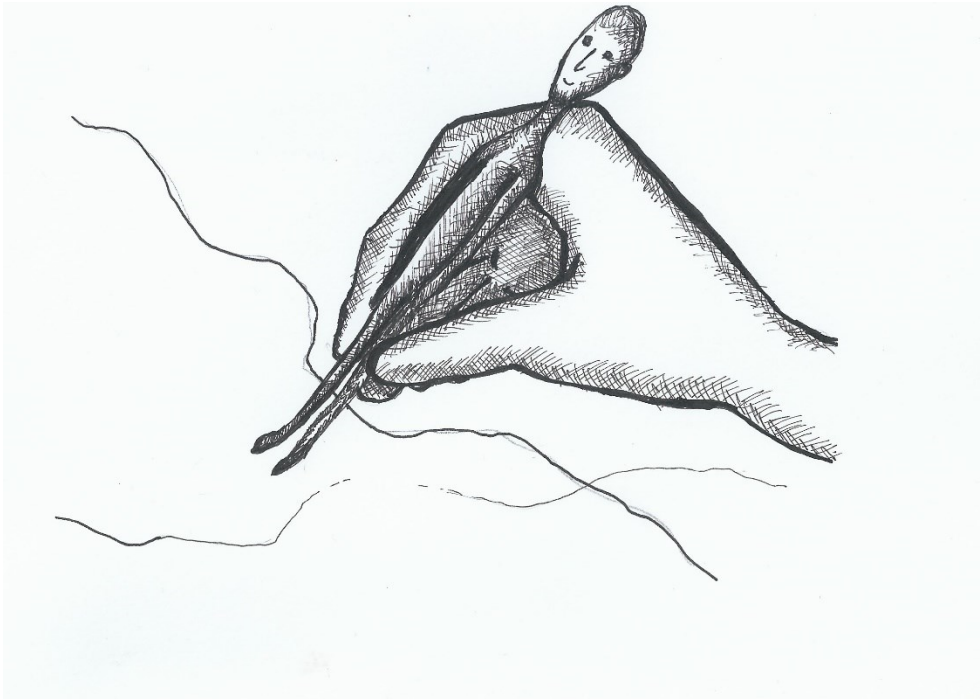
Právě prostřednictvím zachycení těchto situací a jejich výtvarným zpracováním se pokouším tyto malé „nepodstatné“ momenty zviditelnit a zdůraznit a vzniklý cyklus kreseb proto nese název „Maličkost“.



Obrázek 6 – fix na papíře, 14,8 x 21 cm



Obrázek 7 - fix na papíře, 14,8 x 21 cm



Obrázek 8 - fix na papíře, 14,8 x 21 cm



Obrázek 9 - fix na papíře, 14,8 x 21 cm

6 ZÁVĚR

Prostřednictvím práce se podařilo popsat roli rodiče ve vzdělávacím systému České republiky. Mohli jsme také nahlédnout, jak se tato role proměňovala v průběhu postupného vývoje. Stejně tak se nám podařilo naznačit vývoj předmětu výtvarná výchova. Prostřednictvím těchto informací bylo možné si lépe představit situaci, ve které se na pozicích žáků nacházeli dnešní rodiče. Záměrem bylo umožnit co nejlepší porozumění tomu, že tito rodiče se musí adaptovat na tyto nové tendence současného školství, a jsou na ně tedy kladeny poměrně vysoké nároky. Řešením, jak rodičům tyto adaptaci co nejvíce usnadnit, je právě vzájemná komunikace se školou. Nejen, že škola může pomoci rodičům pochopit, kam jednotlivé kroky výuky směřují. Komunikace také umožňuje vzájemnou spolupráci, což dále spěje k pozitivnímu vývoji potomků.

Na poli předmětu výtvarná výchova je komunikace o to zásadnější. Nedostatečná informovanost o obsazích předmětu může být často důvodem, proč k němu mohou nejen rodiče často přistupovat jako k méněcennému. Tento přístup pak na výtvarnou výchovu vrhá špatné světlo nejen z hlediska celospolečenského nastavení, ale také nastavení dětí, kteří často přejímají tyto vzorce od svých rodičů.

