

UNIVERZITA KARLOVA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DISERTAČNÍ PRÁCE

2024

KRISTÝNA ŘÍHOVÁ

UNIVERZITA KARLOVA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

DISERTAČNÍ PRÁCE

UMĚNÍ VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ
ART IN ART EDUCATION

Mgr. Kristýna Říhová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jaroslav Bláha, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Výtvarná výchova

2024

Prohlašuji, že jsem disertační práci Umění ve výtvarné výchově vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 28. 5. 2024

Ráda bych poděkovala vedoucímu své disertační práce, panu doc. PhDr. Jaroslavu Bláhovi, PhD. za laskavé a trpělivé vedení, za důvěru, kterou mi projevil, a za podporu a povzbuzení, kterými mě po dobu studia provázel.

Dále děkuji paní doc. PhDr. Marii Fulkové, Ph.D. za inspiraci, povzbuzení a cenné diskuse nad tématy disertační práce. Děkuji také celému týmu KVV PedF UK za přátelské, vřelé a podporující prostředí.

Děkuji redakci časopisu Výtvarná výchova za recenzní posudky, redakční připomínky, a zejména za příležitost publikovat dílčí výsledky výzkumu disertační práce.

Velké poděkování patří spolupracujícím učitelkám*ům, galerijním lektorkám*ům, edukátorkám*ům, studentkám*ům a žákyním*ům, s kterými jsem mohla spolupracovat na projektech, které se staly základem výzkumu v disertační práci. Mgr. Zuzaně Svatošové, PhD. a Mgr. Věře Palánové patří speciální poděkování, neboť jejich součinnost a reflexe mne provázela ve všech projektech, jež jsou předmětem předloženého výzkumu. Děkuji teoretičce umění Mgr. Evě Novotné, PhD. a didaktičce výtvarné výchovy Mgr. Lucii Jakubcové Hajduškové, PhD. za cenné připomínky a konzultace. Největší díky ale patří mé rodině – manželu Filipu Říhovi a dětem Žofii, Jiřímu a Lucii a mým rodičům Heleně a Milanovi Exnerovým. Bez jejich pochopení a podpory by tato práce nemohla vzniknout.

ABSTRAKT

Disertační práce zkoumá potenciál výtvarného umění pro školní výuku.

Pozornost práce je zaměřena na možnosti, jak prostřednictvím umění přispět k plnění vybraných obecných a oborových cílů vzdělávání definovaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy. Analyzujeme možnosti rozvoje vybraných klíčových kompetencí. Mapujeme mezioborové přesahy vzdělávacích situací založených na rozvoji percepce, komunikace a reflexe obrazu. Předmětem našeho zájmu je primárně obraz umělecký, sekundárně pak obraz vizuální kultury obecně.

Na poli teorie vstupujeme do vybraných oblastí postmoderní filozofie, teorie vizuální kultury, teorie dějin umění, okrajově pak kognitivní lingvistiky. V rámci těchto teorií se soustředíme na pojednání, která odhalují paradigmatické změny obracející perspektivu směrem k divákovi a jeho prožívání, a v tomto kontextu reflektují proměny institucionální praxe. Na vybrané teorie a jejich výstupy navazujeme v kontextech pedagogiky, didaktiky výtvarné výchovy a galerijní edukace. Z této pozice nahlížíme specifika spojená s dětským divákem.

Výzkumná část se skládá ze tří případových studií. Zaměřujeme se na konkrétní výukové situace, které se zakládají na práci s obrazem, a to buď přímo, v prostředí galerie, kde se klíčovým prvkem vzdělávací situace stává setkání s originálem uměleckého díla či výstavou, nebo zprostředkovaně, kdy je umělecké dílo ve výuce prezentováno pomocí jeho reprodukce.

Předmětem výzkumu je na jedné straně samotný proces utváření významu a vznik interpretace obrazu dětským divákem, na druhé straně výzkum didaktické transformace z témat umění v obsah učiva. Výzkum je realizován s věkovou skupinou žáků druhého stupně základních škol, primárně v předmětu výtvarná výchova.

Klíčová slova

Obraz - výtvarné umění - vizuální kultura - výtvarná výchova - kurikulum - galerijní edukace - vizuální gramotnost - kulturní kompetence - teorie vizuální kultury - interdisciplinarita - diskurz - didaktická transformace obsahu - konceptová analýza - kompetenční model

ABSTRACT

This dissertation explores the potential of visual arts for school education.

The focus of the thesis is on the possibilities of using art to contribute to the fulfilment of selected general and subject-specific educational objectives defined in the Framework Curriculum for Primary Schools. We analyse the possibilities of development of selected key competencies. We trace the interdisciplinary overlaps of educational situations based on the development of perception, communication and reflecting on images. The focus is primarily on the artistic image, and secondarily on the image of visual culture in general.

In the sphere of theoretical inquiry, we engage with selected areas of postmodern philosophy, visual culture theory, art history theory, and, to a lesser extent, cognitive linguistics. Within these theoretical frameworks, we focus on discussions revealing paradigmatic shifts that turn the perspective towards the viewer and their experience, and, in this context, reflect on the transformations of institutional practice. We build upon selected theories and their outcomes in the contexts of pedagogy, art education didactics, and gallery education. From this perspective, we examine the specifics associated with the child viewer.

The research section consists of three case studies. We focus on specific teaching situations based on working with an artwork. These occur either directly in the gallery environment, where the encounter with the original artwork or exhibition becomes a key element of the learning experience, or indirectly, where the artwork is presented in the classroom through its reproduction.

The research focuses on two main aspects: the process of meaning-making and the creation of the image interpretation by the child viewer, and the didactic transformation of art themes into curriculum content. The study is conducted with lower secondary school students, primarily within the subject of art education.

Keywords

Image – picture – visual arts – visual culture – art education – curriculum – gallery education – visual literacy – cultural competence – visual studies – interdisciplinarity – discourse – pedagogical content knowledge – concept analysis – competency model

OBSAH

1. Předmluva - koncepce a struktura — 13

2. Úvod — 15

3. Teoretická část — 17

- 3.1 Interdisciplinární pole obrazu — **17**
 - 3.1.1 Obrat k obrazu — **19**
 - 3.1.2 Obrat k tělu — **21**
 - 3.1.3 Událost setkání s obrazem — **24**
- 3.2 Východiska galerijní edukace — **26**
 - 3.2.1 Edukativní obrat — **26**
 - 3.2.1.1 Transformativní role umění ve vzdělávání a společnosti — **27**
 - 3.2.1.2 Edukativní obrat v praxi galerií — **27**
 - 3.2.2 Obrat k divákovi — **28**
- 3.3 Prostor obrazu ve vzdělávání — **32**
 - 3.3.1 Rámcový vzdělávací program — **32**
 - 3.3.2 Revize RVP ZV v kurikulární oblasti Umění a Kultura — **33**
 - 3.3.3 Prostor obrazu v RVP ZV — **35**
 - 3.3.4 Vizuální gramotnost — **37**
 - 3.3.4.1 Vizuální gramotnost v kontextu české Výtvarné výchovy — **37**
 - 3.3.4.2 Vizuální gramotnost v mezinárodním kontextu — **38**
 - 3.3.5 Vizuální gramotnost jako oborový vzdělávací cíl — **39**
 - 3.3.6 Vztah mezi komunikací a interpretací — **42**
- 3.4 Vybrané přístupy navazující na změnu paradigmatu — **45**
 - 3.4.1 Interdisciplinární metoda jako východisko — **45**
 - 3.4.2 Diskurzivní pojetí výtvarné výchovy — **46**
 - 3.4.3 Diskurzivní modely galerijní edukace — **47**
- 3.5 Shrnutí teoretické části — **49**

4. Výzkumná část — 51

- 4.1 Metodologie výzkumu — **51**
 - 4.1.1 Cíl výzkumu — **52**
 - 4.1.2 Výzkumné otázky platné pro celý výzkum — **52**
 - 4.1.3 Metody sběru dat — **53**
 - 4.1.4 Design výzkumu — **53**
 - 4.1.5 Návaznost na klíčové výzkumné projekty — **53**
 - 4.1.6 Etika výzkumu — **54**
 - 4.1.6.1 Etika výzkumu ve školním prostředí — **54**
 - 4.1.6.2 Etika výzkumu galerijní edukace v NGP — **55**
 - 4.1.7 Role výzkumníka — **55**
 - 4.1.8 Omezení výzkumu — **56**

- 4.2 Studie I Od percepcie k interpretaci obrazu — **57**
 - 4.2.1 Popis studie — **57**
 - 4.2.2 Metodologie studie — **58**
 - 4.2.2.1 Cíl studie — **58**
 - 4.2.2.2 Metody sběru dat — **58**
 - 4.2.2.3 Design výzkumu — **60**
 - 4.2.2.4 Role výzkumníka — **60**
 - 4.2.2.5 Výzkumné otázky — **61**
 - 4.2.3 Výzkumná zjištění studie — **61**
 - 4.2.3.1 Proces interpretace obrazu ve zkoumaném vyučování výtvarné výchovy v galerii — **61**
 - 4.2.3.2 Setkat se v učení, nebo transmisivní model předávání znalostí? — **66**
 - 4.2.3.3 Vztah selektivních kódů k popisu interpretačních postupů — **69**
 - 4.2.4 Shrnutí výzkumné studie — **70**
- 4.3 Studie II Současné umění v projektové výuce / multimediální laboratoř — **72**
 - 4.3.1 Popis studie — **72**
 - 4.3.2 Metodologie studie — **72**
 - 4.3.2.1 Cíl studie — **72**
 - 4.3.2.2 Metody sběru dat — **73**
 - 4.3.2.3 Edukační realita projektové mezioborové výuky — **73**
 - 4.3.2.4 Výzkumné otázky — **75**
 - 4.3.2.5 Design výzkumu — **76**
 - 4.3.2.6 Role výzkumníka — **77**
 - 4.3.2.7 Průběh výzkumu / Kódování — **77**
 - 4.3.3 Výzkumná zjištění studie — **83**
 - 4.3.3.1 Paralely a odlišnosti v komunikaci moderního a současného umění — **83**
 - 4.3.3.2 Analýza výpovědí — **84**
 - 4.3.3.3 Kategorie kódů — **85**
 - 4.3.3.4 Originál x reprodukce — **88**
 - 4.3.4 Shrnutí výzkumné studie — **89**
- 4.4 Studie III Didaktická transformace / galerijní edukace ve výstavě Eva Kotátková: Moje tělo není ostrov — **93**
 - 4.4.1 Popis studie — **93**
 - 4.4.2 Metodologie studie — **94**
 - 4.4.2.1 Cíl studie — **94**
 - 4.4.2.2 Metody sběru dat — **94**
 - 4.4.2.3 Dotazníkové šetření — **94**
 - 4.4.2.4 Respondenti dotazníkového šetření — **94**
 - 4.4.2.5 Sběr dat dotazníkovým šetřením — **95**
 - 4.4.2.6 Výzkumné otázky — **95**
 - 4.4.2.7 Design výzkumu — **96**
 - 4.4.2.8 Role výzkumníka — **96**
 - 4.4.2.9 Průběh výzkumu — **96**
 - 4.4.2.10 Kritéria evaluace — **96**

- 4.4.3 Charakteristika případu — **99**
 - 4.4.3.1 O výstavě Eva Koťátková: Moje tělo není ostrov — **99**
 - 4.4.3.2 O galerijní edukaci k výstavě Eva Koťátková: Moje tělo není ostrov — **100**
 - 4.4.3.3 Od témat výstavy k obsahům edukace — **102**
 - 4.4.3.4 Obsahové domény galerijní edukace v kontextu výstavy — **109**
 - 4.4.3.5 Metafora — **109**
 - 4.4.3.6 Metafora 1: Moje tělo není ostrov — **110**
 - 4.4.3.7 Metafora 2 „Moje tělo není ostrov, který byste mohli kolonizovat“ — **111**
 - 4.4.3.8 Metafora v kontextu galerijní edukace — **112**
 - 4.4.3.9 Tělo a afekt — **115**
 - 4.4.3.10 Tělo a afekt v kontextu galerijní edukace — **116**
 - 4.4.3.11 Imaginace jako nástroj emancipace — **118**
 - 4.4.3.12 Imaginace v kontextu galerijní edukace — **118**
- 4.4.4 Výzkumná zjištění studie — **118**
 - 4.4.4.1 Mezi obsahem a cílem programu — **118**
 - 4.4.4.2 Mezi školou a galerií – prostor mezi obsahy a cíli vzdělávání — **122**
 - 4.4.4.3 Prostředí / klima — **125**
- 4.4.5 Shrnutí výzkumné studie — **126**

5. Přínos disertační práce — 129

- 5.1 Náměty na případný navazující výzkum — **129**

6. Závěr — 131

7. Seznamy — 135

- Seznam použitých zdrojů — **135**
- Seznam obrázků — **143**
- Seznam tabulek — **144**
- Seznam diagramů — **144**
- Seznam grafů — **144**
- Seznam použitých zkratk a symbolů — **145**

8. Přílohy

1. PŘEDMLUVA – KONCEPCE A STRUKTURA

Motto I

„...vycházet ze středu, procházet středem,
přicházet a odcházet, spíše než začínat a končit.“

Gilles Deleuze & Félix Guattari¹

Disertační práce mapuje proces bádání, kde výzkumné otázky vycházejí z konkrétních potřeb, které autorka řešila během své pedagogické praxe. V disertační práci promlouváme z reflektivní² pozice, kdy výzkumem nahlížíme na výuku, kterou autorka textu iniciuje, garantuje, či ji přímo realizuje³. To přináší pro výzkum specifické příležitosti, ale i problémy, kterým se budeme podrobněji věnovat ve vybraných pasážích textu. Autorka promlouvá z pozice učitelky, lektorky či edukátorky, vždy také z pozice badatelky.

V předmluvě bychom chtěli otevřít disertační práci metaforou pohybu.

Samotné doktorské studium, prezentace dílčích závěrů disertace na tuzemských a mezinárodních konferencích a publikační činnost mají na procesuálním charakteru kvalitativního výzkumu klíčový podíl. Výzkumné otázky se v průběhu probíhajícího výzkumu zpřesňují, proměňují, redefinují a vznikají nové. Rozhodli jsme se na této procesuálnosti práci vystavět. Struktura disertační práce vychází z principů kvalitativního výzkumu, z nelineárního, často cyklického procesu zkoumání. Výzkum je rozložen v terénu školního a galerijního vzdělávání. Dynamika cyklického střídání mezi výzkumem

1 Z knihy Tisíc plošin (Deleuze & Guattari, 2010, s. 35).

2 Ve smyslu reflektivní praxe, kterou předložil Donald Schön. Reflektivní praxe je v jeho pojetí proces, který umožňuje profesionálům lépe porozumět své praxi, zdokonalovat své dovednosti a efektivně reagovat na nové výzvy (Schön, 1991).

3 V disertační práci používáme autorský plurál. Použitím množného čísla v první osobě chceme odkázat na spolupráci mezi autorkou a školitelem a potažmo i celým týmem kolegyní a kolegů z KVV PedF UK a NGP.

v terénu a teoretickým bádáním ovlivňuje formu prezentace výzkumu, která je rozložena do tří případových studií.⁴ Objasňování pozorovaných fenoménů z praxe v teorii a opětovné zkoumání v praxi umožňuje hlubší pochopení jevů a procesů. Pro teoretickou část je samotný výzkum klíčový a obráceně, pro výzkum jsou klíčové teoretické rámce. V dílčích výzkumných závěrech jednotlivých studií vždy existuje vazba na teorii, která pomáhá objasnit výstupy výzkumu. V disertační práci je záměrně věnována větší pozornost empirickému výzkumu než teoretickým aspektům, což odráží záměr poskytnout detailní vzhled do terénu současné výtvarné výchovy a galerijní edukace. Teoretická část disertace pak slouží zejména jako rám, do něhož jsou zakotveny empirické poznatky.

Doktorské studium umožňovalo myšlení rozbíhavé i soustředné, ve vrstvách, v nichž bylo možné ponořit se do hloubky a setrvat ve středu problému. Bolestivě pak se tato platforma, v níž bylo možné vnímat všechny plošiny paralelně, opouští. Deleuze a Guattari používají pojem „plošina“ k označení „souvislé, v sobě samé vibrující oblasti intenzit, jejíž rozvoj se vyhýbá jakékoliv orientaci k nějakému bodu kulminace nebo vnějšímu cíli“. Plošinou nazývají každou „multiplicitu, která může být s ostatními spojena vnějšími podzemními stonky, až vzniká rhizom a může se rozšiřovat“ (Deleuze & Guattari, 2010, s. 33-34). Metaforou rhizomu se dostáváme k představě otevřených⁵ struktur, v nichž se významy neustále proměňují, nic není a ani nemůže být doslovné. Jakékoliv snahy nárokovat si plné porozumění popírají samotný princip bádání a analogicky i vidění či učení. Přesto, že disertační práce v sobě nese nárok na definitivní a uzavřený tvar finálního textu, chceme zdůraznit ambici, která je nám inspirací i v pedagogice: „vycházet ze středu, procházet středem, přicházet a odcházet, spíše než začínat a končit“.

4 Dvě ze studií byly publikovány pod názvy **Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem** (Říhová, 2018a) a **Obraz v interdisciplinárních souvislostech** (Říhová, 2022) v odborném recenzovaném časopise **Výtvarná výchova**. Studie **Moje tělo není ostrov / diskurzivní přístup galerijní edukace. Evaluační případová studie** je podaná k recenznímu řízení do kolektivní monografie **Výtvarná výchova v interakcích**. Dílčí výstupy výzkumné studie se staly také podkladem studie pod názvem **Education is not an Island** v odborném recenzovaném časopise *Portuguesa De Educação Artística* (Říhová & Kantorová, 2024). Další pro disertační práci klíčový text je **Galerijní edukace jako součást vzdělávacího procesu v kontextu vizuální gramotnosti** (Říhová et al., 2020). Tento text vychází z rozhovorů s odborníky v oblasti oborové didaktiky a je přílohou práce. Pro účely disertační práce jsou studie revidovány a doplněny.

5 Pojem otevřených struktur zde není náhodný. Naopak, pokud se hlásíme k otevřené struktuře, a to ve všech aspektech – v přístupu k teorii i k vzdělávání – odkazujeme se tím k postmoderním a poststrukturalistickým teoriím, které se zakládají na pluralitě a neustále se proměňující významové síti. V tomto kontextu je možné nahlížet na umělecké dílo jako na otevřenou strukturu.

2. ÚVOD

Motto II

„Obraz je to, v čem se Uplynulé a Nyní střetává v jediném záblesku,
aby vytvořily novou konstelaci.“
Georges Didi-Huberman⁶

Setkání s obrazem, otevření dialogu mezi tím, co vidíme, a tím, jak viděnému rozumíme, patří k základním obsahům výuky výtvarné výchovy. „V souladu s koncepcí Rámcového vzdělávacího programu⁷ je na výtvarné umění nahlíženo jako na zdrojovou oblast výtvarné výchovy. Nastavení oboru předpokládá, že vyučující budou díla výtvarného umění ‚brát do hodin‘ v různých kontextech a v různých úlohách a směřovat k tomu, aby byla ve výuce žáky pochopena a přijata jako součást jejich běžného života“ (Kitzbergerová et al., 2019, s. 8).

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

Základním přístupem disertační práce je interdisciplinarita, která se uplatňuje nejen na úrovni prolínání oborových diskurzů vybraných vědních disciplín, ale také v kvalitativním výzkumu, kde si jednotlivé postupy bádání půjčujeme z konkrétních výzkumných designů a výzkumné závěry zkoumáme z různých pozic. Ve vztahu k výtvarné pedagogice je nám inspirací požadavek otevřeného, interdisciplinárního chápání obrazu⁸, které nacházíme v teoriích vizuálních studií.

6 Z knihy *Ninfa moderna* (Didi-Huberman, 2009, s. 157).

7 Rámcový vzdělávací program je dokument, který stanovuje základní směrnice, cíle a obsah vzdělávání v daném vzdělávacím systému nebo vzdělávacím stupni. Jeho hlavním účelem je poskytnout strukturu a orientaci pro vzdělávací procesy ve školách. RVP vymezuje závazné „rámce“ pro jednotlivé etapy vzdělávání - předškolní, základní a střední. Na školní úrovni pak existují školní vzdělávací programy, které si každá škola tvoří na základě RVP. Platné rámcové vzdělávací programy se všemi schválenými dodatky jsou zveřejněny na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, b. d.).

8 O interdisciplinárním chápání obrazu jako metodě hovoří teoretik obrazu W. J. T. Mitchell (Láb, 2016) či historik a teoretik umění Hans Belting (Belting, 2021).

Ve výuce i jejím výzkumu nás zajímá rozplétání sítě významů, která se vynořuje, když se společně se studenty díváme. V tu chvíli jsme společně v dialogu, v kterém, řečeno slovy Didi - Hubermana (2008), rozplétáme uzel mezi Nyní a Uplynulým.⁹ Upřímný zájem o studenta¹⁰ jako diváka, o jeho vidění a dívání se, je základem pedagogické situace, v níž dochází k transformaci obsahů a významů proudících mezi obrazy a diváky. Učitel je v této situaci iniciátorem, mediátorem didaktické transformace s pedagogickou znalostí obsahu. Na jedné straně je síla umění¹¹, která strhává pozornost konkrétními směry, otáčí diváka k neznámému a vyvolává interdisciplinární nárazy, na druhé straně je učitel, který vytváří podmínky poznávání a iniciuje společné setkání v učení (Atkinson, 2018; Fulková, 2008).

9 Metaforou rozplétání uzlu mezi přítomností a minulostí poukazuje Didi-Huberman na anachroničnost jako na princip, v jehož rámci se každé „Nyní“ stává „nejvnitřnějším obrazem Uplynulého“. V tomto bodě navazuje Didi-Huberman jak na dílo A. Warburga, tak i W. Benjamina a S. Freuda (Fulka, 2009). Tématu se budeme věnovat blíže v podkapitolách Obrat k obrazu a Obrat k afektu.

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

11 Pojem Force of Art odkazuje k filosofii G. Deleuze a F. Guattariho i B. Spinozy (Atkinson, 2018, s. 155-191; Deleuze & Guattari, 2010).

3. TEORETICKÁ ČÁST

3.1 Interdisciplinární pole obrazu

Jak je již patrné, ve výzkumu i v teorii obracíme svou pozornost k výuce, jež se zakládá na práci s uměleckým dílem. A to v prostředí školy či galerie. Proč tedy v disertační práci užíváme primárně pojem obraz¹² a ne umělecké dílo¹³, který by přímo odkazoval do disciplíny dějin umění? Případně, proč nepoužíváme pojem vizuálně obrazné vyjádření, který nás provází kurikulárním dokumentem? Pojmem obraz otevíráme prostor pro interdisciplinární dialog, skrze nějž můžeme nahlížet na fenomén lidského vnímání – „vidění“. V perspektivě, z níž přistupujeme k výtvarné pedagogice i ke kvalitativní analýze dat, jsou stěžejní poznatky přicházející z celé řady vědních oborů. Jsme přesvědčeni, že právě pojem „obraz“ vhodně otevírá diskursivní pole, v němž uvažujeme. Od fyziologických a psychosomatických aspektů vizuality spolu s antropologickým¹⁴ zkoumáním se otevírá dispozitiv¹⁵ obrazu. Klíčovou se stává role obrazů v umění naší civilizace dříve a dnes (Aumont, 2005; Didi-Huberman, 2008; Belting, 2021) a to včetně odhalování dobových paradigmat, mocenských vztahů a manipulací (Mitchell, 2016).

Ve vztahu k oborovému rámci didaktiky výtvarné výchovy pak pojem obraz upřednostňujeme i před pojmem vizuálně obrazné vyjádření, a to zejména v odkazu na mezinárodní oborové manifesty („The InSEA Manifesto“) a definice vizuální gramotnosti¹⁶ („European Network for Visual Literacy“, 2023; Fulková, 2019). Přesto bychom chtěli zdůraznit, že vnímáme pojem obraz právě v těch souvislostech, pro něž je v kurikulu použit název vizuálně obrazné vyjádření (Vančát, 2000; Vančát, 2003). V pojmu samotném a v jeho zavedení v kurikulu můžeme pozorovat oborový obrat k obrazu, v kontextu kurikula tak má tento termín a jeho teoretický výklad zásadní význam, a to zejména ve vztahu ke školské reformě započaté v roce 2001. Pojem rozšiřuje pole „za oblast výtvarného umění, do širší oblasti vizuálně obrazné“ (Vančát, 2006).

12 Pojem „obraz“ užívaný v DP zahrnuje obraz umělecké povahy, tedy nejen plošné, ale i prostorové, a nejen statické, ale i pohyblivé podoby vizuálně obrazného vyjádření (objekty, sochy, instalace, videoart, audiovizuální tvorbu, film apod.). Pojem „obraz“ zahrnuje také obrazy vizuální kultury i obrazy vnitřních představ.

13 Termín „umělecké dílo“ v DP také užíváme, a to hovoříme-li o konkrétním uměleckém díle.

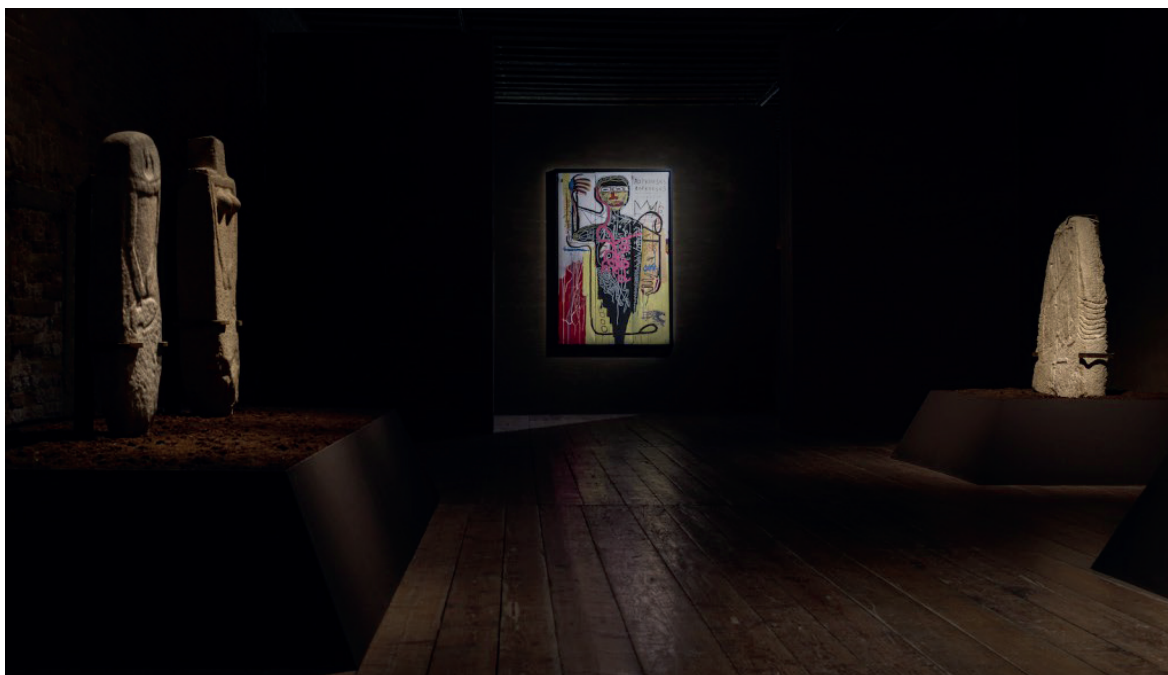
14 Zároveň v pojmu „obraz“ narážíme na dvojznačnost vnitřních a vnějších obrazů – což také odhaluje jeho antropologický základ. Obraz je více než produkt vnímání. Vzniká jako výsledek osobní nebo kolektivní symbolizace. Podle Beltinga jde o triádu, která činí existenci obrazu možnou: obraz jako koncept,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

15 „Dispozitiv je určitá, historicky proměnlivá, struktura či soustava pravidel, v nichž socio-kultura umožňuje transmisí (přenos) svých hodnot, norem a významů. V případě galerie/muzea a školy je to složitý systém vzájemně provázané organizace architektonického prostoru a působení určitých myšlenkových koncepcí. Vycházíme-li ze základního předpokladu, že percepční zkušenost je vždy vázána na tělo, pak dispozitivem (galerie, veřejného prostoru, pokoje, kina atd.) rozumíme uspořádání, které determinuje a mění náš tělesný vztah k (estetickému) vnímání, a následně i k určitým soudům a hodnocením, jež považujeme za vlastní, autentická. Zde si musíme položit kritické otázky: V jaké situaci je tělo a percepce vzhledem k předmětu vnímání? Jak je situováno naše tělo vzhledem k architektonickému uspořádání prostředí a vzhledem k uspořádání výstavy? (Např. poslání muzea /galerie, cíle kurátorů, zacházení s prostorem, editace obrazů (artefaktů), rytmus percepce, prostor, inherentně přítomné hodnoty, atd.)“ (Fulková et al., 2013, s. 35).

16 Vizuální gramotnosti je věnovaná samostatná podkapitola níže.

Otázky, které si v disertační práci klademe, souvisí se snahou porozumět tomu, jaké potenciály v sobě nese umění pro lidské poznání. Abychom tyto potenciály mohli nahlédnout, je potřeba zabývat se otázkou, co v tomto kontextu přináší filozofie, teorie dějin umění a zejména oborová pedagogika, ale také jaká je soudobá praxe uměleckého provozu. Na jedné straně se zabýváme potenciálem umění směrem k učení, na druhé straně se zaměřujeme na podmínky, v nichž poznávání probíhá. Tyto podmínky, vnitřní – na straně diváka, i vnější – na straně institucí, budeme postupně nahlížet a pokusíme se představit ty kontexty, které se z perspektivy našeho výzkumu jeví jako klíčové.

Změny paradigmatu¹⁷ definované jako „obrat k ...“ metaforicky odkazují na změny pohledu. Vybíráme ty obraty, které mají zásadní vliv a význam pro náš výzkumný záměr. Tedy vybíráme ty změny, které postupně vedly až k obratu k diváku, či edukačnímu obratu jako principu uplatněnému v institucionální praxi.¹⁸



Obrázek 1 Pohled do instalace výstavy Intuition, Palazzo Fortuny, 2017. Foto: J. Gabriel.
Zdroj: <https://www.fineprintmagazine.com>.

17 Paradigma lze obecně chápat jako obor nebo oblast vědění, která zahrnuje specifický slovník a soubor praktik. Termín paradigma je spojen s dílem T. Kuhna, „pro nějž je paradigma široce uznávaný okruh znalostí, nebo vědeckých výsledků, který poskytuje odborné komunitě modelové problémy a řešení“ (Barker, 2006, s. 139). Změna paradigmatu je pak označení revolučního procesu, v němž je svrženo období stabilní „normální vědy“ a nahrazeno novým modelem (Řebíková, 2020).

18 Termín institucionální praxe zavádí Dickie v textu publikovaném v roce 1974 pod názvem „What is Art? An Institutional Analysis“, v českém překladu dostupném pod názvem „Co je umění? Institucionální analýza“ (Dickie, 2010). Termín se stává základem pro pojmenování změny, k níž došlo v návaznosti na proměny umění i v souvislosti s rozvolněním výstavní praxe, která na změny v umění reagovala. Do jisté míry termín souvisí i s obratem k diváku. „Instituce, kam patří galerie, divadla, muzea, jejich ředitelé, novináři, teoretici, umělci, ale také každý, kdo se cítí být jejím členem (členem instituce světa umění), ovlivňují to, jaké umění je divákům nabízeno a jaké umění vzniká. Galerijní a další umělecké provozy jsou udržovány v chodu díky této instituci, pro niž se vžil pojem Arthura Danta ‚svět umění‘“ (Řebíková, 2018, s. 44).

3.1.1 Obrat k obrazu

Obrat k obrazu, známý také jako „pictorial turn“, je termínem spojeným s teorií vizuální kultury. Zde termín odkazuje na posun ve vnímání a analýze obrazu jako zásadního prostředku v komunikaci a kultuře. Tento koncept, který v devadesátých letech 20. století pojmenoval teoretik W. J. T. Mitchell, signalizuje změnu od tradičního zaměření na text k novému důrazu na obraz v akademickém bádání a kulturním diskurzu. „Jeho hlavní argument pro multidisciplinární náhled vychází z obavy, že důkladná lingvistická interpretace obrazů fakticky brání jejich hlubšímu porozumění“ (Láb, 2016, s. 7). Navazuje na práci Richarda Rortyho, podle kterého jsou dějiny dějinami obrátů. Rorty zavádí pojem obrat k jazyku, tzv. „lingvistický obrat“, který je klíčovou změnou perspektivy v uvažování 20. století, započatou strukturalismem a sémiotikou. Společnost se podle něj stala textem a příroda a přírodní vědy „diskurzy“. Mitchell tak Rortyho doplňuje, že zásadním a posledním obratem 20. století je „obrat k obrazu“¹⁹ (Mitchell, 2016).

Důležité však také je, že se obrat k obrazu v našich dějinách děje opakovane, a to vždy ve vztahu k zavedení nových technologií reprodukce obrazu včetně nových možností šíření obrazů. V kontextu dneška pak uvažujeme obrazy ve vztahu k masovému šíření obrazových informací v online prostředí i na sociálních sítích, včetně proměny rychlosti šíření obrazu²⁰ i jeho mocenské distribuce. Vizuální vjemy nás nejen obklopují, ale také spoluutvářejí naši identitu²¹ (Mitchell, 2016).

V akademickém prostředí obrat k obrazu vedl k rozšíření disciplín jako jsou filmová studia, studia vizuální kultury, teorie fotografie a nová média. Tyto disciplíny se snaží analyzovat vizuální texty a přistupovat k nim kriticky s pochopením jejich kontextu, produkce, recepce a kulturního dopadu. Interdisciplinární přístup, který zahrnuje sociologii, psychologii, antropologii a dokonce i neurovědy, je nyní nezbytný pro hlubší pochopení vizuálních fenoménů. Mitchell a další teoretici, jako jsou Nicholas Mirzoeff²², Marita Sturken a Lisa Cartwright či Hans Belting²³, svou prací odkazují na význam obrazů pro společnost nejen na úrovni reflexe, v níž obrazy odrážejí svět, ale na úrovni, v níž obrazy aktivně formují společenské

19 Jak uvádí Řebíková: „Názky tohoto obratu Mitchell spatřuje již v sémiotice Charlese Peirce a později v Jazyčích umění Nelsona Goodmana. Goodmanovy teorie a popisované nejazykové symbolické systémy nestojí již na předpokladu, jazyka jako nezbytného, paradigmatického základu pro uchopení smyslu. Tento obrat Mitchell identifikuje také s fenomenologickým zkoumáním imaginace a vizuální zkušenosti či s „gramatologií“ Jacquese Derridy. S obratem pozornosti od „fonocentrického“ pojetí jazyka k jeho vizuální stránce, s výzkumy modernity, masové kultury a vizuálních médií Frankfurtské školy a s výsledky filosofie Michela Foucaulta. Zde všude lze dle Mitchella spatřit základy pro zatím poslední obrat v západní kultuře, který nazývá ‚obratem k obrazu‘. K tomuto prozatím poslednímu obratu došlo podle Mitchella během období, pro něž se ujal označení ‚postmoderna‘ (Řebíková, 2018, s. 34).

20 V tomto kontextu zmíníme nový název virální obrazy, virály, který se odvozuje od rychlosti a způsobu šíření viru.

21 Disertační práci, která se zabývá obratem k obrazu ve vztahu k digitální gramotnosti, pod názvem *‘The Screeners’ Pedagogický výzkum o digitálním světě s generací Z* zpracovala na KVV PedF UK Petra Pětiletá (Pětiletá, 2023).

22 Mirzoeff pracuje s pojmem vizuální obrat (Mirzoeff, 2012, s. 20).

23 Pozice Hanse Beltinga je odlišná v tom ohledu, že rozšiřuje pojetí obrazu v antropologickém kontextu. „Lidé ve své vizuální aktivitě, jež je jejich životním zákonem, izolují onu symbolickou jednotku, kterou nazýváme ‚obraz‘. Dvojznačnost vnitřních a vnějších obrazů nelze od pojmu obrazu oddělit, a právě tím odhaluje jeho antropologický základ“ (Belting, 2021, s. 11).

zkušenosti i historické události. V této souvislosti se studium obrazů rozšiřuje o analýzu jejich role v mocenských vztazích, v ideologické manipulaci a ve vytváření kolektivní paměti.

Obrat k obrazu také podněcuje změny ve vzdělávání, kde by se vizuální gramotnost měla stát stejně důležitou jako gramotnost čtenářská. Schopnost analyzovat, interpretovat a kriticky myslet o obrazu je považována za zásadní dovednost v digitálním věku (Mitchell, 2016, s. 19; Řebíková, 2020).

V konečném důsledku obrat k obrazu představuje zásadní posun ve způsobu, jakým vnímáme, hodnotíme a analyzujeme obrazy jako klíčové součásti naší kultury a společnosti. Toto nové zaměření vyžaduje od akademiků, vědců a studentů, aby přehodnotili tradiční přístupy a rozvíjeli nové teoretické a praktické nástroje pro pochopení složitého světa, v němž žijeme (Mitchell, 2016; Sturken & Cartwright, 2009; Mirzoeff, 2012, 2018).

Jeden z takových nástrojů, přehodnocujících postupy a rámce dějin umění, nacházíme v díle Hanse Beltinga, který dospěl k tzv. „antropologii obrazu, návrhu vědy o obraze“ (Belting, 2021). Belting ve svém výzkumu obrátil pozornost od tradičních dějin umění k cíli zkoumat dějiny obrazu nezávisle na konceptu umění (Foletti, 2021). Antropologie obrazu není ambice zavádět nový vědecký obor, ale je spíše metodologickým nástrojem, spojeným s otevřeným, interdisciplinárním chápáním obrazu. V Beltingově pojetí je obraz „entitou, která se materializuje v mysli diváka (Foletti, 2021). „Obraz“ je více než produkt vnímání. Vzniká jako výsledek osobní nebo kolektivní symbolizace“ (Belting, 2021, s. 11). Belting vyzývá k širšímu zkoumání otázek spojených s tím, jak obrazy formují a jsou formovány lidskou kulturou. Zásadní pozornost věnuje lidskému tělu a jeho interakci s obrazem a posouvá otázku média obrazu z materiálního zakotvení mimo tělo do jeho středu. V Beltingově pojetí je obraz vždy těsně spojen s lidským tělem, neboť je vnímán a interpretován lidskými smysly, a médium obrazu tuto interakci umožňuje. Médium tak stojí na rozhraní mezi obrazem jako mentálním konceptem nebo vizuálním vjemem a jeho materializací v konkrétní kulturní a historické situaci. Odsud pak pramení i zmíněná interdisciplinarita jako princip, který odkazuje na vytváření kontextuálních sítí vytvářejících prostředí pro „jiné“ nahlížení obrazu. Obrazy pak přirovnává k „nomádům, kteří v historických kulturách měnili svůj modus a přitom využívali jako dočasná stanoviště aktuální média“ (Foletti, 2021, s. 5). Na základě analýzy soudobých možností reprodukce obrazu v podobě „živých přenosů“ dochází k poznatku, že dívání na obrazy s sebou nese nepřítomnost, jež tentokrát nespočívá v čase, ale v prostoru. „Tady“ a „ted“ se tím proměňuje na „tam“ a „ted“, kde můžeme být přítomni, jenom když v duchu vystoupíme ze svého těla. Prezence a absence jsou přítom pouze propojeny novým způsobem, ale stále ještě způsobem obrazu. [...] Pouze v obrazech se v zastoupení osvobodíme od svých těl, od nichž se pohledem distancujeme. [...] Skrže obsesivně produkované a nezřídka vylepšované obrazy sebe samotných jako bychom toužili překonat nevyřčenou obavu ze smrti; kdy se podle Beltinga

tělo proměňuje v obraz“ (Foletti, 2021, s. 1-7).²⁴ Antropologie obrazu ale není pouze novým metodologickým rámcem, je naopak návratem k podstatě tvoření obrazu a jeho vidění v různých etapách lidského bytí.

3.1.2 Obrat k tělu

Zaměříme se nyní na obrat, který nastal na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let 20. století, a který je označen jako obrat k afektu či obrat k tělu. S tím přichází i znovuobjevení historika umění a kultury Abyho Warburga (1833-1929) a zájem o jeho pokus o vytvoření vědecké psychologie tvůrčího procesu a recepce obrazů prováděný ve 20. letech 20. století (Kesner, 2018, s. 24). „S jistým zjednodušením lze prohlásit, že nepopiratelný význam tohoto obratu pro oblast estetiky, teorie umění i literární vědy spočívá v přenesení pozornosti z jednostranně sémiotické perspektivy a roviny reprezentace na událostní a performativní rozměr díla, ale stejně tak ve zvýšeném zájmu o smyslovou aktivitu recipienta zahrnující jeho afektivní a tělesnou angažovanost“ (Jirsa, 2017, s. 14). Zájem se v tomto případě upírá k tomu, co uniká, co narušuje reprezentaci a vzdoruje jí tím, že útočí na naše smysly. Afekt není opozicí proti reprezentaci, významu a jazyku. Nejde o nekritické podléhání smyslové zkušenosti. Afektivní teorie otáčí pozornost k tělu, které v tomto pojetí disponuje autonomní logikou. Afekt je změna. Van Alphen považuje afekt za produktivní sílu, jejímž výsledkem jsou pocity a emoce (van Alphen, 2018; Anger, 2019).



Diagram 1 Schéma afektivních operací. Zdroj: van Alphen & Jirsa, 2019.

Díla francouzského filosofa Gillesa Deleuze a amerického psychologa Silvana Tomkinse byla zdrojem inspirace pro pochopení toho, jak texty, obrazy, média a sociální praktiky fungují nad rámec významu (van Alphen & Jirsa, 2019). Umění je pro Deleuzeho tvorbou afektů a perceptů, které nejsou na rozdíl od vjemů a počitků situovány ve vnímajícím, nýbrž mimo něj. Například obraz deprese nemusí sám deprese způsobovat. Afekt je situace, kdy se vzájemně protikladné roviny (minulost a budoucnost, tělo a mysl, povrch a hloubka, akce a reakce, pasivita a aktivita) dostanou do vzájemné rezonance a zjevují se najednou. Tak i Roland Barthes věnuje prostor tělesnému propojení mezi obrazem a tělem. Pro tento jev navrhuje termín *punctum*, jako bodnutí,

24 Není účelem disertační práce obsáhnout celý rámeček, jež Belting svým celoživotním dílem přináší, ale spíše naznačit antropologii obrazu jako konkrétní ukázkou toho, jaká další východiska se skrze teorii obrazu nabízejí.

píchnutí. Punktem zraňuje a je palčivé (Barthes, 2005; van Alphen, 2018, 2019). Deleuze dekonstruuje konvenční protiklad mezi filosofií a uměním, nebo mezi myšlením a pocitem. Jedná se o různé způsoby myšlení, umělci myslí skrze smysly, filozofové skrze pojmy (van Alphen, 2018, s. 34).

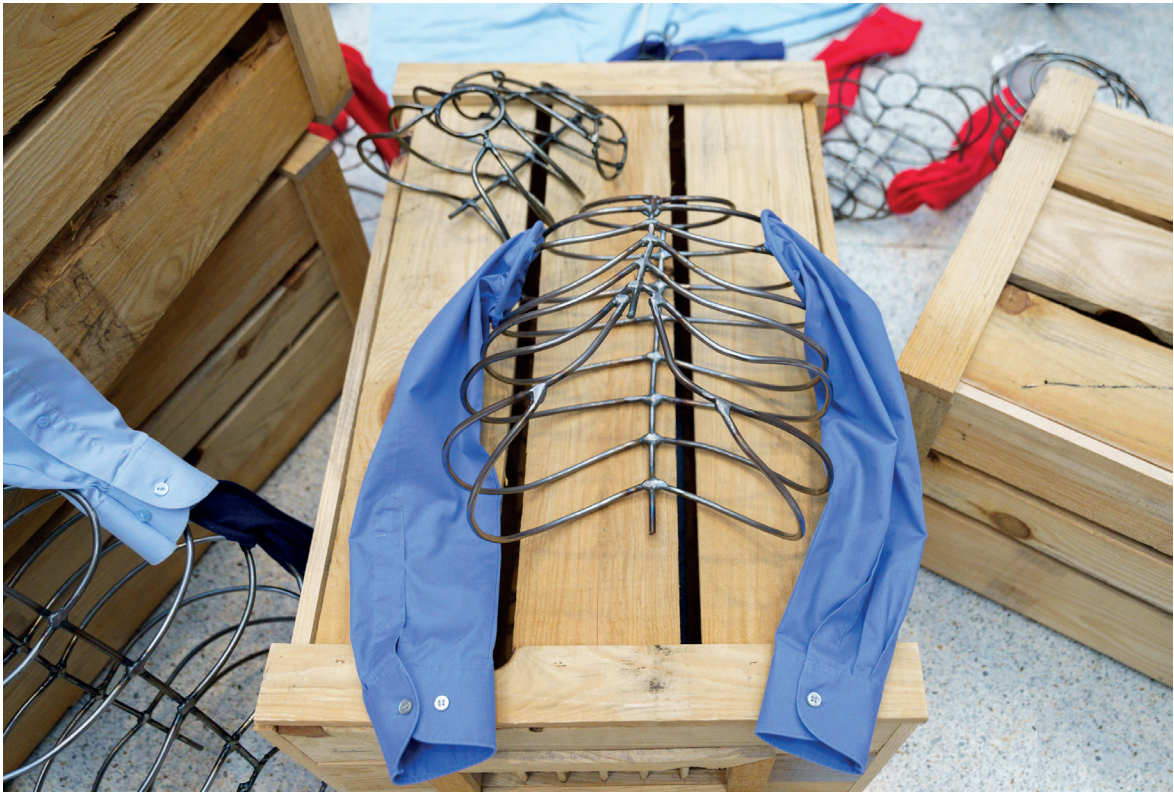
Obrat k afektu a jeho význam na poli teorie vizuální kultury, ale i pedagogiky (neuropedagogiky), je stále aktuální. V kontextu disertační práce jsou podnětná výzkumná zaměření skupiny *Obraz, mysl, mozek* pod vedením teoretika umění a kurátora Ladislava Kesnera.²⁵ Skupina se dlouhodobě zabývá problematikou afektivního účinku figurálních zobrazení na diváky. Skrze teoretické rámce humanitních a sociálních disciplín spolu s vědami, zabývajícími se lidskou myslí, dochází k výzkumnému bádání rozkrývajícímu mechanismy, jimiž obrazy působí na své diváky. Téma vzájemného ovlivňování biologických a kulturních aspektů tělesného výrazu a prožívání emocí, vztahu mentálních a materiálních reprezentací či racionality a afektu otevírá skupina ve vztahu k teoretickému přínosu *Abyho Warburga*²⁶ (Kesner, 2018). Objevuje se spolu se zájmem o roli afektu v tvorbě i ve vnímání a prožívání obrazů a spolu se zájmem o sociální a kulturní konstrukce a historické dimenze emocí. Tento obrat je mimo jiné provázen i novými poznatky z oblasti bádání o fungování mozku a mysli (Kesner & Schmitz, 2011; Kesner et al., 2021).