Jak společnost o důležitosti výtvarné výchovy uvažuje, jsme mohli pozorovat v momentu přesunu výuky do její distanční podoby. Právě tento předmět, spolu s dalšími výchovami, byl poměrně rozporuplný a otázka, zda má jeho udržení význam nejednoznačná.

V teoretické části jsme mimo jiné pojednali o významu galerijní a muzejní edukace v otázce zapojení do výuky předmětu.

Právě díky zpracování návrhů jednotlivých projektů a institucí v didaktické části práce se podařilo popsat, jakou důležitost hraje zapojování této edukace i na poli distanční výuky. Podařilo se dokázat, že právě tyto instituce mohou být v podobných situacích zdrojem informací a aktivit. V didaktické části jsme také popsali, jakou funkci mají doprovodné programy galerií v zapojování rodičů do výtvarné výchovy a světa umění obecně, ale také jakou roli mohou hrát v zapojování široké veřejnosti.

Empirická část nám zprostředkovala ještě o něco hlubší vhled do problematiky. Výtvarná část poté motiv rodičů a dětí ve vztahu k výtvarné výchově tematizuje a uchopuje tvořivým způsobem, a pokouší se dotvořit finální výpověď práce.

Použitá literatura:

CIKÁNOVÁ, Karla. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-86039-70-6.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013, 184 stran: ilustrace (některé barevné); 21 cm. ISBN 978-80-247-4640-1.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-254-9.

FULKOVÁ, Marie. Když se řekne...vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2002, 42(4), 12-14. ISSN 1210-3691.

FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 1991. ISBN isbn80-7066-368-5.

HORSKÁ, Petra. *Výukové cíle muzejní edukace: prostředek rozvoje funkční spolupráce školy a muzea*. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-019-0.

JANIŠ, Kamil, Blahoslav KRAUS a Pavel VACEK. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN isbn80-7041-019-1.

KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 91 s. ISBN 978-80-7290-667-3.

KRÁLÍKOVÁ, Marie a Jarmila NEČESANÁ. *Rodina a škola ve výchovné spolupráci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Knihy pro rodiče (SPN).

KREJČOVÁ, Věra, ed. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole: texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN isbn80-7041-391-3.

MIRZOEFF, Nicholas. *An introduction to visual culture*. 2nd ed. London: Routledge, 2009. ISBN 978-0-415-32759-6.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

ROESELLOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přepřac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN isbn80-7290-129-x.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

ZÁLEŠÁK, Jan. *Umění spolupráce*. Praha: Akademie výtvarných umění v Praze, Vědecko-výzkumné pracoviště, 2011. Edice VVP AVU. ISBN 978-80-210-5707-4.

Online zdroje:

Art education in the time of coronavirus. CzechINSEAConference [online]. Copyright © 2020 by Czech Section of INSEA [cit. 07.07.2022]. Dostupné z: <https://www.inseaconference.com/>

Bez názvu. Nedatováno. [online]. Dostupné z: <https://www.nedatovano.cz/>

BURKITT, Esther, Richard JOLLEY a Sarah ROSE. The Attitudes and Practices that Shape Children's Drawing Experience at Home and at School. *International Journal of Art & Design Education* [online]. 2010 [cit. 2022-07-07]. ISSN 14768062. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1476-8070.2010.01658.x>

Česká sekce INSEA | Oborový portál pro výtvarnou výchovu. Česká sekce INSEA | Oborový portál pro výtvarnou výchovu [online]. Copyright © 2022 [cit. 07.07.2022]. Dostupné z: <https://www.insea.cz/>

Česká školní inspekce – Tematická zpráva – Vzdělávání v mateřských školách v období nouzového stavu. Object moved [online]. Copyright © 2022 Česká školní inspekce ČR [cit. 07.07.2022]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vzdelavani-v-materskych-skolach-v>