Otázky tělesného prožívání se ve výzkumné části otevírají ve Studii II, kde jsme v obratu k afektu našli východisko pro porozumění kategoriím, jež odkazovaly ke vztahu mezi viděním, afektem a porozuměním viděnému. Ve Studii III se pak teorie afektu otevřela v nové intenzitě, a to ve vztahu k dílu *Evy Koťátkové*, v němž je téma těla a tělesnosti jedním z ústředních motivů výstavy, která je imerzivní²⁷ instalací.

25 „Emocionální a empatická odpověď diváka na umělecká díla je tradičně ústředním tématem dějin a teorie umění. Hlavním cílem společného projektu historiků umění, neurovědů a psychologů z Masarykovy university a Pražského psychiatrického centra je komplexní zkoumání afektivní a neurobiologické odpovědi na figurální umělecká díla, které propojí přístupy a koncepty dějin a teorie umění se současným výzkumem mozku a mysli. Jádrem projektu je zkoumání vlivu kognitivních a kulturních faktorů na afektivní odpověď na obrazy a formulování komplexního modelu afektivní odpovědi na vizuální umělecká díla. Tým vyvíjí experimentální studie, které umožňují integrovat subjektivní, behaviorální a neuronální data o afektivní odpovědi na umělecká díla“ (Kesner, 2019).

26 Zde je klíčovým pojmem *Warburgova formule patosu* (*Pathosformeln*), tj. emocionální řeč lidského těla, jak ji zachycuje výtvarné umění a vizuální kultura (Kesner, 2018).

27 „Imerzivitou se myslí určitá ‚kvalita‘ či technický aspekt díla, který umožňuje recipientovi ‚vnořit‘ se do instalace. Tento aspekt je v současnosti klíčový např. u počítačových her, kde se imerzivity dosahuje zejména díky prostředí umožňujícímu kinestetické a pohybové zapojení, kdy se hráč doslova ‚přenesé‘ do hry. Imerzivně mohou ovšem fungovat i literární a výtvarná díla či divadlo. V instalaci *Evy Koťátkové* se divák zapojuje skrz propriocepci, zrak, sluch i afektivní naladění. V přítomnosti performerů se instalace na chvíli stává i imerzivním divadlem“ (Jelínková et al., 2023, s. 4).



Obrázek 2 Eva Kořátková: Moje tělo není ostrov. Foto: A. Kremplová, NGP 2022.
Zdroj: www.ngprague.cz



Obrázek 3 Eva Koťátková: Moje tělo není ostrov. Foto: A. Kremplová, NGP 2022.
Zdroj: www.ngprague.cz

3.1.3 Událost setkání s obrazem

Pojem „událost“ předkládá filosof a teoretik umění Miroslav Petříček jako východisko pro porozumění procesu, v němž vidíme obrazy (Petříček, 2018). Nabízí náhled na obrazy jako na jména toho, co nedokážeme pojmenovat. Pojmem událost se Petříček dostává k vzájemnosti díla a diváka, jejich otevřenosti jednoho pro druhé (Bartlová et al., 2023). Událost v tomto pojetí není přesně ohraničená časem, nemá jasný začátek ani konec. V tomto ohledu se nám zdá velmi blízké Petříčkovu východisko události s východiskem, jež nabízí britský pedagog a teoretik didaktiky vizuálních umění Dennis Atkinson v pojmu „setkat se v učení“. Atkinsonův pojem v sobě snoubí procesuální charakter události učení i konstruktivistické principy odkazující na aktivní (a ničím nezastupitelnou roli) žáka ve výstavbě poznání, což můžeme považovat za pomyslnou tečku transmisivním přístupům ve vzdělávání, které na aktivní roli žáka neberou zřetel. Zde se pedagogika a teorie umění potkávají na těсно, v obratu směrem k diváku.

Vazbu mezi obrazem a vnímáním zkoumá skupina *Obraz, mysl, mozek* (Kesner, 2019) také ve vztahu k času, či přesněji, čas je pro ně klíčový v kontextu doby recepce na straně recipienta. Konstatují, že o tom, jak působí obrazy na své diváky, je třeba uvažovat v celém časovém horizontu od milisekund po žitý psychologický rámeček minut, hodin a dní (diagram 2). Na rozdíl od teoretika či historika umění, který se oddává dlouhotrvajícím, záměrným aktům dívání se, jež se stávají základem bádání a studia kontextů

a pramenů, se výzkumná skupina Obraz, mysl, mozek zabývá neurální odpovědí, která přichází bezprostředně v oka-mžiku. Otevírá se tedy časová osa mezi setinami sekundy a bádáním, které je rozloženo v týdnech, měsících, případně i letech zkoumání.

Pro oblast didaktiky výtvarné výchovy je taková časová osa příležitostí uvědomit si, v jakém časovém horizontu se pohybujeme v pedagogických situacích. V jakém čase se ve vztahu k percepci obrazu s žákem nacházíme, tedy jaký čas „myšlení v obraze“ je časem vzdělávací situace. Ve vztahu k zmíněnému by měly být voleny metodologické postupy, které máme jako pedagogové k dispozici. Je jasné, že jsme na zmíněné ose blíže k času neurálních reakcí než k systematické praxi historiků umění. Jde nám o minuty, maximálně však o vyučovací jednotku. Poznatky z výzkumu neurální odpovědi diváka se tak pro nás logicky stávají zásadními. Pomáhají nám rozumět tomu, jaké mechanismy aktivují myšlení našich studentů. Role času bude jiná v percepční rovině vnímání žáka a v přípravě učitele, přičemž postava učitele je zásadní. Je to učitel, kdo umělecká díla / obrazy do výuky vybírá, promýšlí a definuje obsah a cíl výuky. Učitelův čas setkávání s uměním by se tedy měl na zmíněné ose zobrazovat v rámci hodin, dnů – a vzhledem k odbornosti také měsíců i roků studia, které se stávají základem pro jeho výuku.

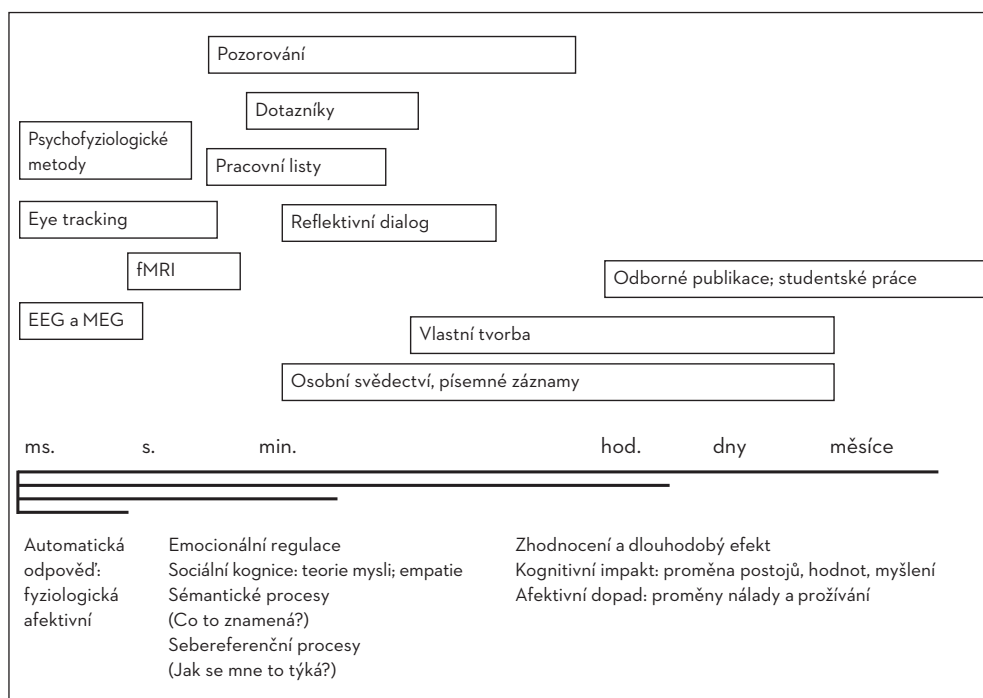


Diagram 2 Časové schéma percepcie obrazu podle Kesnera. Upraveno a doplněno autorkou DP.

3.2 Východiska galerijní edukace

Představené obraty spolu s dalšími, jako je například sociální²⁸, etický a komunikativní obrat a institucionální kritika²⁹, vedly ke změně strategií ve vztahu k divákům. Změna je v posledních dekádách patrná v kulturních organizacích napříč celým světem. V této souvislosti je na místě zabývat se ještě dvěma obraty, které jsou si velmi blízké: edukativní obrat a obrat k divákovi. V edukativním obratu vnímáme primárně perspektivu instituce. Obrat k divákovi je pak spíše označením společného jmenovatele, o kterého jde ve všech výše zmíněných obrazech.

3.2.1 Edukativní obrat

Jedním z klíčových posláních a prvořadých úkolů kulturních paměťových institucí je zprostředkování obsahů divákům. Na poli kulturních a uměleckých aktivit dostává pojem edukativní obrat konkrétní rámec v publikaci Kurátorství a edukativní obrat Paula O'Neila a Micka Wilsona z roku 2010 (O'Neill & Wilson, 2010; Moser, 2012; Řebíková, 2020).

Edukativní obrat jako změnu paradigmatu můžeme pozorovat i v pojetí muzea na úrovni jeho definice, jak jej předkládá ICOM. Zde je patrné posilování pozice muzea jako otevřeného, participativního prostředí, které nabízí rozličné podněty pro vzdělávání, potěšení, reflexi a sdílení vědomostí³⁰ (International Council of Museums, 2022).

Edukativní obrat tak znamená proměnu institucionální praxe vedoucí k uplatnění alternativních pedagogických metod či programů, v nichž je důraz kladen nejen na umělecké dílo, ale rovněž na samotný proces poznávání, mapování, aktualizaci a propojování obsahů (Kotyza & Říhová, 2024). Kottová ve své knize Instituce a divák reflektuje koncept demokratizace umění. V odkazu na dílo teoretika a kurátora umění N. Bourriauda je kladen důraz na diverzitu a zpřístupnění umění široké veřejnosti, spíše než na kritéria kvality a kvantity³¹. Jde tedy o zpřístupňování umění co možná nejširšímu spektru publika s požadavkem na kvalitu uměleckého prožitku (Bourriaud, 2004).

28 „Sociální obrat“ charakterizuje britská kurátorka a teoretička umění Claire Bishop jako vlnu uměleckého zájmu o kolektivitu, spolupráci a zapojení komunity do tvůrčího procesu (Bishop, 2012). „Také další úzce propojené obraty jako například ‚etický obrat‘, ‚komunitní obrat‘ a ‚obrat ke spolupráci‘ obrací svou pozornost k roli diváka v současném uměleckém dění a zdůrazňují motiv aktivního, a poučeného, přístupu k umění“ (Řebíková, 2020, s. 12, 13).

29 Institucionální kritika je pojem zaváděný na konci 60. let, charakterizující proud umění, které vychází z kritické reakce na provoz institucí galerií a muzeí. Kriticky nahlíží a odhaluje distribuci moci v uměleckém provozu. Umělecká instituce byla v tomto kontextu označována jako místo „kulturního vězení“ a jako něco, co je třeba esteticky, politicky a teoreticky napadnout (Tate, 2022; Kottová, 2019, s. 51).

30 „Muzeum je stálá nezisková instituce ve službách společnosti, která odborně zpracovává, sbírá, konzervuje, interpretuje a vystavuje hmotné i nehmotné dědictví. **Muzea jsou otevřená veřejnosti, přístupná a inkluzivní. Podporují a rozvíjejí rozmanitost a udržitelnost, fungují a komunikují eticky, profesionálně a za účasti různých komunit. Nabízejí rozličné podněty pro vzdělávání, potěšení, reflexi a sdílení vědomostí**“ (definice muzea přijata 24. 8. 2022 na generální konferenci ICOM Prague 2022). Tato definice vystřídala původní verzi z roku 1974: „Muzeum je nezisková, permanentně působící instituce ve službách společnosti a jejího rozvoje, otevřená veřejnosti, která získává, uchovává, odborně zpracovává, zprostředkovává a vystavuje hmotné a nehmotné dědictví lidstva a jeho životního prostředí **za účelem vzdělávání, studia a potěšení**“ (International Council of Museums, 2022; zvýraznila K. Ř.). Na definici pojmu muzeum, jak ji schválila a používá Mezinárodní rada muzeí ICOM, se odkazuje celá řada dokumentů od mezinárodně platného Doporučení na ochranu a podporu muzeí a sbírek, jejich rozmanitosti a jejich úlohy ve společnosti (UNESCO, 2015) až po nejruznější národní a regionální legislativy po celém světě.

31 Pod pojmem kvantity si můžeme představit požadavky zřizovatelů institucí na vysoká čísla návštěvnosti či příklady davových šílenství, jež provází turismus spojený s návštěvností ikonických muzeí umění, či stále vzrůstající oblibu uměleckých festivalů. Kottová v tomto kontextu poukazuje na úspěchanost, s níž diváci odškrábávají položky na seznamu „musíme vidět“, spojené s často nevhodnými podmínkami pro pomalé a soustředěné dívání a promyšlení (Kottová, 2019; Fulková, 2018).

V tomto kontextu se také nabízí podněty, jež vychází z teorie sociologa, antropologa a filozofa Pierra Bourdieua. Bourdieu upozorňuje na vztah mezi kulturní kompetencí a kulturním kapitálem vázaným na návyky (habitus), které vznikají či jsou ovlivněny především rodinou a případně vzděláním.³² Bourdieu upozorňuje, že na snahy muzeí otevírat se diverzitě návštěvníků dost možná zareagují stejně pouze ti, jež jsou na to svým vzděláním systematicky a dostatečně připraveni (Kottová, 2019; Bourdieu, 1998). Zde pak můžeme mluvit o různých formách stereotypizace, kdy je umění nahlíženo jako exkluzivní možnost investice pro nejbohatší část populace, „zábava“ pro intelektuální vrstvu společnosti a podobně.³³

3.2.1.1 Transformativní role umění ve vzdělávání a společnosti

Skupina evropských badatelů se ve výzkumném projektu „Acting on the Margins: Arts as Social Sculpture“ věnovala inkluzivním strategiím uplatňovaným na poli výtvarného umění a zkoumala potenciály umění pro vzdělávání marginalizovaných a znevýhodněných sociálních skupin. Projekt AMASS pojmenovával strategie a procesy marginalizace a tematizoval koncept emancipace. Z výzkumných analýz a případových studií vychází náhled na kulturu a umění jako na rámec participativních, někdy i terapeutických prostředků, které jednotlivcům a komunitám umožňují prosazovat své životy, rozvíjet a vyjadřovat svou identitu, a posilovat místní vzdělávací a rozvojové iniciativy. Ale i v tomto kontextu výsledky bádání odhalují negativní dopady spojené se sociální reprodukcí hodnot a praktik dominantních skupin na úkor skupin marginalizovaných.³⁴ Výzkumné závěry potvrdily pozitivní sociální efekty uměleckých intervencí v těch projektech, které podporují aktivní účast a participaci, využívají síťování, udržitelně využívají veřejné prostory a podporují kognitivní rozvoj prostřednictvím uměleckého vzdělávání (Novotná & Fulková, 2022; Lindström Sol et al., 2022; Katedra výtvarné výchovy Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2023).³⁵

3.2.1.2 Edukativní obrat v praxi galerií

V praxi galerií se setkáváme s edukačními odděleními či odděleními rozvoje publika, jež svou činností přispívají k zpřístupňování umění napříč společností.

32 „Kulturní kapitál funguje v rámci směnného systému jako sociální vztah, který zahrnuje nashromážděné kulturní vědění poskytující moc a status“ (Barker, 2006, s. 101).

33 V tomto kontextu lze číst i výzkum, který Kottová ve své práci předkládá (Kottová, 2019).

34 „According to our analysis, culture and the arts are framed as participatory, sometimes therapeutic, means of empowering individuals and communities to assert agency over their own lives, develop and express their identities, and strengthen local learning and development initiatives. Our results also point to effects that can be problematised as negative, such as the social reproduction of dominant groups' values and practices at the expense of marginalised groups“ (Lindström Sol et al., 2022, s. 4).

35 Výzkumu se za ČR zúčastnila Katedra výtvarné výchovy PedF UK pod vedením doc. PhDr. Marie Fulkové, Ph.D. Výzkum se zaměřoval na zkoumání „tvůrčích a kognitivních účinků umění na rozvoj sociální soudržnosti. Studoval strategie výtvarného umění a jeho inkluzivní efekty ve vzdělávání marginalizovaných a znevýhodněných sociálních skupin. Vycházel z toho, že umění není dostatečně využíváno k řešení společenských výzev. Objevoval a analyzoval podpůrné struktury, které mají vliv na fungování umění ve společnosti. Kultura a umění jsou na okraji vzdělávací politiky také v České republice. Chybí funkční dialog mezi veřejnými kulturními a vzdělávacími politikami a těmi, kteří jsou považováni za „odlišné“ (Katedra výtvarné výchovy Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2023).

V tomto kontextu jsou klíčové zejména vzdělávací aktivity určené školnímu publiku, volnočasové komunitní projekty věnované mládeži a mladým dospělým. Inkluzivitu nenahlížíme jen ve vztahu ke specifickým potřebám publika (včetně sociálních), ale i ve vztahu inkluze potenciálů umění pro společnost a vzdělávání obecně. Alternativní či komplexnější přístup ke vzdělávání je možné považovat nejen za základní pilíř galerijní edukace, ale je možné o něm uvažovat i ve vztahu k fungování galerie obecně. Historik umění a kurátor Piotr Piotrowský v textu *Muzeum: Od kritiky instituce ke kritické instituci* otevírá prostor pro revizi samotné badatelské metody používané kurátory. Místo lineárního pohledu na umění jako na sled historických událostí nabízí přístup sférický, který zohledňuje různé konstelace estetických, emočních a ideologických asociací (Piotrowski, 2022).

3.2.2 Obrat k divákovi

Současný „obrat k divákovi“ reflektuje významný posun v roli diváka v uměleckém prostředí posledních desetiletí, který překračuje tradiční hranice pasivity a nabádá k aktivní účasti. Tento obrat zdůrazňuje důležitost diváka nejen jako příjemce, ale také jako klíčového aktéra v procesu komunikace a interpretace umění. Diváci jsou vyzýváni, aby nejen konzumovali obrazy, ale aby se stali spolutvůrci významů a účastníky uměleckého dění. Tento trend je patrný nejen na úrovni edukačních oddělení galerií a muzeí umění, ale i na úrovni samotného koncipování výstav a expozic, kde se rozvoji vizuální gramotnosti a kognitivní schopnosti diváků věnuje značná pozornost. Do určité míry můžeme sledovat důsledky změn paradigmatu i na úrovni umělecké tvorby. V současné době můžeme označit jako umění i takové projekty, které by dříve za umění nebylo možné označit (Řebíková, 2020, s. 13).



Obrázek 4 Instalace Kimsooja, *Intuition* 2017. Foto: autorka DP.

Jako příklad, v němž se emancipace a participace diváků prolíná s tvorbou samotného autora, může sloužit fotografie prostorové instalace korejské umělkyně Kimsooja, která probíhala v rámci výstavního projektu *Intuition* v Benátkách v roce 2017. Interaktivní a meditativní instalace v posledním patře paláce nabízela návštěvníkům možnost modelovat hliněné koule, které společně přispívají k formování díla. Dílo vzniká až na základě přímé participace návštěvníků (Messina, 2017).

Jacques Rancière ve své publikaci *Emancipovaný divák* zdůrazňuje, že skutečná participace a otevřenost v umění není o fyzické interakci, ale o intelektuální emancipaci diváků, kteří by měli být vybaveni schopností samostatně interpretovat a tvořit význam. Rancière se staví proti názoru, že diváci jsou nedostatečně vybaveni k porozumění umění bez vedení. Namísto toho argumentuje, že divák je již emancipován a schopen vlastní interpretace, což odporuje tradiční pedagogické roli umění, která diváka vidí jako pasivního příjemce vědomostí (Rancière, 2015).

V kontextu současného umění tak „obrat k divákovi“ spočívá nejen v zapojení diváka do aktivního vnímání uměleckých prací, ale také v rozpoznání jeho schopnosti samostatně a kriticky reflektovat umělecké dílo a reagovat na něj. V tomto směru Rancièreova teorie o emancipovaném divákovi rezonuje s širšími tendencemi v umění, které zdůrazňují participaci, dialog a otevřenost vůči různým interpretacím. Na druhé straně je také zájem o divákovu emancipaci na straně samotného umělce.

Tento přístup umožňuje umění a divákům tvořit společný prostor, kde se mohou vzájemně ovlivňovat a doplňovat, což vede k bohatšímu a diverzifikovanějšímu kulturnímu diskurzu. V dnešní době, kdy je roli diváka věnována nebyvalá pozornost na mnoha úrovních uměleckého dění, představuje „obrat k divákovi“ klíčový moment, který odráží stále se vyvíjející dynamiku mezi umělcem, dílem a divákem. Řebíková v tomto kontextu navrhuje pojem poučený estetický postoj, v němž propojuje na jedné straně znalost historie umění s kritickým myšlením, a na druhé straně empatii s reflektivními dovednostmi. Přičemž se opírá o předpoklad, „že znalost je relevantní estetickou vlastností“ která může přispět estetickému prožitku (Řebíková, 2018, s. 211). Zde můžeme nalézt paralely s pojetím vizuální gramotnosti uplatněným v koncepci výtvarné výchovy, či s pojmy jako empirický a kritický poučený divák (Fulková et al., 2004; Fulková et al., 2013).³⁶

Participativní projekty zaměřené na rozvoj vizuální gramotnosti v muzeích mohou značně přispět k hlubšímu porozumění umění i k aktivnímu zapojení komunity. Příkladem muzea, které si rozvoj vizuální gramotnosti vytyčilo jako celoinstitucionální cíl, je muzeum M v Leuvenu. Diváci se dostávají do role tvůrců významů, objevují se v roli lektorů i kurátorů a instituce výsledky participativních projektů zveřejňuje. Na těchto principech pak vznikají projekty, kdy například dospívající studenti vstoupí do archivů muzea, kde

36 „Soudobým úkolem výtvarného a galerijního pedagoga je cesta rozvíjející kompetence vizuální gramotnosti ústící (mimo jiné) i do podoby kritického poučeného diváka, který je součástí pluralistického pojetí vnímání obrazu“ (Kitzbergerová in Fulková a kol., 2013, s. 34).

bádají, třídí a vytvářejí koncepce, na jejichž základě pak instituce připravuje výstavu (M, more than a museum, b. d.). Zde se do popředí zájmu dostává téma tvorby sbírky a archivu, které umožňuje opakované dívání, promýšlení a přeskupování obrazů. K tématu se vrátíme ve Studii II, kde se pokusíme nahlédnout na téma tvorby sbírky z výzkumu ve školní praxi.

Jako další ilustraci na tomto místě použijeme vzdělávací program NGP, který připravilo Oddělení rozvoje publika ve spolupráci s externími lektorkami Annou Rejchrtovou a Terezou Jursovou a kterým navazuje na koncepci užitou v expozici Národní galerie Praha První republika 1918–1938. Expozice se formou umělecké topografie stává průvodcem po vybraných kulturních centrech a jejich stěžejních institucích. V expozici divák prochází různé modely dobového vystavování. Může navštívit muzea umění i komerční galerie, umělecké spolky, nahlédnout do výloh nakladatelských domů a uměleckořemeslných družstev, a to pod dobovými názvy a s označením lokality, kde se nacházely. Divák tak může sledovat, jaké koncepce a principy tvorby sbírky či výstavy zastávala daná organizace v době První republiky (Hubatová-Vacková et al., 2018). V edukačním programu pod názvem „Ze života galerie“ je tematizován princip sbírání, třídění, vystavování i obecně fungování galerijního provozu. Žáci se kromě promýšlení, prohlížení a reflektování expozice setkají i s tématem trhu s uměním. V průběhu programu vytváří koncepci výstavy, včetně makety architektury výstavy na papírové paneláži. Žáci tak skrze vlastní zkušenost reflektují, jak vzniká sbírka, a zažijí variabilitu možností, která stojí za každou koncepcí. Myslí jako kurátoři, kteří spolupracují v týmu s architektem, grafikem, edukátorem a lektorem (Národní galerie Praha).



Obrázek 5 Skupinová práce studentů v programu NGP „Ze života galerie“.
Foto: Mária Hanečková. Zdroj: <https://www.ngprague.cz/>

V kontextu galerijní edukace je důraz kladen na interaktivní a participativní přístup k poznávání a učení, založený na teorii konstruktivismu³⁷. Teorie konstruktivismu je dominantně uplatněná v současném pojetí RVP. Zde se teoretické rámce vizuálních studií přímo potkávají, když se protínají jejich společné cíle, vedoucí od pasivního přijímání informací k aktivnímu zkoumání, komunikaci a interpretaci. Tento přístup klade důraz na dialog, sdílení názorů a reflektivní procesy, které umožňují jednotlivcům konstruovat vlastní významy a porozumění umění. Galerijní edukátoři pak fungují jako facilitátoři, kteří podporují proces poznávání a rozvoj individuálních perspektiv. Zároveň také nastavují vhodná prostředí, rozšiřující výstavní koncepce o participativní zóny, v nichž je divákovi nabídnuto vtažení do aktivního dialogu, a je pouze na něm, jestli otevřené formy v prostoru využije či nikoliv. Jeho aktivita je možná, rozhodně však není povinná. Spíše než hranice mezi umělci, kurátory, edukátory, architekty výstavy, grafiky můžeme pozorovat pole, na nichž probíhá spolupráce vedoucí k naplnění konkrétních, dopředu vytyčených cílů. Přičemž je třeba poukázat i na fakt, že výstava je často finální výstup dlouhodobého bádání, a je důležité i v tomto kontextu otevřít otázku, kdy edukátor vstupuje do dialogu o koncepci výstavy.

37 V rámci **teorie konstruktivismu** je patrná neoddělitelnost poznání od každodenního života a každodenní zkušenosti jedince. „Poznání člověka je vždy kontextuální, neboť je spojeno nejen s ním samotným, ale také s jeho prostředím – oba tyto faktory tvoří neoddělitelný celek procesu poznávání, učení a celé žité zkušenosti, respektive situace, v níž se jedinec nachází.“ Konstruktivistická pedagogika nastavuje učební situace tak, „aby nové poznání učící se jedinci aktivně stavěli na svých dosavadních znalostech a prekonceptech a skrze aktivní proces osvojování si poznatků si postupně uvědomovali jejich případnou neúplnost, nepřesnost či chybnost a transformovali je do konceptů nových, přesnějších (resp. aby konstruovali nová poznání)“ (Kolaříková, 2018, s. 510).

3.3 Prostor obrazu ve vzdělávání

Na rozdíl od předchozích kapitol, kde jsme sledovali obraty vedoucí k diváku a proměnu, kterou vyvolaly v galerijní praxi, zaměříme nyní pozornost k možnostem, které nabízí oborová didaktika a Rámcový vzdělávací program. Zaměříme se výhradně na ty pasáže, jež ustavují možnosti vzdělávání skrze obraz – obraz umělecký i obraz vizuální kultury. A to jak na úrovni obecných cílů základního vzdělávání, definovaných v úvodních pasážích RVP ZV, tak zejména v oborovém rámci Výtvarné výchovy. Vzhledem k časovému rozpětí výzkumu se dotkneme i změny RVP ZV, kterou přinesla tzv. „malá revize“, která v oboru Výtvarná výchova (nejen) vyvolala bouřlivé reakce.

Rámcový vzdělávací program nahlížíme také ve vztahu k vizuální gramotnosti, a to i v evropském kontextu, kde se zaměříme na model vizuální kompetence (CEFR-VC), který předložila výzkumná skupina ENViL.

3.3.1 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program (RVP) definuje státní úroveň vzdělávání v České republice v souladu s principy zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, b. d.).

RVP ZV začal vznikat před více než dvaceti lety. Schválena byla verze z roku 2004. Od té doby sice RVP ZV prošel třinácti revizemi, ty však byly vždy pouze dílčí, a to až do současné revize, rozdělené do fáze malé a velké revize (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022, s. 8). Současná revize si klade za cíl modernizovat obsah vzdělávání tak, aby odpovídal potřebám 21. století, s důrazem na rozvoj kritického myšlení, práci s informacemi, spolupráci a celoživotní učení. Revize zahrnuje návrh cílů a obsahů vzdělávání, inovaci struktury a obsahu RVP ZV, a propojení formálního a zájmového vzdělávání. Cíl revize je spojen s příležitostí kurikulum odlehčit, upravit a redefinovat jádrové a rozvíjející učivo (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022).³⁸

V malé revizi bylo klíčovým prvkem zavedení digitální kompetence³⁹ jako sedmé klíčové kompetence a rozšíření RVP ZV o oblast informatiky⁴⁰. Malá revize upravila poměr povinné a disponibilní časové dotace, s větším důrazem na individualizaci vzdělávací cesty žáka. Během této revize byly ustaveny pracovní skupiny, které analyzovaly současný stav kurikula, zkoumaly zahraniční trendy a formulovaly návrhy na změny ve formátu podkladových analytických studií (Národní pedagogický institut, b. d.).

Podkladová studie k předmětu Výtvarná výchova dochází k závěru, že „vzdělávací obsah VV je ve stávajícím dokumentu definován kvalitně a aktuálně, jeho didaktická struktura adekvátně postihuje smysl a cíle oboru

38 Školy mohly začít vyučovat podle ŠVP upraveného v souladu s malou revizí od 1. září 2021. Nejpozději musí zahájit tuto výuku 1. září 2023 ve všech ročních prvním stupně a 1. září 2024 ve všech ročních druhém stupně.

39 Vedle kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.

40 Informatika jako nový předmět nahrazuje do té doby předmět Informační a komunikační technologie.

výtvarného umění i vizuální kultury. Navrhovaná doporučení jsou dílčího charakteru a odrážejí poznatky z výzkumů, uvedených v analytické části podkladové studie i zkušenosti členů odborného týmu, působících v primárním a sekundárním vzdělávání. Výtvarná výchova poskytuje komplexní rozvoj dovedností nezbytných pro zvládnání nároků současné společnosti, v níž jsou výrazně akcentována vizuální vyjádření a vizuální komunikace. Klíčový pojem stávajícího dokumentu „vizuálně obrazné vyjádření“ je třeba s ohledem na poznatky z výzkumů implementace kurikula srozumitelně vymezit a definovat, a to již v samotném dokumentu. Pojem vizuálně obrazné vyjádření je souhrnným názvem pro všechny způsoby vyjádření zapojené do komunikace ve výtvarné výchově (tradiční vizuální vyjádření žáků, jeho verbální ekvivalent, koncept/myšlenka vyjádřený jinými, než výtvarnými prostředky auditivními, performativními atd.)“ (Kitzbergerová et al., 2019, s. 30).

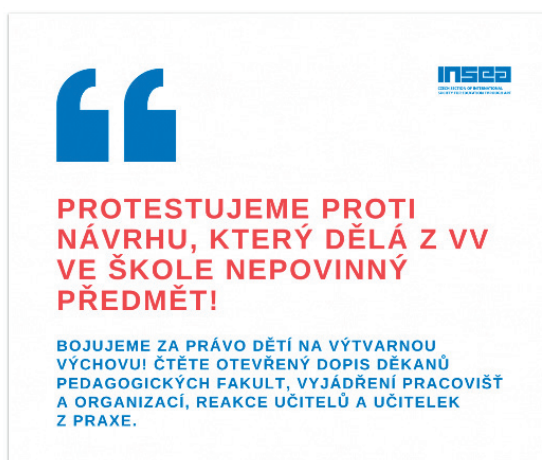
3.3.2 Revize RVP ZV v kurikulární oblasti Umění a Kultura

Oblast Umění a kultura byla od počátku RVP ZV rozvržena do dvou předmětů Hudební a Výtvarná výchova. Dramatická výchova byla doplňujícím oborem RVP ZV. Předměty Filmová/audiovizuální výchova a Taneční a pohybová výchova byly v RVP ZV zavedeny jako doplňující vzdělávací obory v roce 2010 (Pastorová, 2011). Nyní je v revizi přítomná snaha o uplatnění všech pěti oborů na stejné úrovni. V rámci RVP ZV po malé revizi zůstávají zařazeny předměty jako doplňující („Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“, 2021), ale hledá se východisko, jak vytvořit prostor pro uplatnění všech pěti oborů v rámci oblasti Umění a kultura tak, aby již žádný předmět nebyl „pouze“ doplňkovým. Překvapivě tak v revizi, jejíž cíl je redukovat, odlehčit, upravit a redefinovat učivo a inovovat obsah vzdělávání, vzniká tlak a snaha rozšířit kurikulární oblast Umění a kultury o další tři obory. A to souběžně v době, kdy dochází k redukci učiva i disponibilních hodin z důvodu zavedení nového předmětu Informatika. Odborné skupiny Výtvarné a Hudební výchovy jsou vystaveny tlaku, aby se vypořádaly nejprve s redukcí vzdělávacího obsahu zavedených malou revizí (2021) a následně s restrukturací a celkovou změnou koncepce vzdělávací oblasti (2024). V aktuálním návrhu nového RVP ZV (předloženém na jaře 2024) je spojena výtvarná výchova a filmová výchova do jednoho předmětu a hudební, taneční a dramatická výchova do druhého předmětu. Jak jsme již naznačili výše, obáváme se, že takové dělení nevede k rozvíjení interdisciplinární či funkční vizuální gramotnosti vedoucí mimo jiné k porozumění multimediálním projevům postmoderního a současného umění. Struktura předmětu je výrazně měněna, a je změněna i struktura a pojmenování kurikulárních kategorií, včetně částečného upuštění od pracně budovaného oborového slovníku.⁴¹

Nově je v kurikulu zavedena klíčová kompetence kulturní. Z podkladové studie vyplývá, že zavedení kompetence „lze do výtvarné výchovy s dílčími úpravami přirozeně implementovat“ (Kitzbergerová et al., 2019, s. 31).

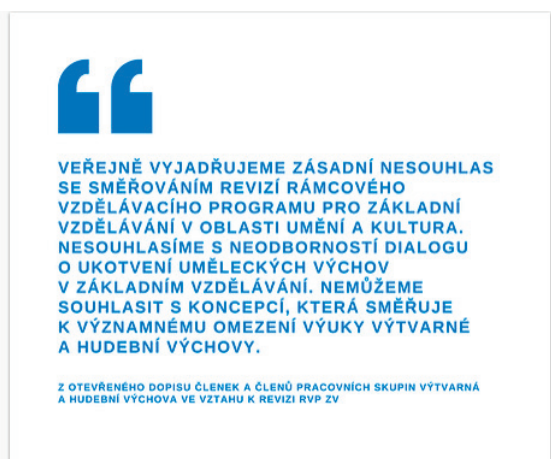
41 Jako příklad odkážeme na to, že v celém dokumentu nyní např. nenajdeme pojem vizuálně obrazné vyjádření.

Proti změnám a rozšiřování oblasti o další předměty se opakovaně vymezovala odborná oborová veřejnost z oblasti Výtvarné a Hudební výchovy. Formulovány byly otevřené dopisy, petice, odborná stanoviska a odborné články. Přehledný souhrn nesouhlasných stanovisek je k dohledání na webu InSEA v sekci „Nesouhlasná stanoviska k revizím RVP“ (Česká sekce InSEA). Opakovaně bylo připomínáno, že navrhované zásahy nevycházejí z podkladové studie, v níž je doporučeno nedělat zásahy dříve, než dojde k plné implementaci započaté vzdělávací reformy Bílou knihou z roku 2001. Nesouhlasná stanoviska nejprve reflektují škrtky, jež přinesla do oblasti malá revize, která vytvářela prostor novému předmětu Informatika, a navazují další nesouhlasná stanoviska, bránící Výtvarnou výchovu v jejím celistvém pojetí.



Obrázek 6 Nesouhlasné stanovisko k revizím RVP. Zdroj: <https://www.insea.cz/>

Kritici malé revize poukazovali na škrtání a krácení vybraných pasáží RVP ZV, což vedlo ke snížení počtu hodin věnovaných Výtvarné výchově a ohrožení její systematičnosti. Glen Coutts, prezident Mezinárodní společnosti pro výchovu uměním (InSEA), vyjádřil hluboké znepokojení nad těmito změnami, které podle něj nezohledňují současný mezinárodní výzkum a trendy ve výchově uměním včetně potřeby většího zastoupení umění a vizuálního vzdělávání, na což upozorňuje například UNESCO či InSEA. Varoval před možnými negativními důsledky takových opatření pro mladé lidi v České republice (Coutts, 2023; UNESCO, b. d.; The International Society for Education through Art, b. d.). Odborná veřejnost rovněž kritizovala postupy vedení a zadávání revize a vyzývala k vrácení vyškrtnutých pasáží zpět do RVP ZV, aby byla zajištěna kontinuita vzdělávání ve Výtvarné a Hudební výchově po celou dobu základního vzdělávání. Tato kritika vedla k odstoupení některých členů pracovní skupiny, kteří upozornili na neřešení jejich stížností ze strany vedení revize.



Obrázek 7 Nesouhlasné stanovisko k revizím RVP. Zdroj: <https://www.insea.cz/>

3.3.3 Prostor obrazu v RVP ZV

Pro lepší porozumění výsledkům výzkumné části disertační práce je na místě vrátit se nyní k původnímu RVP ZV⁴² před revizí a věnovat se formulacím vymezujícím práci s obrazem, abychom následně mohli nahlédnout na změny, jež přinesla v této oblasti malá revize RVP.

Výtvarná výchova může svoje opodstatnění a poslání spatřovat již na úrovni obecné formulace klíčových kompetencí pro základní vzdělávání. Z pěti klíčových kompetencí je spojitost s naším oborem nejvíce patrná ve formulaci kompetence občanské: „Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění [...]“ („Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“, 2017, s. 12).

Ve struktuře dokumentu je předmět Výtvarná výchova zařazen spolu s Hudební výchovou do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Zde je definován rozvíjením klíčových kompetencí tím, že „vede žáka k pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace a k chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddelitelné součásti lidské existence“ („Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“, 2017, s. 83). Podle Fulkové „RVP a oblast Umění a Kultura, Výtvarná výchova zastává sémioticko-socio-kulturní, nebo jinak řečeno kulturně-antropologický trend, který je přítomný ve vzdělávání a na kterém stojí spolu s konstruktivistickou pedagogikou“ (Fulková in Říhová et al., 2020).

Základem vzdělávací oblasti Výtvarná výchova je trojice činností: tvorba, vnímání a interpretace (komunikace). Interpretace obrazu (vizuálně obrazného vyjádření) je vnímána jako tvůrčí činnost, přičemž RVP ZV odkazuje na zkušenost žáka jako na základ procesu interpretace. Zde můžeme spatřovat analogii např. ke koncepci předkládané Marií Fulkovou, která do výtvarné

42 Přesto, že RVP ZV procházelo v letech 2004-2020 úpravami, nikdy nebyla dotčena a redukována námi zkoumaná oblast ustanovující nároky na práci s obrazem.

pedagogiky vnáší pojem empirického diváka, jehož žitá zkušenost přináší základ aktivní výstavby poznání (Fulková, 2004). Zde je také zřetelná analogie s konstruktivistickou teorií.

Obsah učiva je v dokumentu definován ve třech kurikulárních kategoriích, které si dovolíme shrnout takto:

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

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

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

Ve vztahu k těmto třem kategoriím je důležité zmínit rozsáhlý výzkum Petry Šobáňové z Katedry výtvarné výchovy olomoucké Pedagogické fakulty, která zkoumala stav implementace kurikula.⁴³ Dospěla mimo jiné k závěru, že kurikulární kategorii Ověřování komunikačních účinků učitelé Výtvarné výchovy v podstatě nenaplnují, či ji vědomě nevnímají jako cíl či obsah vzdělávání ve Výtvarné výchově. Výpovědi zmiňující tuto oblast jsou pouze v 0,3% z celého vzorku výzkumu (Šobáňová, 2016).⁴⁴

Pro účely našeho výzkumu jsou klíčové pasáže RVP, které přímo odkazují na komunikaci a interpretaci obrazu. Přestože jsou pro Výtvarnou výchovu zásadní všechny části dokumentu, které jsou smysluplně propojeny v uceleném vzdělávacím předmětu, v této disertační práci se zaměřujeme na ty, které se orientují na receptivní, komunikační a interpretační aktivity.

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání se k rozvíjení komunikace vedoucí k interpretaci vizuálně obrazného vyjádření vztahoval v pěti z devíti očekávaných výstupů pro druhý stupeň ZŠ, a to beze změn od roku 2005 až do roku 2021. V roce 2021 malá revize RVP některé pasáže z výstupů v této oblasti vyškrtla. Rozborem těchto změn se budeme zabývat níže. Pro přehlednost budeme používat citace výstupů RVP stejným fontem s kurzívou tak, jak je uvedeno přímo ve zdrojových dokumentech.

43 Výzkumné šetření, provedené v letech 2010–2013, zkoumalo znalosti kurikula u učitelů výtvarné výchovy na základní škole (457 respondentů) a úroveň implementace kurikula do výuky (Kitzbergerová et al., 2019, s. 23–27; Šobáňová, 2016).

44 Ve vyhodnocení segmentu výzkumu vztahujícího se k obsahu učiva ve VV překládá Šobáňová tento závěr: „U 53,2% výpovědí lze nalézt souvislost s obsahovou doménou uplatňování subjektivity, u 32,4% s doménou rozvíjení smyslové citlivosti; souvislost s doménou ověřování komunikačních účinků jsme vyzorovali pouze u 0,3% odpovědí. Jen 3,9% respondentů explicitně reflektovalo rámcový vzdělávací program“ (Kitzbergerová et al., 2019, s. 23).

„VV-9-1-04 vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření

VV-9-1-05 rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu

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

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

VV-9-1-08 ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci“

(Rámcový vzdělávací program, 2017, s. 89-90)

3.3.4 Vizuální gramotnost

V RVP ZV sice pojem vizuální gramotnost nebyl nikdy vyřčen, z obsahu dokumentu je však patrné, že zastřešujícím pojmem očekávaných výstupů a učiva zaměřeného na rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků je právě funkční vizuální gramotnost.

3.3.4.1 Vizuální gramotnost v kontextu české Výtvarné výchovy⁴⁵

V tuzemské odborné literatuře se pojem vizuální gramotnost (Visual Literacy) definovaný jako soubor kompetencí objevuje od roku 2002 (Fulková, 2002).

„Vizuální gramotnost je soubor schopností a kompetencí, které umožňují jedinci efektivně vyhledávat, hodnotit, používat a vytvářet obrazy a pracovat s dalšími médii vizuální komunikace. Vizuálně gramotný jedinec je vybaven dovednostmi, které mu umožní porozumět jevům vizuality v souvislostech a analyzovat kulturní, etické, estetické, intelektuální a technické prvky, které se podílejí na produkci a užití vizuálních materiálů v socio-kultuře. Je kritickým uživatelem vizuálních médií a zároveň kompetentně přispívá k sumě celosvětově sdílených znalostí a kultury“ (Fulková, 2019).

Vizuální gramotnost je základem porozumění vizuální kultuře, v níž žijeme a jež nás obklopuje. Neodbytná přítomnost obrazů v každodenním současném životě je patrná doslova na každém kroku i v každém médiu. S obrazy žáci zacházejí každodenně, přičemž ale ne vždy dokáží uvažovat

⁴⁵ Tato podkapitola je krácenou verzí kapitoly 2.2 v Podkladové studii, kterou pro potřeby Podkladové studie sestavila a připravila autorka DP (Kitzbergerová et al., 2019, s. 9-10).

o latentně přítomných obsazích, s nimiž se často identifikují. Žák není pasivním příjemcem přebujelé vizuální produkce, útočící z vnějšku; žije v symbolickém řádu, je jím formován a zároveň jej spoluvytváří. Z tohoto řádu nelze vystoupit, neboť se vpisuje do našich těl a myslí od narození. Jeho působení lze ale zkoumat a kriticky srovnávat (Fulková, 2002). Tak jako znalost dalších jazyků rozšiřuje možnost porozumění dalším kulturním oblastem světa, tak i porozumění vizuálnímu jazyku rozvíjí možnost porozumět vizuálnímu světu kolem nás. Rozvíjení kriticko-analytického myšlení i kultivace vlastního vizuálního jazyka se ukazují jako klíčové. V RVP nebyl pojem vizuální gramotnost do výtvarného oboru zařazen (v dokumentu nelze stále překonat hegemonii tří preferovaných gramotností – čtenářská, matematická, digitální), je však zřejmé, že zastřešujícím pojmem jeho vzdělávacího obsahu je právě funkční vizuální gramotnost.