DOX. DOX [online]. Dostupné z: <https://www.dox.cz/>

JAKUBCOVÁ HAJDUŠKOVÁ, Lucie, FULKOVÁ, Marie & Vladimíra SEHNALÍKOVÁ. *Metodika II: Metodika realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu (pro základní vzdělávání)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická

fakulta & Uměleckoprůmyslové museum v Praze [online]. 2013. [cit. 07.07.2022].
Dostupné z: https://upm.cz/content/fck/files/metodika_II.pdf

KINDLER, Anna. Significance of adult input in early childhood artistic development. In C. M. Thompson (Ed.), *The Visual Arts and Early Childhood Learning (10-14)*. [online]. 1995 [cit. 07.07.2022] Dostupné z: https://johntoth.net/Portfolio/Kindler_Colbert.pdf

Krejčovství – Střih pro novou dobu / Tailor's shop – Cut for for New Age / 2020 - Jan Pfeiffer. Jan Pfeiffer – Jan Pfeiffer [online]. Dostupné z: <https://janpfeiffer.info/works/instalace-strih-pro-novou-dobu-2020/>

Metodika pro distanční vzdělávání – edu.cz. edu.cz – Jednotný metodický portál MŠMT [online]. Copyright © 2020 [cit. 07.07.2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

Mimořádné opatření – uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020 – Ministerstvo zdravotnictví. Ministerstvo zdravotnictví [online]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>

Národní galerie Praha. Národní galerie Praha [online]. Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/>

Přednáška umělkyně Kateřiny Šedé – YouTube. YouTube [online]. Copyright © 2022 Google LLC [cit. 07.07.2022]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=NNzF9L_BFGk

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) – edu.cz. edu.cz – Jednotný metodický portál MŠMT [online]. Copyright © 2020 [cit. 07.07.2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

RICHARDS, Rosemary. „My drawing sucks!“. Children's belief in themselves as artists. NZARE/AARE Joint Conference [online]. 2003 [cit. 07.07.2022] Dostupné z: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2003/ric03701.pdf>

ROHLÍKOVÁ, Lucie. Nevytvářejme si vztah k distančnímu vzdělávání podle nouzových zkušeností. 2020. [cit. 22.06.2022] Dostupný z: <https://czv.zcu.cz/nevytvarejme-si-vztah-k-distancnimu-vzdelavani-podle-nouzovych-zkusenosti/>

ŠVAŘÍČEK, Roman. Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol. [online]. 2020 [cit. 07.07.2022]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2020/11/spoluprace-rodiny-skoly-v-dobe.html>

Umění (být) doma | The Art (of Staying) at Home – YouTube. YouTube [online]. Copyright © 2022 Google LLC [cit. 08.07.2022]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=ENdRIbW0t5E>

Zavalený pramen | Buried Spring (EN subtitles) - YouTube. YouTube [online]. Copyright © 2022 Google LLC [cit. 07.07.2022]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=QFbstdezwhc>

Seznam obrázků:

Obrázek 1 Jan Pfeiffer – Střih pro novou dobu, 2020 – pohled na instalaci, Zdroj: <https://janpfeiffer.info/works/instalace-strih-pro-novou-dobu-2020/>

Obrázek 2 Jan Pfeiffer – Střih pro novou dobu, 2020 - Transformační objekty, Zdroj: <https://janpfeiffer.info/works/instalace-strih-pro-novou-dobu-2020/>

Obrázek 3 Jan Pfeiffer – Střih pro novou dobu, 2020 - ukázka videa, Zdroj: <https://janpfeiffer.info/works/instalace-strih-pro-novou-dobu-2020/>

Obrázek 4 Kateřina Šedá – Šedá komise, 2005 - ukázka ze vzniklého videa, Zdroj: <https://www.katerinaseda.cz/>

Obrázek 5 Kateřina Šedá – Paniččino všecko, 2007-2010, Zdroj: <https://www.katerinaseda.cz/>

Obrázek 6, Obrázek 7, Obrázek 8, Obrázek 9 – fix na papíře, 14,8 x 21 cm, součást výtvarné části práce, zdroj: vlastní archiv