3.3.4.2 Vizuální gramotnost v mezinárodním kontextu

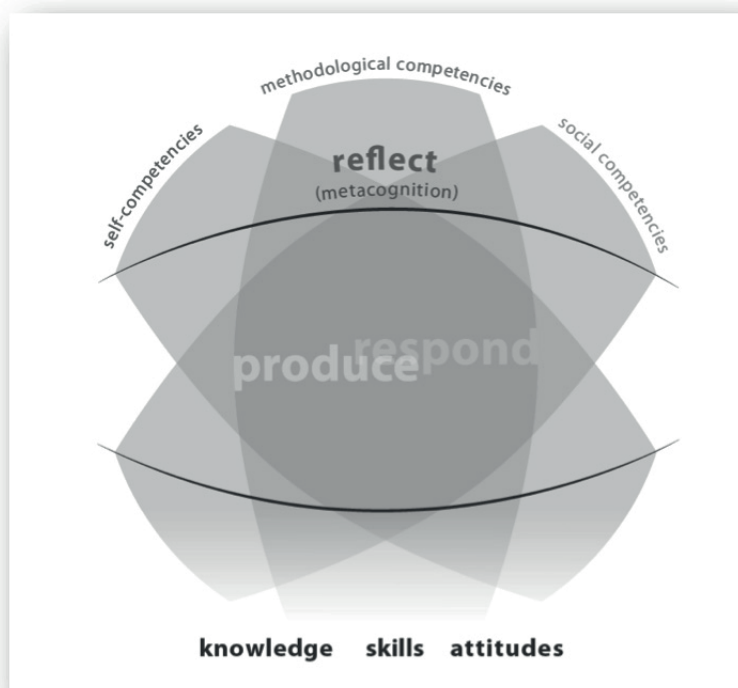
Termín vizuální gramotnost byl poprvé použit v roce 1969, kdy byla svolána první národní konference (Rochester, USA) s cílem prosazovat koncept vizuální gramotnosti. Tato konference vedla k ustanovení International Visual Literacy Association (IVLA – Mezinárodní asociace pro vizuální gramotnost). Klíčová oborová mezinárodní organizace InSEA (International Society for Education through Art) hovoří o vizuální gramotnosti ve svém manifestu z roku 2018 takto: „Pro současný svět je vizuální gramotnost podstatnou dovedností. Podporuje schopnost ocenit a pochopit vizuální komunikaci. Rozvíjí kritický přístup k analýze obrazů i k tvorbě významů při jejich vytváření“⁴⁶ (The International Society for Education through Art, b. d.). Na otázky spojené s vizuální gramotností ve vztahu k výuce Výtvarné výchovy se zaměřuje také ENViL („European Network for Visual Literacy“, 2023). Jde o platformu podporovanou evropským grantovým programem Comenius, jejímž záměrem bylo vybudovat společný referenční rámec vizuální gramotnosti pro celou Evropu. Sestavení mezinárodně platného referenčního rámce vizuální gramotnosti (a kompetence) je vázáno na rozsáhlé výzkumy v oblasti srovnávací výtvarné pedagogiky, která je nezbytnou výchozí bází takových snah. V roce 2016 ENViL publikoval knihu Common European Framework of Reference for Visual Literacy (eds. Ernst Wagner a Diederik Schönau), která je prvním pokusem o společný evropský popis problematiky vizuální gramotnosti z pohledu národních vzdělávacích dokumentů (Schönau et al., 2020; Fulková, 2019).

46 Podle vlastního překladu z originálu dostupného na <http://insea.org/InSEA-Manifesto> „Visual literacy is an essential skill in today's world. It encourages appreciation and understanding of visual communication and the ability to critically analyse and make meaningful images“.

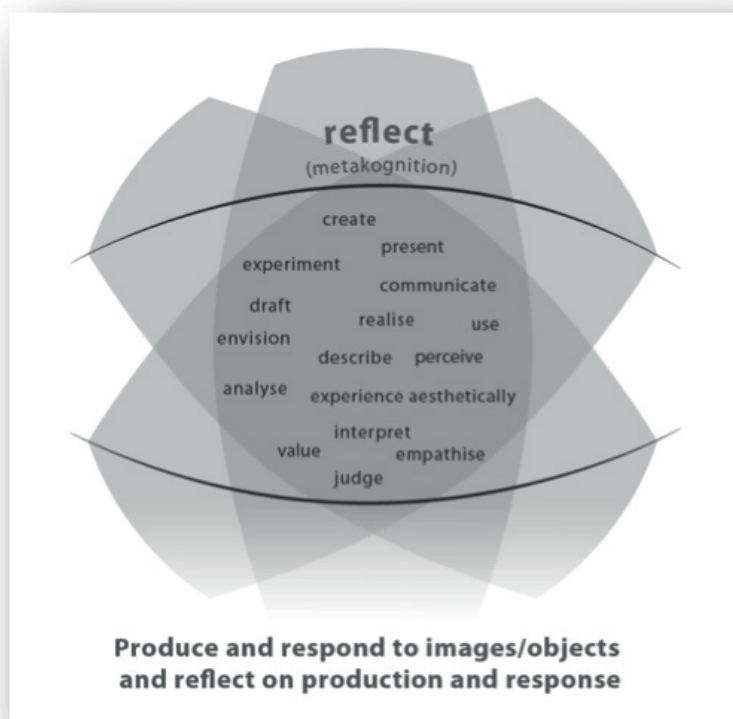
3.3.5 Vizualní gramotnost jako oborový vzdělávací cíl

Jak již bylo řečeno, vizuální gramotnost, přestože není jednou z gramotností formulovaných v RVP, je latentně v RVP přítomna a lze ji považovat za oborový cíl. Prostor pro vizuální gramotnost s důrazem na komunikační účinky můžeme spatřovat v zavedení pojmu vizuálně obrazné vyjádření. Pojem rozšiřuje pole „za oblast výtvarného umění, do širší oblasti vizuálně obrazné komunikace [...] Obsah a ‚hodnota‘ vizuálně obrazných vyjádření není objektivně, jednou provždy daná, ale utváří a potvrzuje se teprve v procesu komunikace, který může probíhat opakovaně v reakci na nové podmínky interpretace a každý se může naučit, jak jej iniciovat“ (Vančát, 2006).

Pro komparaci RVP ZV ve vztahu k vizuální gramotnosti využijeme modely, jež předložila skupina výzkumníků ENViL. Výstupem výzkumu jsou následující dva předložené modely vizuální gramotnosti, které později skupina přejmenovává na modely vizuální kompetence. V pojmu kompetence skupina vidí východisko k odkazu na funkční užití gramotnosti v životních situacích mimo školu.



Obrázek 8 The ENViL competency model: differentiation of sub-competencies. Zdroj: Schönau et al., 2020, s. 60



Obrázek 9 The ENViL competency model: basic elements and relationships.
Zdroj: Schönau et al., 2020, s. 61

První model zobrazuje vizuální gramotnost jako soubor specifických kompetencí, který je zakotven v konceptu všeobecného vzdělávání a je spojen s rozvojem kompetencí osobních, sociálních a metodologických (metody práce s konkrétními vizuálními médii). „Druhý model znázorňuje a rozvíjí oblast, ve které dochází buď k tvorbě obrazů (objektů), či k reakci na ně. Tato oblast sestává z následujících dílčích kompetencí: analyzovat, experimentovat, interpretovat, hodnotit, komunikovat, navrhnout, popsat, posuzovat, používat, prezentovat, představit si, realizovat, vcítit, vnímat, vytvářet, zažít esteticky [v abecedním pořadí]“ (Svatošová, Říhová 2018, s. 79).

Ve vztahu k interpretaci obrazu v modelu vizuální gramotnosti předkládaném platformou ENViL tedy vidíme kompetenci interpretovat jako součást následujících kompetencí: vnímat, vcítit se, popsat, analyzovat, posuzovat, komunikovat, hodnotit, zažít esteticky. Přitom však můžeme kompetenci interpretovat vnímat jako nadřazenou dílčím kompetencím, jejichž ovládnutí je podmínkou pro samotné rozvíjení kompetence interpretovat. K rozvoji kompetence interpretovat přistupuje RVP ZV v několika rovinách a konkretizuje dílčí cíle vedoucí k naplnění této kompetence. Na úrovni pátého výstupu žák **„rozlíší působení díla ve třech rovinách – smyslového účinku, subjektivního účinku a sociálního a symbolického obsahu.“** U šestého výstupu žák **„interpretuje vizuálně obrazné vyjádření“**, přičemž se opírá jak o své osobní zkušenosti a prožitky, tak i o vlastní znalosti historických

souvislostí. Tedy je patrné, že se rozvíjí kompetentnost žáka od uvědomění si působení díla ke schopnosti ho interpretovat. Na úrovni sedmého výstupu je „**žák schopen porovnat různé interpretace vztahující se k jednomu dílu, a je schopen vysvětlit své postoje na úrovni osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých soudů.**“ Zde je žákova schopnost interpretovat obraz / umělecké dílo vztažena ke kognitivním přesahům. Vizuelní kultura je chápána jako specifický druh poznání, přičemž její znalost a orientace v ní rozšiřuje žákovy obzory i znalost obsahů učiva z ní vyplývajících. Povědomí o vizuelní kultuře umožní vztáhnout svá poznání k argumentaci dokazující kulturní a společenský aspekt interpretace.

Při plnění osmého výstupu žák „**ověřuje komunikační účinky jednotlivých děl a je schopen jejich vhodné prezentace**“ (Rámcový vzdělávací program, 2017, s. 89, 90). Je tedy patrný rozvoj kompetence od schopnosti vidět a porozumět vlastnímu vnímání (empirický divák), přes kompetence komunikační a interpretační, přes kritickou analýzu jiných interpretací (kritický poučený divák) až po kritickou reflexi vyústující až do jakéhosi „myšlení kurátora umění“, ve kterém dochází k reinterpetaci děl v nových kontextech. V citovaných výstupech RVP je patrný i důraz na „tvorbu“ interpretace, přičemž vzrůstající nároky a rozšiřování prostředků vedoucích ke kritické analýze vedou ke zkvalitňování a prohlubování interpretací, včetně vzrůstající schopnosti využívat funkční oborový slovník. Učitel tak může obraz ve výuce představit jako problém, k jehož řešení jsou žáci vedeni. A tvořivé myšlení, logické uvažování, základní orientace a schopnost vyhledávat v kulturních a společenských kontextech díla jsou základním předpokladem k úspěšnému zvládnutí předkládaných výstupů.

V oblasti rozvoje kompetencí a s důrazem na jejich funkční využití pracuje Marie Fulková s pojmem „funkční vizuelní gramotnost“ (Fulková 2013, Fulková 2018), která klade důraz na vybavenost jednotlivce alespoň základním souborem nástrojů nezbytných pro svobodné setkávání s obrazy. Mezi základní kompetence řadí: „1. percepční senzitivitu; 2. orientaci v oblasti vizuelní kultury a habitů, která v sobě zahrnuje schopnost vizuelní komunikace, schopnost kritického myšlení, schopnost rozpoznávání intence, s níž bylo určité vizuelní dílo vytvořeno; 3. estetickou otevřenost, ve smyslu otevřenosti k emocionálním a empatickým vztahům a procesům; 4. schopnost vizuelní výmluvnosti – expresivity a aktivní kreativní činnosti“ (Fulková, 2013, s. 377).

Svou povahou se pak rozvoj kompetencí vedoucích k funkční vizuelní gramotnosti dotýká jednoho ze základních cílů vzdělávání, který je v RVP ZV (2017) definován takto: „**podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů**“ (Rámcový vzdělávací program, 2017, s. 8).

V tomto kontextu je zjevné, že i platforma ENViL dochází k potřebě definovat právě „funkční“ vazby, a proto se ve finální fázi projektu přiklání také k pojmu vizuelní kompetence (Schönau et al., 2020).

3.3.6 Vztah mezi komunikací a interpretací

V průběhu psaní disertační práce jsme si mnohokrát kladli otázku, jestli je pojem interpretace ten nejvhodnější. Je opravdu cílem výuky učit se interpretovat? Jsme v tomto ohledu zdráhaví. Jak vychází z rozboru výše, v některých výstupech je cílem zejména komunikace, nebo přesněji rozvíjení komunikační kompetence ve vztahu k obrazu, a to nejen, ale zejména v ověřování komunikačních účinků obrazu. Až na jejím základě lze vystavět interpretaci. Prostor pro proces komunikace, který nabízí RVP, je pro interpretaci klíčový, a nelze jej přeskočit.

Nabízí se úvaha, co by se stalo, kdybychom proces komunikace obrazu tzv. přeskočili, necílili bychom na procesy pomalého dívání a neúsilného soustředění (Fulková, 2018) a vedli bychom žáky k dovednosti interpretovat – ve smyslu interpretace jako díla o díle.

Rizika individuální interpretace velmi trefně shrnula Susan Sontagová – jednak když otevřela prostor pro smyslové prožívání díla, ale zejména když v tomto kontextu zrevidovala samotný pojem interpretace. Sontagová v textu proti interpretaci varuje před nebezpečím dominantního nároku interpretace zbavit dílo možných smyslových prožitků. Apeluje na znovuzískání smyslového vnímání: „Učit se vidět víc, slyšet víc, cítit víc“ (Sontagová, 1964, str. 6). Sontagová obrací pozornost k smyslovému prožitku umění a tím odklání pozornost od interpreta – experta, který disponuje určitým věděním, jež na dílo „napasuje“, případně z díla vybere konkrétní část, která se pro danou teorii hodí. V tomto významu mluví o manipulaci, jež hrozí. „Interpretace činí umění povolným, disponovatelným“ (Sontagová, 1964, str. 3). Sontagová tak uvolňuje umění ze sevření teorie a otevírá prostor k adekvátnímu prožívání komunikativ. Z našeho pohledu pak zakládá zásadní otázku, kterou v našem oboru často řešíme, a tou je, zda opravdu učíme žáky interpretovat umění – a jestli je tato snaha vůbec na místě. Nejedná se v našem případě spíše o komunikaci? Případně, neměla by být naším cílem zejména komunikace?

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

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

Obraz totiž není uzavřenou formou výpovědi. Jeho významy stále vznikají a unikají. Učitel je v nelehké situaci. Jeho úkolem je obraz s žáky otevřít, vstoupit do něj a v něm myslet. Ne však ho uzavřít, shrnout a vyvodit z něho konkrétní jasné důsledky. Pracuje s potencialitami, možnostmi a multiplicitami. Oporou by pro nás měl být jazyk kurikula vzdělávací oblasti Umění a kultura. Velkým rozčarováním jsou v dnešní situaci dopady malé revize RVP, zejména vyškrtnuté pasáže v RVP ZV. Pro takové škrty nenacházíme žádné adekvátní podklady v podkladové analytické studii, kterou si ministerstvo vyžádalo od expertní skupiny pod NPI (Kitzbergerová et al., 2019). Dokonce je to spíše naopak, podkladová studie ukazuje na postupný proces implementace, který ještě není naplněn (Šobáňová, 2016). A jak jsme zmínili výše, z výzkumu Šobáňové vychází, že nejpomaleji implementace kurikula probíhá na úrovni naplňování kurikulární kategorie ověřování komunikačních účinků, jejíž některé očekávané výstupy se právě staly „obětí“ malé revize. Na tuto kategorii se v naší studii zaměříme především, neznamená to však, že v procesech porozumění obrazu eliminujeme obsahové domény Rozvíjení smyslové citlivosti a Uplatňování subjektivity.

Pokud se podíváme na níže citované výstupy vedoucí k naplnění kurikulární kategorie Ověřování komunikačních účinků, jsou dané škrty jen těžko pochopitelné a obhajitelné. Vyškrtnuté výstupy přispívaly právě k výše zmíněné nutné otevřenosti pluralitě názorů a přístupů a zejména k rozvoji komunikačních dovedností. Jako bychom v oboru nyní mohli přijmout postoj, že učitel vede žáky k tomu, že právě jejich interpretace je ta jediná potřebná pro porozumění dílu? ⁴⁷

„VV-9-1-04 vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření

VV-9-1-05 rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu

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

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

VV-9-1-07 ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření „v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci“

(„Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“, 2021).

47 Pro přehlednost používáme citace výstupů RVP stejným fontem s kurzívou, tak jak je uvedeno přímo ve zdrojových dokumentech. Vypuštěné pasáže necháme vyškrtnuté a červeně označené jsou zaváděné změny.

Vypuštěním výstupu části *VV-9-1-04* a celého výstupu *VV-9-1-7* na této úrovni se upouští od klíčového oborového apelu na otevřenost vůči rozmanitosti, pluralitě, ale i pokoře k názoru druhých. Natržena je tak i posloupnost a logika výstupů. Na úrovni přečísleného a redukováného výstupu *VV-9-1-07* (původně *VV-9-1-8*) se nabízí otázka, jak má žák ověřit komunikační účinky děl, když je neprezentuje?

3.4 Vybrané přístupy navazující na změnu paradigmatu

Vzhledem k tomu, že se zaměřením disertační práce pohybujeme na poli výtvarné výchovy i galerijní edukace, pokusíme se nyní představit dva možné přístupy, které reagují na naznačené změny paradigmatu akcentující aktivní roli diváka v setkání s uměním.

3.4.1 Interdisciplinární metoda jako východisko

Možností, která využívá interdisciplinaritu jako princip pro porozumění obrazu / umění v jeho komplexním a multimediálním módu, je komparace jako specifická metoda teorie umění, kterou ve svých publikacích uplatňuje Jaroslav Bláha. Metodu komparace formuluje na základě požadavku převést diváka z pasivní do aktivní role, a to skrze formulování otázek umožňujících zkoumání a promyšlení umění. Nabízí metodologický rámec, v němž jsou čas, prostor a tvar základními strukturními prvky komplexních vztahů uměleckého díla, a to napříč jednotlivými druhy. „Všechna umělecká díla jsou časoprostorová, a tudíž se v nich odehrávají interaktivní události jak v procesu tvorby, tak v procesu percepce a interpretace. [...] Je nezbytné zapojit do procesu percepce čas – nikoliv však astronomický čas jako časovou jednotku vymezenou vnímáním výtvarného díla, ale strukturovaný čas, na který jsme zvyklí z percepce hudební skladby“ (Bláha, 2020, s. 47).

Metodou komparace lze uvolnit myšlení, pohybovat se a promýšlet nové souvislosti, vytvářet shluky podobností, třídit je a kumulovat ve sbírky. Klíčem k takové metodě je aktivní komunikace diváka s uměním. Metoda je otevřená a emancipační, protože s sebou nese prostor pro intuici, a to i na straně žáka. Níže použijeme dva příklady užití metody komparace.⁴⁸

Názorným příkladem uplatnění metody komparace v interdisciplinárních vztazích je konfrontace abstraktního expresionismu V. Kandinského a volné atonality A. Schönberga. Společným jmenovatelem je spontánnost otevřeného tvaru, vnitřní prostor v Kandinského abstraktních obrazech a organický hudebně strukturní čas v Schönbergových atonálních skladbách.

„Schönberg tuto spontánnost organického hudebního času trefně formuloval jako „pudový život zvuků“ ve volné atonalitě. Obdobný „pudový život tvarů“ se prosazuje i v Kandinského obrazech abstraktního expresionismu. Ovšem jejich divák nemá tutéž šanci jako posluchač Schönbergových atonálních skladeb – neexistuje kontrolní mechanismus adekvátní „naslouchajícímu uchu“ a partituru v hudbě. Společným znakem abstraktního expresionismu a volné atonality je, že organický princip vnitřního řádu se formuje v procesu tvůrčího aktu. Obraz však nezachycuje proces, ale jeho výsledek (Bláha, 2013).

„František Kupka obohacuje hudební kvality výrazových prostředků malířství o další z klíčových tektonických principů hudby. Postupný proces krystalizace jeho obrazů od série studií po výsledné dílo je budován na principu hudebních variací – tedy na barevných, tvarových, lineárních či

48 První ukázka zásadním způsobem rezonuje se závěry Studie I i II, kterou představíme níže.

rytmických obměnách výchozí představy. Bohatství a variabilita hudebních aspektů abstraktních obrazů Vasilije Kandinského a Františka Kupky svědčí o hlubších kořenech této kvalitativní proměny. Nejde jen o hudbu jako katalyzátor přechodu od figurativního malířství k nefigurativnímu čili abstraktnímu – to byl jen impulz, který „nastartoval“ kvalitativní proces proměn, jehož důsledkem je zásadní proměna výtvarného myšlení. Tím, že se abstraktní obraz zbavuje přímé vazby na předmětnou podobu skutečnosti, převádí původní dominantní roli odkazovacího významu na význam vtělení, který je postaven na dynamické interakci antecedentu a konsekventu a s tím spojeného procesu deviací jako principu organického pulzu obrazu, který je podstatou spontánního strukturního času nejen tvůrčího procesu jeho „zhmotnění“, ale i aktivní komunikace při jeho percepci. To považuji za zásadní argument opravňující mé přesvědčení, že ten, kdo postrádá hudební myšlení, nemůže plně pochopit a především intenzivně prožít nejen abstraktní obrazy V. Kandinského a F. Kupky, ale ani dalších představitelů abstraktního expresionismu generace nastupující v době 2. světové války od Pollocka k Rothkovi. Avšak nejen to! Integrace různých oborových způsobů myšlení vede k interdisciplinární, tedy komplexnější gramotnosti. [...] Zejména v současné době se pohybujeme v multimediálním prostředí jako přirozené syntéze nejrůznějších forem komunikace. Je tedy stejně přirozeným důsledkem obdobný proces v umění, který je dovršením procesu postupného narušování a stírání hranic mezi jednotlivými uměleckými druhy až po jejich syntetické splnutí v multimediálním projevu současného umění“ (Bláha, 2020, s. 52, 53).

Bláha dobře zná pedagogy i úskalí, ke kterým vede příliš dogmatické pojetí dějin umění. Varuje před pastí v podobě „potřeby rozdělovat umělecké druhy na časové a prostorové či podlehnout oborovému purismu, který s přehnanou horlivostí střeží čistotu a nedotknutelnost oboru a vystavuje jej tak do nebezpečné izolace“⁴⁹ (Bláhová & Bláha, 2014, s. 148; Říhová & Bláha, 2017). Oproti tomu nabízí metodu, v níž lze prohlubovat porozumění jednomu druhu umění skrze druhý, a tak opustit hranice druhů a žánrů, osvobodit se od lineárního třídění a mechanického přiřazování slohů a vrátit se k podstatě samotné umělecké výpovědi (Bláha, Říhová, 2018). Spolu s důrazem na komunikaci jako nástroj myšlení dochází k požadavku interdisciplinární gramotnosti jako východiska v kurikulární oblasti Umění a kultura (Bláha, 2020).

3.4.2 Diskurzivní pojetí výtvarné výchovy

V souvislosti s vizuální gramotností jako komplexním vzdělávacím cílem se od 90. let v české teorii didaktiky výtvarné výchovy rozvíjí tzv. diskurzivní pojetí výtvarné výchovy, které je založeno na postmoderních pedagogických principech, sociálním pojetí kreativity a studiích vizuální kultury (Fulková, 2008;

49 Na tomto místě odkážme na současný návrh nové podoby RVP ZV, kde je překvapivě silně akcentována hranice jednotlivých uměleckých druhů, což se odráží i v návrzích názvů předmětů v podobě **Výtvarná a filmová výchova a Hudební, taneční a dramatická výchova**. Takové označení předmětů je v rozporu s formulovaným požadavkem na interdisciplinární gramotnost. Revizi RVP ZV se budeme věnovat níže.

Svatošová, 2021, s. 59). „Výtvarná výchova pracuje, záměrně i mimoděk, s veškerými výpověďmi, které jsou v jejím průběhu pořizovány, s průběžnou aktualizací významů a obsahů díla v závislosti na okolnostech komunikace a v přímém vztahu k úrovni kompetencí jejích účastníků“ (Kitzbergerová et al., 2019, s. 11).

Učitel, který v duchu pedagogického konstruktivismu bere v úvahu žákovské prekoncepty a pracuje s nimi, aniž by je třídil na správné a nesprávné, otevírá prostor diskursivnímu pojetí předmětu. Toto pojetí zahrnuje představu, že žák je v roli tvůrce, diváka a interpreta a jeho prožitek tvůrčího procesu může být odlišný od poučeného a profesionálního pohledu. Jeho prožitek je výsledkem autonomního, samostatného a subjektivně prožívaného procesu poznávání. „Formulování a zpřesňování myšlenek a konceptů i výsledků pozorování situace umožňuje vyhledávání subtilních proměn a posunů významů v závislosti na osobních zkušenostech, včetně účinné reflexe tohoto procesu. Tato práce s významy a obsahy díla se uskutečňuje vždy v závislosti na možnostech probíhající situace a jejích účastníků, což platí jak pro žáka, tak i pro vyučujícího. Vyučující však celý proces iniciuje a řídí, a to jak výběrem obsahů a témat, tak i interakcí s žáky“ (Kitzbergerová et al., 2019, s. 11).

3.4.3 Diskurzivní modely galerijní edukace

V galerijní edukaci, v návaznosti na výše popsané paradigmatické změny, zaznamenáváme transformaci institucionální praxe, která svou pozornost směřuje k diváku a možnostem vzdělávání. Tato transformace se projevuje využitím různorodých programů a pedagogických metod. „V takových programech je důraz kladen nejen na obraz / umělecké dílo, ale rovněž na samotný proces poznávání, mapování a aktualizaci obsahů. Při vytváření myšlenkových map a jejich propojování je vhodné využít diskurzivní metody či dokonce diskurzivní modely⁵⁰ i v prostoru, který překračuje rámce výstav a sbírkových expozic“ (Kotyza & Říhová, 2024, s. 9). Jde o specifický hybridní diskurz⁵¹, v němž se uplatňuje široká škála odborných disciplín, které se aktuálně podílejí na vytváření komentářů a interpretací umění a ovlivňují i interpretační strategie vzdělávání. Jedná se o současné teorie umění, studia vizuální kultury, kulturní antropologii, filozofii, ale i přírodní vědy, neurovědy apod. (Fulková, 2008). Ve vybraných programech a projektech galerijní edukace se tak například objevují obsahy spojené s odhalováním společenských stereotypů a předsudků a s dalšími patologickými jevy ve společnosti

50 „Diskurzivní model“ edukace se „opírá nejen o reflektovanou praxi a tvorbu, ale i o analýzu historických a socio-kulturních vlivů na generování významu a použití artefaktu v praxi. Diskursivní model edukačního programu by měl obsahovat reflektivní rovinu v úrovni otázek, otevření dialogu (spontánní pre-konceptualizace) a prostoru pro objevování vazeb a odkazů k dalším ‚kulturním‘ textům. Strukturální propojení a vztahy mezi vizuálními, verbálními, zvukovými a dalšími artefakty či ‚texty‘ je zde podmínkou možností významu, dokonce i na vysoce subjektivní úrovni. Učení probíhá v kontextu a v prostoru mezi ‚viděným‘ a komentovaným. Učení probíhá tedy i jako intersubjektivní, zažívaná zkušenost a jako její zprostředkovaná interpretace, v kontextových vazbách na kulturu a sociální situace“ (Fulková et al., 2013, s. 4-5).

51 „Diskurs“ (diskursivní vrstva) je také chápán jako systém vědění, tedy systém disciplín, jejich předmětů, pravidel, pojmů a jejich institucionálních opor. V našem případě např. diskurs výtvarného umění, pedagogiky, diskurs galerie, muzea, školy atd. Tyto diskursy nejsou monodisciplinární, ale hybridní (Fulková et al., 2013, s. 28-29; Fulková, 2008).

(Raiterman in Říhová et al., 2020, s. 74), či s formou reflexe konkrétní společensko-vědní historické situace (Vrátná Militká in Říhová et al., 2020, s. 74). „Právě procesuální charakter a transformační proces vzdělávání s sebou nese i seberozvoj nebo zpochybnění sporných celospolečenských norem, které dalece překračují oblast umění. Návštěvníci si z galerie mohou odnést i znalosti či dovednosti přesahující primární cíle a pole instituce zaměřené na výtvarné umění“ (Kotyza & Říhová, 2024, s. 9).

3.5 Shrnutí teoretické části

V teoretické části jsme se zaměřili na vybrané obraty, které se vztahují k proměnam náhledu na obraz, umělecké dílo a roli diváka.

Obrat k obrazu, jak jej definují přední teoretici vizuální kultury, vnáší do naší oblasti požadavek spojený s hledáním praktických nástrojů a metod přehodnocujících tradiční přístupy a rozvíjejících nové teoretické a praktické nástroje vizuálních studií (Mitchell, 2016; Sturken & Cartwright, 2009; Mirzoeff, 2012, 2018). S tímto požadavkem jsme se v teoretické části ztotožnili a pokusili jsme se na něj zaměřit. Rozhodli jsme se představit didaktické nástroje v podobě vybraných interdisciplinárních a diskurzivních přístupů uplatňovaných ve výtvarné výchově a galerijní edukaci. Představené přístupy korespondují s výzkumnou částí, jsou jejím oborovým didaktickým rámcem.

Oborový obrat k obrazu a zejména prostor, který obrazu věnuje kurikulum i současné pojetí výtvarné výchovy prezentované v Podkladové studii (Kitzbergerová et al., 2019), jsme se pokusili zohlednit v kapitole Prostor obrazu ve vzdělávání, která nahlédla i do právě probíhající revize kurikula. Důležitým požadavkem obratu k obrazu je cíl rozvíjet vizuální gramotnost. K obratu k obrazu dochází ve výtvarné výchově prostřednictvím zavedení pojmu „Vizuálně obrazné vyjádření“ a nároku na „Ověřování komunikačních účinků“ (Pastorová, 2004). Výzkumem se pokusíme přispět ke kvalitativnímu ohledání oborového obratu k obrazu, a to na základě tří studií mapujících pokaždé jiný typ výuky, která je však vždy zacílena na rozvíjení vizuální gramotnosti skrze aktivní setkání s obrazy.

Ve výzkumu se zabýváme procesem komunikace vedoucí k porozumění obrazu. Pokusíme se odhalit mikroprocesy, které toto porozumění umožňují. V tomto ohledu se ukázalo klíčové teoretické východisko v tzv. Obratu k tělu (afektu) i Obratu k divákovi. Důležitou perspektivou pak je zaměření se na čas percepce obrazu, které byla v teoretické části věnovaná kapitola Událost setkání s obrazem.

4. VÝZKUMNÁ ČÁST

4.1 Metodologie výzkumu

Jak jsme již předestřeli v úvodu disertační práce, v této části se zaměříme na kvalitativní zkoumání problematiky práce s obrazem ve vybraných výchovně vzdělávacích situacích. Specifikem předloženého výzkumu je, že je realizovaný v dlouhém časovém horizontu, v němž se proměňují pozice, z nichž autorka disertace promlouvá. Tyto pozice, ovlivněné badatelskými a pracovními příležitostmi, ovlivňují jak samotný design výzkumu, rozložený do třech studií, tak celkovou koncepci výzkumu, výzkumný problém, formulaci výzkumných otázek i cíl výzkumu.

První záměr, zkoumat na malém vzorku žáků jedné třídy procesy vedoucí od percepce k interpretaci obrazu, byl motivován autorčinou potřebou odhalit potenciály umění pro pedagogickou praxi. Potřebou objasnit a reflektovat ty „stavební“ prvky výuky, které „konstruují“ individuální výstavbu poznání každého žáka. Potřebou zaznamenat, reflektovat a revidovat pedagogický proces, v němž dochází ke společnému odhalování sítě významů, obsahů a diskurzů. A to včetně těch částí, v nichž je prostor věnován žákovské tvorbě a reflexi. Na této úrovni pozorováním odhalujeme prekoncepce a vlastní žitou zkušenost, s níž do výuky žáci vstupují. Zajímáme se o roli dialogu ve skupině mezi žáky navzájem a mezi žáky a učitelem. Tento výzkumný záměr vychází z pozice učitelky výtvarné výchovy, jež hledá odpovědi na otázky spojené s potenciály umění pro vzdělávání. Klíčové je v tomto ohledu i reflektování naplňování konkrétních výstupů RVP ZV (platných v době výzkumu). Učitelská pozice se opírá na jedné straně o reflektivní výzkumné metody, na druhé straně o metody pozorování a analýzy pramenů zachycujících procesy dívání a interpretování viděného. V tomto kontextu vznikají výzkumné studie I a II.

Druhý záměr pak vychází z nové výzkumné perspektivy, která nastala v souvislosti se změnou badatelské pozice, kdy se autorka stala edukátorkou Národní galerie Praha, zodpovídající za koncepci vzdělávacích programů pro školní skupiny ve sbírkách umění od 19. století po současnost. Dochází tak k proměně optiky, z níž jsou reformulovány otázky, cíle i design výzkumu. Cílem výzkumu se nově stává potřeba evaluovat vzdělávací program jako celek. Předmětem výzkumu je na jedné straně proces vedoucí k vývoji programu, jeho vlastní realizaci, včetně reflexe a supervize – tedy proces didaktické transformace učiva, a na druhé straně hledání nástrojů evaluace galerijní edukace. Patrný posun cíle výzkumu je od hledání vzdělávacích potenciálů u konkrétního obrazu k výstavě jako celku, jež přináší řadu pro vzdělávání nosných společenských témat. Zkoumána je tak z nové perspektivy také hypotéza, že intenzita prožitku umění může zakládat kvalitativně hlubší a komplexnější poznání.

4.1.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je nahlédnout, popsat a zreflektovat potenciály umění pro učení ve vybraných výzkumných vzorcích a to ve vztahu k

- žákovským mikroprocesům v procesu komunikace obrazu;
- vybraným očekávaným výstupům výtvarné výchovy;
- rozvoji průřezových témat a klíčových kompetencí.

Cílem výzkumu je porozumět didaktické transformaci z témat umění v obsahy vyučování a ve vybraných případech ji popsat.

A to s ohledem na specifika

- prostředí školního vyučování (z perspektivy učitelky výtvarné výchovy);
- prostředí galerijní edukace (z perspektivy edukátorky).

4.1.2 Výzkumné otázky platné pro celý výzkum

Jaké potenciály pro vzdělávání v sobě nese umění, a to na obecné i konkrétní úrovni?

Jakým způsobem žák konstruuje svá poznání vycházející z uměleckého díla?

Jak naplňuje zkoumaná výuka kurikulární kategorii ověřování komunikačních účinků a jak učení skrze umění přispívá k rozvíjení klíčových kompetencí?

Jaké konkrétní obsahy do výuky vneslo současné umění?

Jak jsou nastavené podmínky pro vzdělávací situace vedoucí k ověřování komunikačních účinků obrazu?

V tabulce níže předkládáme přehled, v němž názorně mapujeme, které otázky výzkumu jsou rozvíjeny konkrétními dílčími výzkumnými otázkami jednotlivých studií.

Obecné výzkumné otázky	Studie I	Studie II	Studie III
Jaké potenciály pro vzdělávání v sobě nese umění na obecné i konkrétní úrovni?		Otázka č. 2	Otázka č. 1, 2
Jakým způsobem žák konstruuje svá poznání vycházející z uměleckého díla?	Otázka č. 4	Otázka č. 1	
Jak naplňuje zkoumaná výuka kur. kat. OKÚ a jak učení skrze umění přispívá k rozvíjení KK?	Otázka č. 1, 3		Otázka č. 3
Jaké konkrétní obsahy do výuky vneslo současné umění?		Otázka č. 3	Otázka č. 1, 2 a 4
Jak jsou nastavené podmínky pro vzdělávací situace vedoucí k ověřování komunikačních účinků obrazu?	Otázka č. 1, 4	Otázka č. 4	Otázka č. 5

Tabulka 1 Přehled výzkumných otázek výzkumu.

4.1.3 Metody sběru dat

Jednotlivé studie mají vlastní metodologii, která vždy také zahrnuje popis metody sběru dat. Na obecné úrovni pak můžeme shrnout, že:

Studie I a II sbírá výzkumná data v jedné konkrétní třídě, skupině. Jedná se zejména o metody sběru: zúčastněným pozorováním; pořizováním audio a video záznamů; přepisováním nahrávek; archivací pracovních listů; fotodokumentací tvorby žáků; reflektivními bilancemi zúčastněných pedagogů a pozorovatelů.

Studie III nabírá výzkumná data v prostředí galerijní edukace k výstavě Eva Koťátková, *Moje tělo není ostrov* (Národní galerie Praha, 2022). Jedná se o metody sběru dat: zúčastněným pozorováním; reflektivními bilancemi edukátorů; dotazníkovým šetřením; archivací scénářů programu; fotodokumentací akce; rešerší vybraných pasáží z publikací provázejících výstavu.

4.1.4 Design výzkumu

Kvalitativní výzkum kombinuje a vybírá postupy z designů případové studie, akčního výzkumu a reflektivní praxe.⁵² Pro analýzu dat je ve Studii I a II využito kódování, zahrnující otevřené, axiální a selektivní kódy. Postup kódování je převzatý z designu zakotvené teorie. K analýze dat je využito obsahové a diskurzivní analýzy. K analýze dat z dotazníkového šetření a k analýze kódů je také využito statistické vyhodnocování dat. V rámci kvalitativního výzkumu využíváme statistické metody pro kvantitativní analýzu dat, abychom mohli objektivně hodnotit nasycenost kódů či procentuální zastoupení zkoumaných jevů. Tyto metody umožňují a poskytují kvantitativní perspektivu ke kvalitativním datům. I přesto, že se jedná o kvalitativní vzorek, tato kombinace přístupů umožňuje hlouběji porozumět zkoumaným fenoménům a poskytovat robustnější⁵³ interpretace výsledků.

4.1.5 Návaznost na klíčové výzkumné projekty

Ve výzkumné části vycházíme zejména z těchto výzkumných projektů:

- „Vzdělávání v oblasti kulturní identity národa se zaměřením na muzea, galerie a školy v rámci Programu aplikovaného výzkumu a vývoje národní a kulturní identity“ (NAKI DF11P01OVV025). Výzkum probíhal v letech 2011-2013 pod vedením hlavní řešitelky doc. Marie Fulkové na Univerzitě Karlově v Praze, Pedagogické fakultě, v Uměleckoprůmyslovém muzeu v Praze a v Galerii Rudolfinum v Praze.⁵⁴

52 Kvalitativní výzkum, který nenásleduje pouze jeden vybraný konkrétní design, ale využívá kombinaci designů, se v pedagogickém výzkumu objevuje poměrně často. Švaříček přirovnává výzkumníka ke kutilovi, jenž si na základě stanoveného cíle výzkumu vybírá a kombinuje vybrané analytické postupy (Švaříček, 2019).

53 Termín „robustnější“ v tomto kontextu odkazuje na výsledky, které jsou odolnější a spolehlivější díky kombinaci kvalitativních a kvantitativních dat. Výzkum se tak stává pevnější, neboť je podložen objektivně měřitelnými ukazateli, které doplňují subjektivní interpretace.

54 Jedním z výstupů výzkumu je také *Metodika realizace vzdělávacího galerijního / muzejního programu*, která vytváří rámec, jehož se držíme jak na úrovni koncepce výuky, tak na úrovni její reflexe a případně i evaluace (Fulková, Jakubcová Hajdušková, & Sehnalíková, 2013). Dalším klíčovým výstupem, který po celou dobu výzkumu vytvářel zásadní oporu, je dvoudílná publikace *Galerijní a muzejní edukace* (Fulková, 2013).

- Výzkumný projekt skupiny ENViL (The European Network for Visual Literacy), která byla podporována evropským grantovým programem Comenius a jehož záměrem bylo vybudovat společný referenční rámec vizuální gramotnosti pro celou Evropu (Fulková, 2019).⁵⁵
- Výzkum pod názvem „Vizuální komunikace, otevřený prostor k výchově a vzdělávání – komplexní inovace pedagogických, výtvarně pedagogických a uměnovědných studijních oborů, reg. č.: CZ.1.07/2. 2. 00/28.0075“ realizovala Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.⁵⁶

Výzkumné závěry v podobě modelů a metodiky se stávají nenahraditelnou oporou pro analýzu našich dat. Inspirací pro kvalitativní výzkum jsou použité metodologie. V interpretaci dat pak teoretické rámce výzkumů fungují jako rozcestník či mapa, pomáhající ve složitém terénu nasbíraného výzkumného materiálu.

4.1.6 Etika výzkumu

Podrobný popis etických zásad a postupů, včetně ochrany účastníků, informovaného souhlasu a zpracování osobních dat představujeme s přihlédnutím ke specifiku, jež vychází z povahy prostředí, v němž výzkum probíhal.

4.1.6.1 Etika výzkumu ve školním prostředí

Informované souhlasy žáků nejmenované pražské základní školy byly součástí generálního souhlasu školy.⁵⁷ Autorka disertační práce byla v době výzkumu vyučující na této škole a výzkumné záměry i postupy konzultovala s vedením školy. Ve třídách, v nichž výzkum probíhal, nebyli žádní žáci, kteří by neměli generální souhlas podepsaný zákonnými zástupci. Výstupy výzkumu v podobě zveřejněné studie či dílčích prezentací výzkumu v podobě posterů či prezentací byly vedení školy předloženy.

55 „Skupina šedesáti evropských badatelů od roku 2010 sbírala a analyzovala data z kurikulárních dokumentů dvaadvaceti evropských zemí. Zkoumání probíhalo nejen z hlediska předkládaných oborových témat, ale také z hlediska obecného výchovného kontextu, implicitních vzdělávacích cílů a postojů k rozvoji kompetencí, jako například porozumění učení, rozvoj myšlení, reflektivní a kreativní kompetence, komunikace apod. Cílem projektu bylo vytvořit společný evropský referenční rámec vizuální gramotnosti, funkční slovník, kterému budou všichni rozumět a který ujednotí společný dialog nad předmětem výtvarné výchovy v kontextu současného trendu kompetenčně pojatého učení“ (Říhová & Svatošová, 2018, s. 78). Výzkumný tým předložil revidovaný společný evropský referenční rámec pro vizuální kompetenci (původně vizuální gramotnost) v podobě tří diagramů – prototyp (CEFR-VC) („European Network for Visual Literacy“, 2023; Schönau et al., 2020; Fulková, 2019). Právě tento model se stal součástí analýzy výzkumných výstupů ve všech třech předložených studiích.

56 Teoretická východiska zkoumání problému vzdělávacího obsahu v galerijní a muzejní edukaci (Šobánková & Uhl Skřivanová, 2015) včetně předložené konceptové analýzy vzdělávání (Janík, 2013) se stala stěžejní pro výzkumnou studii III, jež má ambici evaluovat galerijní edukaci k výstavě Evy Kotátkové s názvem *Moje tělo není ostrov*, NGP 2022-2023.

57 V generálním souhlasu je pro účely disertace klíčová tato pasáž: „Škola pořizuje v průběhu vyučování fotografie nebo zaznamenává na video průběh některých školních akcí (sportovní, kulturní, projekty, vyučovací hodiny). Škola též archivuje vybrané žákovské práce. Tuto fotodokumentaci, videodokumentaci či ukázky prací žáků škola následně používá k prezentaci školy (např. na nástěnkách školy), k výrobě školního kalendáře, almanachu u příležitosti výročí založení školy, pro **studijní účely studentů Pedagogické fakulty, k prezentaci a ilustraci výsledků vzdělávání na odborných konferencích či vědeckých sympóziích**, koutek historie v prostorách školy apod., **ve sbornících příspěvků, časopisech apod.** Jsou rovněž zveřejňovány na webových stránkách školy. Zveřejňované fotografie a videosekvence jsou pečlivě vybírány a nejsou spojovány s dalšími osobními daty vašeho dítěte. V případě vašeho nesouhlasu nebudou fotografie, videosekvence nebo žákovské práce vašeho dítěte zveřejňovány“. Podepsané souhlasy jsou v archivu školy.

Všechny žákovské výpovědi jsou ve výzkumu anonymizované.

Reflexivní bilance, individuální i skupinové rozhovory s učiteli, lektory, edukátory a didaktiky výtvarné výchovy byly provedeny na základě výslovného informovaného souhlasu všech respondentů. Přepsané rozhovory nebo i jejich části byly před publikováním poskytnuty jejich autorům k autorizaci.

4.1.6.2 Etika výzkumu galerijní edukace v NGP

Pozorování vzdělávacích situací v galerii, focení akce i archivace vybraných výstupů žákovské tvorby probíhaly na základě informovaného souhlasu podepsaného zákonnými zástupci. Souhlas pro účely oddělení Rozvoje publika připravilo právní oddělení NGP.⁵⁸

V dotazníkovém šetření, které bylo prováděno po skončení výstavy, byl souhlas se zpracováním údajů realizován na základě úvodní pasáže, která uvedla kontext šetření a vyzvala účastníky k rozhodnutí, zda s výzkumem souhlasí, a tudíž dotazník vyplní, či nesouhlasí a dotazníkového šetření se z toho důvodu nezúčastní. Dotazníkové šetření probíhalo pouze mezi dospělými osobami (viz Příloha).

4.1.7 Role výzkumníka

Základní literatura na poli kvalitativního výzkumu v ČR (Hendl, 1997; Švaříček, 2007) představuje výzkumné metody a strategie z pozice výzkumníka, který je od samotného zkoumaného procesu významně distancován. Je svým způsobem na druhém břehu, odkud pozoruje, sbírá, archivuje, bádá a analyzuje.⁵⁹ Ve výzkumné praxi oborové didaktiky výtvarné výchovy se však otevírá otázka, jak naložit se situací, v níž je analyzována výuka, ve které je řešitel výzkumného týmu souběžně v roli výzkumníka i v roli učitele či praktikujícího studenta. Učitel se za určitých okolností může stát tím, kdo výuku iniciuje, částečně realizuje, archivuje, ale i zkoumá, analyzuje a interpretuje výzkumné výstupy.

Jako možné řešení se do popředí oborového výzkumu dostává koncept reflexivního praktika Donalda Schöna, který ve vztahu k oboru předložila a ve výzkumu využila například Marie Fulková (Fulková, 2008). Tento postup je přímo zaměřený na aktivní roli praktika učitele i výzkumníka v jedné osobě,

58 Vybrané pasáže z formulace souhlasu:

„[...] dávám svůj souhlas Národní galerii v Praze [...] ke shromažďování, zpracovávání a evidenci osobních údajů o nezletilém ve smyslu nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů) (dále jen „GDPR“) a k zachycení a rozmnožování podobizny nezletilého nebo zvukového či obrazového záznamu týkajícího se jeho osoby nebo jeho projevu osobní povahy ve smyslu § 84 a násl. zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů, a to za následujícím účelem:

- pořizování fotografií a videí z akcí pořádaných NGP a jejich zveřejnění na webových stránkách a sociálních sítích NGP za účelem prezentace a propagace, pokud nebude podobizna nezletilého spojena s jeho jménem; a
- umístění fotografií a přehrávání videí z akcí, které NGP pořádá nebo kterých se NGP účastní, v prostorách NGP. Svůj souhlas poskytují v rozsahu nezbytném pro naplnění výše uvedeného účelu. Souhlas poskytují na celé období akce NGP a na dobu nezbytnou pro zpracování, propagaci NGP, **vědecké účely** a archivaci. [...] Bližší informace o NGP, pověření pro ochranu osobních údajů a svých právech najdete na webových stránkách NGP <https://www.ngprague.cz/o-nas/stranka/gdpr>“. Podepsané souhlasy jsou archivovány v NGP.

59 Výjimkou je design akčního výzkumu, ten je ale pro náš účel vhodný jen částečně. Cílem našeho výzkumu není změna stávající praxe.

provádějícího reflexi činnosti, reflexi proběhnuvší činnosti, a reflektování reflexe činnosti (Schön, 1991; Stynes et al., 2018).

Diskuse o tom, jak role výzkumníka v terénu ovlivňuje sběr dat, interakce s účastníky a interpretaci výsledků jsme se zabývali po celou dobu doktorského studia a tuto problematiku jsme předestřeli hned v úvodu disertace, kde jsme představili pozice, z nichž autorka promlouvá, a upozornili na překryv rolí badatelky s učitelkou či edukátorkou. V našem případě nebylo možné od sebe jednotlivé role jasně oddělit a bylo zjevné, že bude třeba upravit design výzkumu tak, aby kvalitativní výzkum neupadl do příliš subjektivní polohy, která by ubrala na důvěryhodnosti výzkumným výstupům. Zčásti jsme se snažili tento problém řešit výukou v tandemu a sestaveným týmem spolupracovníků, kteří se podílejí na pozorování, poskytují reflexe a hloubkové rozhovory. Zčásti v náš prospěch vychází i časové rozplánování výzkumu, kdy realizaci výuky a sběr dat od výzkumných závěrů v některých případech dělí i doba delší než 10 let (Studie II).

Doufáme, že v předloženém výzkumu nebude překryv rolí překážkou, ale naopak, že poslouží jako doklad reflektovaného pedagogického vývoje. Výhodou také může být, že vzhled výzkumníka začíná již v oblasti koncipování samotné výuky, a že výzkum umožňuje nahlédnout pedagogický proces v celé komplexnosti, od počáteční koncepce výuky po její reflexi.

Pro zvýšení reliability výzkumné části jsme se rozhodli v každé studii vždy přesně vymezit, v jakých rolích se autorka textu nacházela.

4.1.8 Omezení výzkumu

Kromě výše zmíněné problematiky související s překryvem role výzkumníka a aktéra výzkumu bychom chtěli uvést další faktory, jež můžeme klasifikovat jako omezení studie:

U studie I a II jde zejména o malý výzkumný záběr, zahrnující pouze vybrané třídy či skupiny žáků na jedné nejmenované pražské základní škole.

U studie III jde o vzorek dotazníkového šetření, v němž je zastoupeno pouze 52 % školních skupin, které se programu v NGP zúčastnily.

4.2 Studie I Od percepce k interpretaci obrazu

4.2.1 Popis studie

Na počátku studie⁶⁰ bylo kritické čtení knihy *Proč obrazy nepotřebují názvy* od Ondřeje Horáka a Jiřího Franty⁶¹ (Horák & Franta, 2016). Tato známá dětská kniha je založena na dialozích o umění mezi prarodiči a vnoučaty v prostředí galerie. Dialogy představují transmisivní⁶² způsob předávání informací, které „osvětlují“ ikonická umělecká díla přelomu 19. a 20. století, skrze něž se postavě dětského diváka a potažmo i čtenáři předkládá diskurs⁶³ dějin umění o zrodu a vývoji moderního umění. To vše je předloženo ve vizuálně přitažlivém grafickém zpracování. Knihou jako celkem jsme se zabývali v recenzi s názvem *Co potřebují obrazy?* (Říhová, 2018a)⁶⁴. Prvotní efekt, okouzlení knihou, jaká se na českém trhu vyskytuje zřídka, vystřídal rozpaky a následně znepokojení. Příliš intenzivně dotíraly otázky po adekvátnosti takového způsobu hovorů o umění mezi dospělým – odborným divákem a dětským divákem.

Tyto otázky pak stály u zrodu výzkumné sondy, která si klade za cíl probádat a porovnat současné diskursy výtvarné pedagogiky s konkrétní ukázkou školní praxe a způsobem zprostředkování a interpretace umění představeným v knize O. Horáka a J. Franty. Na první pohled může výběr analyzovaných výpovědí působit nesourodě. Na jedné straně fiktivní postavy světa dětské literatury, na druhé straně přepisy konkrétních výpovědí studentů a na třetí straně teoretické texty. Podmínky, v kterých vypovídají žáci i literární postavy, mají společného jmenovatele, a tím je rozhovor směřující k interpretaci malby Františka Kupky *Klávesy piana. Jezero* (1909), vystavené v Národní galerii Praha ve Veletržním paláci. Druhým společným jmenovatelem je stejný věk žáků a literární postavy Emy.

S cílem podhalení mikroprocesů výuky jsou v rámci výzkumu výpovědi literárních postav stavěny na roveň výpovědí reálných žáků, zejména kvůli porozumění didaktickým transformacím; kdy se z umění stává učivo, které prohlubuje žákovy znalosti, či lépe, kdy se z poznávání umění stává nástroj ke kritické analýze vizuální kultury, která má vliv na osobní rozvoj žáka. Zkoumáme proces rozvíjení vizuální gramotnosti vedoucí od percepce k interpretaci díla.

60 Studie pod názvem *Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem* byla publikována v časopise *Výtvarná výchova* (Říhová, 2018b). Pro účely disertační práce jsme studii restrukturovali, revidovali a doplnili. Její výzkumnou část zde uvádíme pod novým názvem, odkazujícím lépe na samotný princip zkoumané výuky. Teoretické rámce studie jsme předsunuli a propojili v teoretické části.

61 Jiří Franta je sice ilustrátorem, ilustrace se však stávají takřka rovnocenným partnerem textu knihy.

62 D. Atkinson popisuje transmisivní model takto: Vyučující své vědomosti a dovednosti předem utřídí, reguluje a pak je v určité formě předává. Dále pak poznamenává, že v tomto modelu je od studentů požadováno, aby byli pasivními příjemci (Atkinson, 2018). Míra a intenzita přenosu informací v literární předloze mezi prarodiči – průvodci světa umění a dětmi – příjemci, které jsou ve světě umění neznalé, byla předmětem zkoumání a bude předložena níže (Horák & Franta, 2016).

63 Pojem diskurs vychází z foucaultovské inspirace. V tomto smyslu je diskurs „sjednocením jazyka a praxe a vystihuje usměrněné formy hovorů o určitém subjektu, jejichž prostřednictvím objekty a praktiky získávají význam“ (Barker, 2006, s. 41-42).

64 Recenze je přílohou disertační práce.

Po vzoru současných trendů v interdisciplinárním výzkumu, který je plný střetů nesourodých impulsů, se studie pokouší nahlédnout na pohyblivou interpretační strukturu, která nám má napomoci porozumět, jak na vizuální média reagují jednotlivci i skupiny (Mirzoeff, 2012, s. 16), a to zejména ve výtvarné výchově. Skrze toto prizma je možné vzít knihu určenou dětskému čtenáři jako kulturní výpověď srovnatelnou s výpověďmi pocházejícími z galerijní edukace⁶⁵.

4.2.2 Metodologie studie

4.2.2.1 Cíl studie

Cílem empirické studie prováděné v letech 2016–2018 bylo zjistit, popsat a analyzovat způsob, jakým byla realizována interpretace konkrétního obrazu ve výuce výtvarné výchovy, a to porovnat s analyzovanou výpovědí postav u totožného uměleckého díla v knize *Proč obrazy nepotřebují názvy*; získané výsledky porovnat s teoretickým zázemím diskurzivně pojaté výtvarné výchovy, které jsme představili v teoretické části; tyto poznatky pak zpětně vztáhnout k sekundární analýze primárních dat, z které vzejdou vizualizace v podobě grafů a grafické znázornění výuky.

4.2.2.2 Metody sběru dat

Studie obsahuje tři skupiny primárních dat.

První skupinou jsou data vzešlá z výuky realizované ve Veletržním paláci u díla Františka Kupky *Klávesy piana. Jezero* (1909) (obrázek 11). Metodami výzkumu bylo zúčastněné pozorování, audiozáznam části výuky a jeho přepis, analýza pracovních listů žáků, analýza přípravy na výuku, reflektivní bilance učitelky a reflektivní bilance pozorovatelky.

Druhou skupinou dat je přepsaný rozhovor o díle Františka Kupky *Klávesy piana. Jezero* z knihy *Proč obrazy nepotřebují názvy* a malba Jiřího Franty – metaobraz⁶⁶ Kupkova obrazu (obrázek 12).

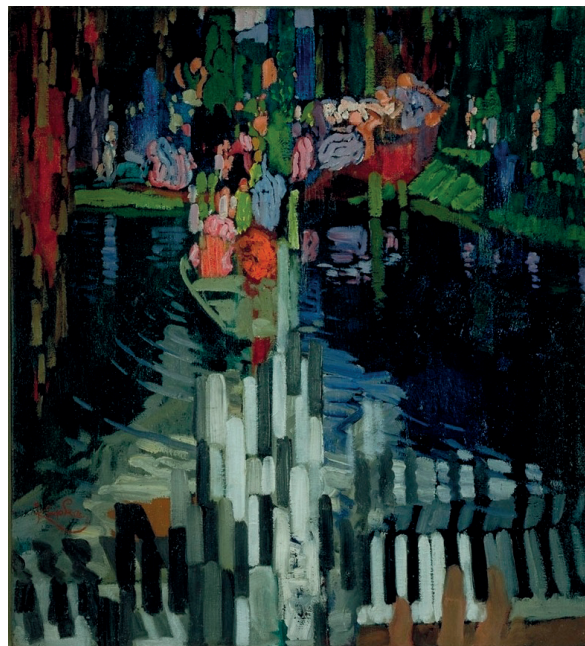
Třetí skupinou dat jsou články, rozhovory, e-mailová komunikace dotýkající se na jedné straně kritické reflexe knihy nahlížené prizmatem diskurzivně pojaté výtvarné výchovy a na druhé straně problematizující vztah obrazu, teorie dějin výtvarné kultury a interpretace uměleckého díla přímo ve výuce výtvarné výchovy. Vztahem pojmů umělecké dílo a dětský divák se zabývá publikovaný rozhovor s Jaroslavem Bláhou, který se stal samostatným výstupem z této třetí skupiny dat. Jaroslav Bláha se dlouhodobě věnuje profesní přípravě učitelů právě v oblasti dějin umění a interdisciplinárních uměleckých oborů na PedF UK v Praze (Říhová & Bláha, 2017). Rozhovor je přílohou disertační práce.

⁶⁵ Iniciátorem a hlavním tvůrcem obsahu edukace byla paní učitelka výtvarné výchovy, výuka probíhala v prostředí galerie v kontextu originálů vystavených děl.

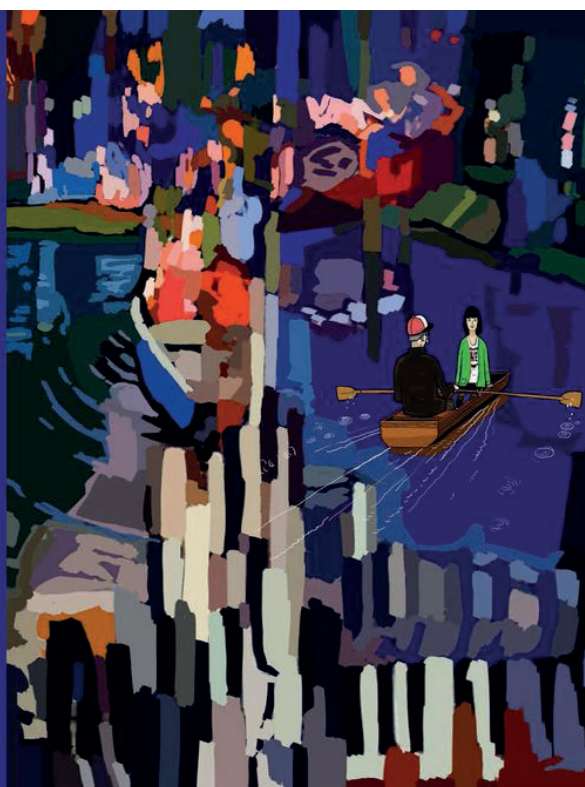
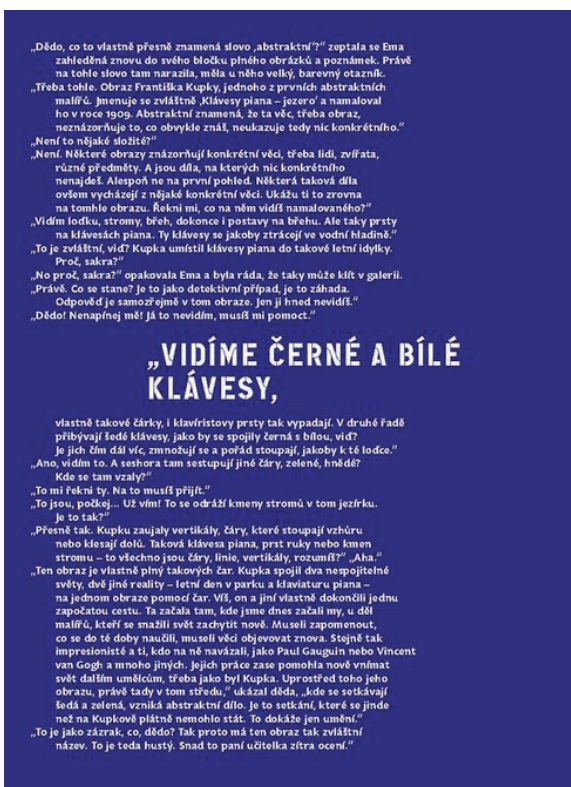
⁶⁶ Pojem metaobraz přejímáme a používáme v kontextech uvedených u W. J. T. Mitchella, kdy obraznou představu z jednoho obrazu rámuje obrazná představa v dalším médiu [ilustraci] (Mitchell, 2016).



Obrázek 10 Záznam reflektivního dialogu.
Foto: archiv autorky DP



Obrázek 11 František Kupka, Klávěsy piana. Jezero (1909).
Zdroj: <https://www.ngprague.cz/>



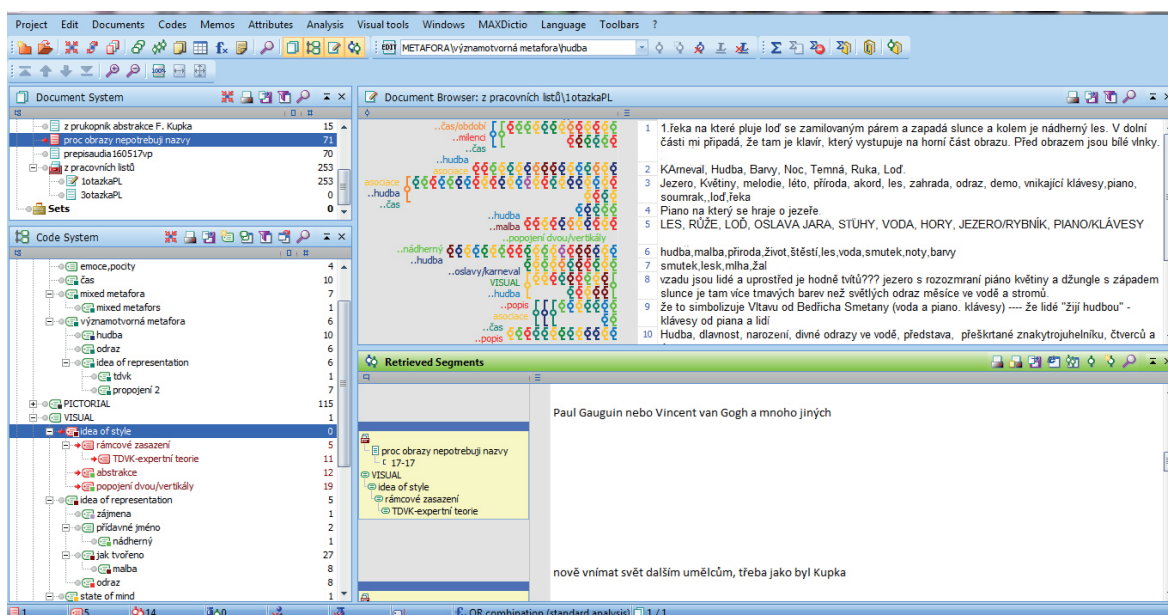
Obrázek 12 Proč obrazy nepotřebují názvy. Ukázka z knihy (Horák & Franta, 2014).
Zdroj: www.labyrinth.net.

4.2.2.3 Design výzkumu

Empirická studie je založena na kvalitativním výzkumu s prvky akčního výzkumu, diskursivní analýzy a způsobu kódování převzatého ze zakotvené teorie⁶⁷.

Všechna data byla soustředěna v aplikaci Maxqda, kde docházelo nejprve k otevřenému kódování, pak s odstupem času k axiálnímu a na závěr selektivnímu kódování (Hendl, 1997; Švaříček, 2007).

Okódovaná data byla předložena spolupracující učitelce, která ověřovala jejich relevanci ve vztahu k selektivním kódům. Během tohoto procesu docházelo cyklicky k porovnávání dat s oborovou literaturou a rodiny kódů byly konzultovány na půdě katedry výtvarné výchovy PedF UK. Selektivní kódy se staly podkladem pro grafické výstupy, které předložíme níže v textu.



Obrázek 13 Ukázka kódování v prostředí software Maxqda.

4.2.2.4 Role výzkumníka

Autorka textu požádala kolegyni, aby si připravila výuku výtvarné výchovy tak, aby ji mohla realizovat v expozici České moderní umění I v Národní galerii Praha ve Veletržním paláci, a v níž by část věnovala reflektivnímu dialogu k dílu *Klávesy piana. Jezero* od Františka Kupky (obrázek 11). Během výuky v galerii zůstala badatelka v roli pozorovatelky.

⁶⁷ Diskursivní analýza je založena na podrobném zkoumání psaného či mluveného textu a provádí se tak, aby metafora textu nebránila analýze vyjadřujícího se subjektu. Diskursivní analýzu tak lze uplatnit na sociální jednání uživatelů jazyka, kteří komunikují v rámci specifických sociálních a kulturních situací. Analýza se zajímá o spontánní (psané) texty nebo (verbální) promluvy a zkoumá je v rámci jejich celkového i lokálního kontextu (Barker, 2006, s. 42).

4.2.2.5 Výzkumné otázky

1. Jaký je prostor pro žákův hlas, jeho žitou zkušenost a kritické myšlení při interpretaci obrazu Františka Kupky *Klávesy piana. Jezero* ve zkoumané konkrétní vyučovací hodině šesté třídy ZŠ? Jaká je role učitele v analyzované výuce?
2. Jaký prostor věnoval autor knihy *Proč obrazy nepotřebují názvy* hlasu literární hrdinky Emy a nakolik její žitá zkušenost a kritické myšlení pomohly při interpretaci uměleckého díla Františka Kupky *Klávesy piana. Jezero*? Jak vztáhnul autor knihy interpretaci díla k věku dítěte? Jaká je role dospělého v analyzovaném textu?
3. Jaké jsou rozdíly mezi interpretacemi pocházejícími od žáků šesté třídy, interpretací předloženou knihou *Proč obrazy nepotřebují názvy* a expertní interpretací předloženou v knize *František Kupka: průkopník abstrakce, malíř kosmu* (Anděl & Kosinski, 1997)?
4. Jakým způsobem žák konstruuje svá poznání vycházející z uměleckého díla?

Vztah výzkumných otázek Studie I k obecným otázkám studie vyjadřuje tabulka níže.

Obecné výzkumné otázky	Studie I
Jaké potenciály pro vzdělávání v sobě nese umění na obecné i konkrétní úrovni?	
Jakým způsobem žák konstruuje svá poznání vycházející z uměleckého díla?	Otázka č. 4
Jak naplňuje zkoumaná výuka kur. kat. OKÚ a jak učení skrze umění přispívá k rozvíjení KK?	Otázka č. 1, 3
Jaké konkrétní obsahy do výuky vneslo současné umění?	
Jak jsou nastavené podmínky pro vzdělávací situace vedoucí k ověřování komunikačních účinků obrazu?	Otázka č. 1, 4

Tabulka 2 Přehled výzkumných otázek výzkumu ve vztahu ke Studii I.

4.2.3 Výzkumná zjištění studie

4.2.3.1 Proces interpretace obrazu ve zkoumaném vyučování výtvarné výchovy v galerii

Součástí detailní analýzy dat je diagram znázorňující proces interpretace uměleckého díla ve výuce. Tento diagram vznikl na základě analýzy iniciační části vyučované hodiny zaměřené na řešení krize výtvarného projevu s využitím děl Františka Kupky vystavených ve stálé expozici Národní galerie Praha ve Veletržním paláci. Úvodní aktivitou byla interpretace díla Františka Kupky *Klávesy piana. Jezero* (obrázek 11).

Grafické znázornění odhaluje moc diskursu, kterým je teoretické zázemí oboru, včetně Rámcového vzdělávacího programu. Původní skica diagramu je podkreslena fotografií z NGP, kde je vidět žáky, učitelku a obraz přímo v kontextu galerie (viz příloha).

Diagram pod názvem Interdisciplinární pole obrazu⁶⁸ vyjadřuje tři fáze, v nichž žák došel k interpretaci uměleckého díla ve zkoumané výuce výtvarné výchovy v NGP. Tyto tři fáze dokreslují vzrůstající nárok na žáka vedoucí k rozvíjení kompetencí kritického diváka (srov. Teoretická část, kapitola Obrat k diváku):

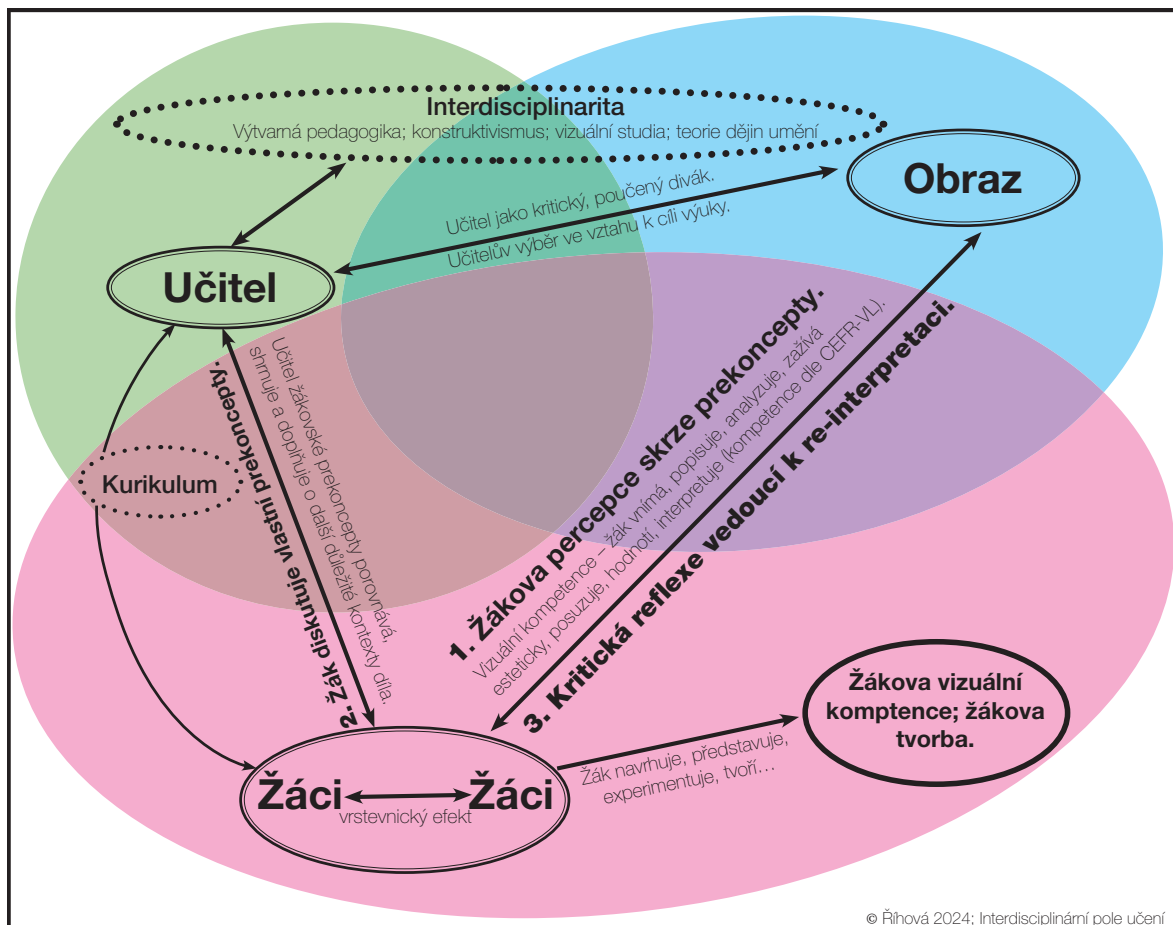


Diagram 3 Interdisciplinární pole učení.

V první fázi stála žákova percepce obrazu na odhalování jeho vlastních prekonceptů. Učitelka rozdala žákům pracovní listy (obrázek 14), ti se pohodlně posadili v galerii před obraz Františka Kupky *Klávesy piana. Jezero*. Žáci byli vyzváni, aby se na obraz dobře dívali a zapisovali si všechny své postřehy na papír. Byli ubezpečeni, že není žádné špatně ani dobře a že i mimoslovní projevy či neexistující slova se mohou stát součástí výpovědi.

68 Diagram je v disertační práci uveden v podobě po revizi v roce 2024. V této revizi došlo k nahrazení pojmu **Diskurzy vzdělávání a umění** pojmem **Interdisciplinarita**, výraz **Umělecké dílo** je nahrazen slovem **Obraz**. Diagram prošel již revizí v roce 2021, kdy byla přidána vztahová síť žáci ↔ žáci, která upozorňuje na vrstevnický efekt jako důležitou součást ve výstavbě poznávání. Revize diagramu jej aktualizuje ve vztahu k vybudovanému teoretickému rámci a výzkumným studiím, v nichž jsme dospěli k rozhodnutí používat v obecné rovině pojem **Obraz** spíše než **Umělecké dílo**. Do popředí se dostal princip interdisciplinarity jako východiska pro porozumění obrazu. Prolínající se barevné bubliny jsou v podstatě vizualizací, grafickým vyjádřením slova **diskurz**. Výraz **Vzrůstající funkční vizuální gramotnost** je dále nahrazen pojmem **Vizuální kompetence**, neboť v tomto kontextu pojem kompetence zdůrazňuje schopnost používat a aplikovat znalosti v reálných situacích.

Tuto fázi lze také popsat z pohledu rozvíjení vizuálních kompetencí skrze aktivní slovesa, která předkládá ENViL. V této fázi žák vnímá, popisuje, analyzuje, zažívá esteticky, posuzuje, hodnotí a interpretuje na základě vlastní žité zkušenosti. V této rovině byl žák empirickým divákem. Jeho výpovědi byly analyzovány a budou představeny níže.

V druhé fázi žák svoji prvotní interpretaci, založenou na vlastních prekonceptech, představoval ostatním, včetně učitele, a diskutoval o ní (zapojení vlastní interpretace mezi ostatní bylo dobrovolné). Porovnával ji s interpretacemi ostatních žáků a společně s nimi hledal nové úhly pohledu a zkoumal jejich relevantnost ve vztahu k obrazu. Učitelka žáky hodně chválila, motivovala je k další výpovědi a vyzývala ostatní k doplnění dalších, nevyřčených poznatků. V této fázi bylo patrné, že žáky i učitelku zaujala četnost výpovědí, které se dotýkají hudebnosti obrazu. Učitelka shrnovala jejich postřehy typu akord, ten obraz hraje, noty, píseň, klavír pod pojem hudba a oceňovala průnik těchto vjemů napříč třídou. Jeden žák s nadšením zvolal: „Já tam teď uviděl, já tam vidím úplně velký tři prsty a palec. Někdo na to hraje, na to piano!“ Tento žák byl v první fázi interpretace díla nesoustředěný, proto si podstatného prvku v obraze nevšiml; interpretace a postřehy ostatních ho však vtáhly do obrazu a koncentrace a zájem o dílo se v něm aktivovala až v této fázi. Druhým, nejvýraznějším a nejčastějším postřehem bylo upozornění na princip propojování dvou světů skrze odrazy ve vodě – „vnikající klávesy; klavír, který vystupuje na horní část obrazu; piano, na které se hraje o jezeře“ (pracovní listy – obrázek 14).

Učitelka byla do této chvíle v roli zprostředkovatele jednotlivých pohledů – někdy bylo třeba vyptat se žáka, jak jeho interpretaci porozumět, případně tiché žáky podpořit a dopřát jim prostor, aby jejich výpověď byla slyšet. Učitelka interpretaci ještě problematizovala otázkou, proč obraz není realistický. Mezi odpověďmi zaznívá

„To je podobné jako u nás ve škole: Přízemí a schody k jídelně ve škole – a tam jsou obrázky rozřezané a propojené – zapasované do sebe; U piana klávesy obdélníčky – kdyby to byl normální obraz, byl by to obraz. Ale ne, aby to piano se podobalo tomu čtverečkovanému, obdelníčkovanému – celý on to chtěl, aby se to piano hodilo s jezerem – rozčtverečkovaný; Klaviatura, bílý a černý klapky odráží to, jak dělá postavy, by se to propojilo“ (záznam žakovské výpovědi; přepis audio nahrávky).

Zde je patrné, jak obtížně žáci hledají slova, aby vyjádřili a vystihli své postřehy. Otázkou, proč obraz není realistický, se učitelka dostává i k jádru záměru, s nímž dílo Františka Kupky do výuky přivádí. Ví, že žáci touží mít svá díla dokonalá – realisticky perfektně provedená – a že je tato touha svým způsobem blokuje v tvorbě⁶⁹. Právě Kupkova cesta k abstraktnímu projevu, kterou je možné dobře doložit a demonstrovat na souboru děl umístěných

69 V učitelčině přípravě na hodinu najdeme cíl: „Program ‚cesta k abstrakci‘ byl zaměřen na prolomení krize dětského výtvarného projevu a na posílení vlastní cesty k vizuálně obraznému vyjádření v rámci interpretačních možností studentů. Program byl cílen na konkrétní třídu, kde se v hodinách potýkáme s odmítavým přístupem k ‚neakademickému‘ umění“ (Učitelčiny přípravy na vyučování).

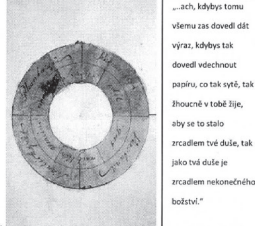
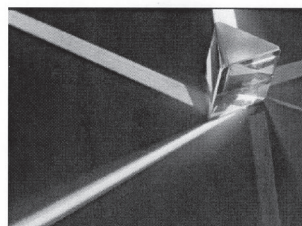



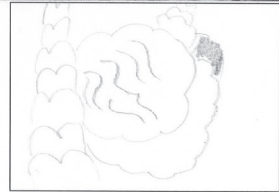
v NGP⁷⁰, může pomoci žáky odvést od přílišného lpění na realistické dokonalosti jejich prací. Na tomto místě je vhodné podotknout, že učitel bere všechny výpovědi vážně a pomáhá žákům dotvořit větu tak, aby vyjadřovala jejich snahu, a oni pak skrze učitelčin odstup mohli uznat svůj dobrý postřeh. Plynule následuje **třetí fáze**, která je kritickou reflexí, vedoucí k re-interpretaci díla. V této fázi dochází k nárůstu žákova poznání a zpřesnění jeho interpretací od „naivních“ k „poučenějším“. V dialogu se utvářela společná interpretace, jejíž podobu učitelka formulovala způsobem, s nímž žáci souhlasili. Didaktická práce s obrazem tak byla řízeným procesem, kde učitelka hrála roli koordinátora, který na jedné straně podporuje názorovou pluralitu, a zároveň třídí odpovědi a vytváří pomyslnou „názorovou databázi“, skrze kterou mohou žáci nahlédnout na vznikající porozumění i zreflektovat postřehy, které se v nové perspektivě mohou jevit jako irelevantní. Zde je nejdůležitějším faktorem citlivost učitele, který nejlépe ví, jestli hrozí misinterpretace a je třeba na irelevantní odkaz reagovat, a nebo jej může zahrnout do pluralitního pole všech úhlů pohledů.

Po této aktivitě navázala učitelka dalšími aktivitami, propojujícími teoretické – vědecké i umělecké – kontexty s dílem F. Kupky, a ty žákům zprostředkovávala skrze pracovní listy (obrázek 14). Pozornost byla věnována Kupkově zájmu o dobovou teorii barev a o vztah horizontál a vertikál v jeho abstraktních kompozicích.

70 Výuka byla v galerii realizována v roce 2016, v expozici České moderní umění I, kterou připravili kurátoři Milan Knížák a Tomáš Vlček. Závěr této expozice byl věnován souboru děl Františka Kupky, který zahrnoval jeho umělecký vývoj od symbolistní malby až po díla zrodu a vrcholu abstrakce (*Výroční zpráva Národní galerie v Praze*, 2010, s. 22). Koncepce expozic NGP se od té doby radikálně proměnila. Od původního konceptu, v němž bylo dílo autora chronologicky vedle sebe, se v nových expozicích upustilo. Nové pojetí je orientováno na lokální situaci a vývoj na umělecké scéně a tematické členění odpovídá dobovým souvislostem. Tento princip je uplatněn zejména v expozici 1796–1918: Umění dlouhého století, ale z části i v expozici pod názvem 1939–2021: Konec černobílé doby. V té je uplatněn interdisciplinární přístup zaměřený na propojení společenských milníků a dobových kontextů. Cílem je ukázat, že v umění existovalo více různých pojetí umělecké kvality paralelně vedle sebe. Narušuje se tak stereotyp dějepisu umění nahlížet na umění z „černo-bílých“ polarit jako např. figurální x abstraktní; oficiální x neoficiální (Národní galerie Praha, 2020). Zde je tedy třeba učinit poznámku, že výuka, koncipovaná k předchozí expozici, by v současných podmínkách nebyla možná, neboť dílo Františka Kupky potkáváme napříč zmíněnými expozicemi v odlišných souvislostech, než je osobní vývoj a proměny stylu jednoho autora. A tak se v tomto kontextu můžeme zamyslet i nad tím, nakolik podoba expozice přední české galerie může ovlivnit koncepci vyučování.

- 1) Pořádně se zadívej na obraz Klávesy piana – Jezero. Asociuj, tj. napiš, co tě při pohledu na tento obraz napadne.
 ... *jezero, křehký melodie, léto, příroda, akord, les, zahrada, odraz, děno, vlny, klávesy, piano, soumrak, loď*
- 2) Co mají společného J.W. Goethe¹, Isaac Newton² a R.Steiner³? Odpověď je: vědu a umění, jako František Kupka. Jejich odbornosti a zaměření propojuje v jeho obrazech. Ted ty tři pány a jejich odbornosti zjednodušíme tyto na kategorie:
- a) Báseň – rozum a cit, B) Barva a světlo – rozum C) Cit a vjem - pocit, smysl, duše

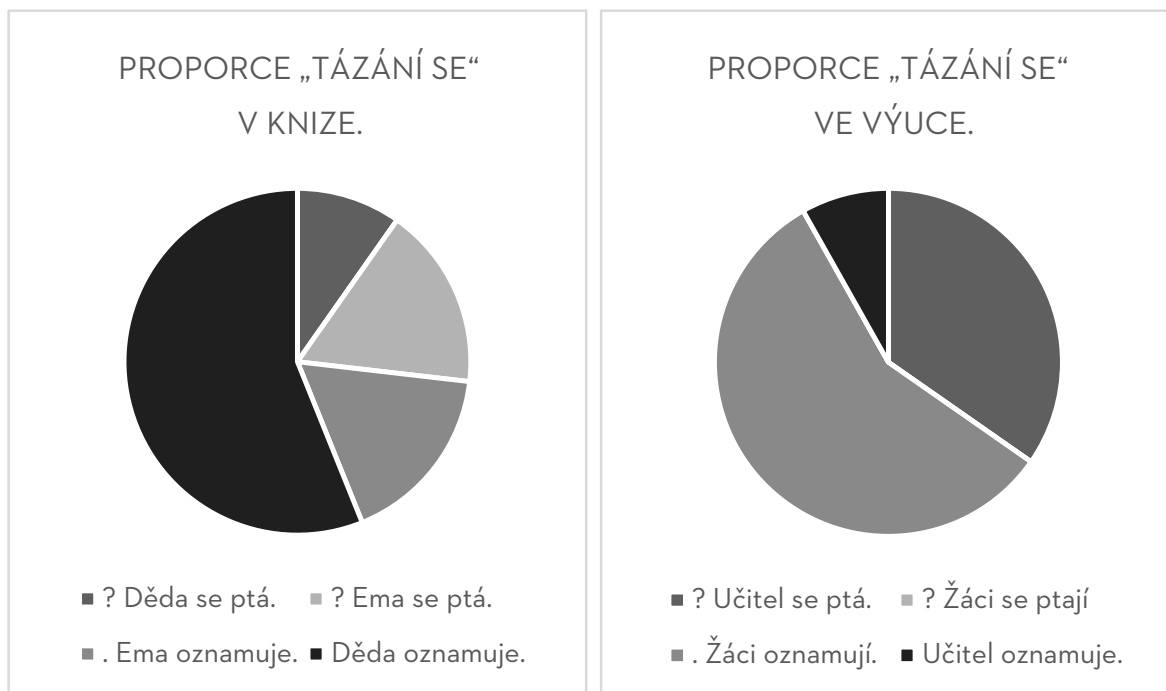
Ke každé kategorii patří obrázek. Tvým úkolem je, najít jim „dvojníka“ v Kupkových obrazech. Do volných rámečků pod těmito ukázkami dokresli a popiš obrázky z výstavy, které jsou jim nejpodobnější. Podoba může být jakákoliv, kterou sám objevíš: barevná, tvarová nebo dokonce významová, podobnost s textem. Použij barevné pastelky, nebo fixy. Obrázky nemusí být dokonalé, jsou to jen jako skici, tak je popiš (jméno).

 <p>...ach, kdybys tomu všemu zas dovedl dát výraz, kdybys tak dovedl vdechnout papíru, co tak sytě, tak žhoucně v tobě žije, aby se to stalo zrcadlem tvé duše, tak jako tvá duše je zrcadlem nekonečného božství."</p>		
<p>A)</p>  <p><i>Sy nbožst</i></p>	<p>B)</p>  <p><i>černá a bílá příběhy</i></p>	<p>C)</p>  <p><i>Příběhy psů a tyranů</i></p>

¹ romantický básník a dramatik z 19.st, dílo Faust, aj
² fyzik ze 17.-18. st, zajímavější se krom jiného o vlastnosti světla a barev
³ antroposofie, teosofie atd, zajímá se o propojení člověka a jeho spojení se světem například skrze smysly – zrak, sluch, hmat a pátrá po propojení duchovního světa a světa fyzického

Obrázek 14 Ukázka pracovního listu Kupka v jehle. Zdroj: archiv autorky DP.

4.2.3.2 Setkat se v učení⁷¹, nebo transmisivní model předávání znalostí?



Graf 1 Proporce transmisivního předávání znalostí.

Při rozboru rozhovorů nad obrazem Františka Kupky jsme sledovali i míru tázání a prostor pro výpovědi ve větách oznamovacích, vedoucích k interpretaci díla. Tato míra tázání a oznamování je vyjádřena prostě, pomocí interpunkce na konci věty. Otazník tedy symbolizuje dotaz, otázku. Tečka pak charakterizuje odpověď na otázku, oznámení a konstatování. Prostor věnovaný tázání v odučené hodině jsme porovnali s prostorem, který pro dotazy postav vymezili autoři publikace *Proč obrazy nepotřebují názvy*.

Tuto analýzu jsme pro potřebu grafického znázornění proporce transmise spočetli a převedli na procenta.

Z grafu je patrné, že v knize se předávání faktů či odpovědi na otázky vkládají do úst dospělému odborníkovi na umění reprezentovanému postavou dědy v lehce nadpoloviční části z celého rozhovoru. Děda se Emy ptá pouze v 10 %, a to nejčastěji klade otázky řečnické, na které si sám odpovídá. Úvodní otázka Emy „Dědo, co to vlastně znamená slovo „abstraktní“?“ vede dědu k prvnímu výkladu pojmu, který pak ještě doplní otázkou: „*Není to nějak složitě?*“, čímž věc znovu problematizuje a vytváří prostor k dalšímu výkladu. Svůj výklad zakončuje otázkou, co Ema vidí na obraze namalovaného. Tím ji vyzve k popisu viděného a je to její první zapojení v rozboru díla. Ema popisuje: „*Vidím loďku, stromy, břeh, dokonce i postavy na břehu. Ale taky prsty na klávesách piana. Ty klávesy se jakoby ztrácejí ve vodní hladině.*“ V této

71 D. Atkinson k tomuto principu poznamenává: „Podřízení výuky učení doslova znamená, že studující jsou umístěni v centru svých učebních prožitků. To znamená, že vyučující respektuje jejich nápad, záměry a touhy. [...] Důraz je kladen na způsob spíše než objekt učení“ (Atkinson, 2006, překlad pro interní potřeby KVV PedF UK Z. Proksová).

fázi se rozběhne dialog, který s přídechem kriminální zápletky pátrá po tom, co v obraze způsobuje ztrácení kláves ve vodní hladině. Ema je bezradná, volá dědu na pomoc, ten jí sice pomůže, ale hlavní vyřešení zápletky je na Emě – jde o odrazy stromů. To děda uzavírá slovy – reinterpretuje:

„Ten obraz je vlastně plný takových čar. Kupka spojil dva nespojitelné světy, dvě jiné reality – letní den v parku a klaviaturu piana – na jednom obraze pomocí čar. Víš, on a jiní vlastně dokončili jednu započatou cestu. Ta začala tam, kde jsme dnes začali my, u děl malířů, kteří se snažili svět zachytit nově. Museli zapomenout, co se do té doby naučili, museli věci objevovat znova. Stejně tak impresionisté a ti, kdo na ně navázali, jako Paul Gauguin nebo Vincent van Gogh a mnoho jiných. Jejich práce zase pomohla nově vnímat svět dalším umělcům, třeba jako byl Kupka. Uprostřed toho jeho obrazu, právě tady v tom středu ukázal děda, „kde se setkávají šedá a zelená, vzniká abstraktní dílo. Je to setkání, které se jinde než na Kupkově plátně nemohlo stát. To dokáže jen umění““ (Horák & Franta, 2016).

Hlas Emy tedy zaznívá jen v popisu viděného a v dědou otevřené příležitosti odhalit princip vertikál pomocí odrazů na hladině. Děda tento drobný objev vezme a vytvoří za jeho pomoci interpretaci, kterou uzavře do kauzální souvislosti historie umění. Jako by historie umění, která obrazu předcházela, a díla, která po tomto obraze následovala, byla nutná k porozumění viděnému. Nechme stranou spekulace typu, jestli pro Kupku byli jmenovaní autoři těmi nejstěžejnějšími, či jestli se jejich tvorbou zabýval a jak hluboce ho ovlivnila. Pozoruhodné je, že aby děda interpretoval konkrétní obraz, nutně potřebuje kauzální kontext historie umění. Udržuje se zde představa, že bez znalosti dějin umění není možné obrazu porozumět a o interpretaci se nemá pokoušet nikdo jiný než znalec. Zázračný vývoj umění, kdy tvorba jednoho autora umožní nově vnímat svět autorů následujících. Z vyřčeného prosakuje historií dějin umění překonané klišé o lineárním vývoji umění.

V katalogu s názvem *František Kupka, průkopník abstrakce, malíř kosmu* pak v kontextu k obrazu *Klávesy piana. Jezero* (1909) L. L. Blumová upozorňuje, že abstrakce v tvorbě Kupky vzniká analýzou všech projevů přírody (včetně uměleckého projevu) s výrazným akcentem na rytmus souběžnosti blízkého a vzdáleného, důraz je kladen jak na postavy, tak na stromy jako na vertikální orientační body v krajině. „Dílo nás uvádí do dalších zásadních aspektů Kupkova tvůrčího vývoje – do symbolicky souzvučného obrazu odrazu, narážek na hudbu, černobílých kontrastů...“ (Blumová, 1997, s. 131). Kdybychom se chtěli zabývat dílem ve vztahu k dobovým kontextům tvorby Františka Kupky, pak nám „soudobá uměnověda ukazuje distanc od čistě formalistického chápání zrodu moderního umění. Do kontextu uvádí význam nejen vědy, ale také okultních a mystických filosofí pro avantgardu. Vliv esoterických věd na uměleckou společnost je vyjádřen v představě symbolistů o souvislosti mezi hudbou a barvou, ve vizionářské estetice. Kupku přitahovaly myšlenky teosofie a myšlenkový synkretismus. Abstrakce nebyla cílem sama o sobě, ale spíše výsledkem umělcovy analýzy formy všech projevů přírody (včetně uměleckého procesu), výsledkem jeho pochopení smyslu

a významu tvaru. Z několika raných kompozic – mimo jiné Jezero – lze vycítit Kupkův zvyšující se zájem o základní prvky v krajině – rytmus souběžnosti blízkého a vzdáleného, důraz jak na postavy, tak na stromy jako na vertikální orientační body v krajině. Přestože tyto obrazy mají i nadále blízko k impresionismu a neoimpresionismu, jsou na nich zdůrazněny určité základní prvky v přírodě tak, že rozvíjejí samotný jazyk vertikál. Kupka k tomu poznamenává, že „velké umění je stvořit z neviditelného a nehmatatelného něco, z čistě jen prožitého viditelnou a hmatatelnou realitu: realitu, která není pouhou kopií nebo obrazem. [...] Ale která má jako stvořené dílo duši a vlastní život a která se sama vnucuje divákovým smyslům“ (Blumová, 1997, s. 179).

Z naznačených kontextů čerpá i učitelka, když do pracovních listů dětem vkládá propojení mezi postavami Goetha, Newtona a Steinera se zájmem o vědu a umění, a to doplňuje vybranými ukázkami, které vedou k následnému propojení s obrazy Františka Kupky. Významovou a obsahovou souvislost učitelka předkládá i ve vizuální podobě, čímž možná žáky mate, neboť dohledávají vizuální podobnosti, spíše než kontexty významové a obsahové. Přesto se tyto kontexty stávají důležitou oporou pro žákovo porozumění dílu.

Je zjevné, že cesta, kterou otevřeli žáci skrze hudebnost v obraze, jejich pokusy interpretovat dílo jako „piano na které se hraje o jezeře“, akcent na autorovu snahu „*netáhnout diváka nějakým popisem, ale zaujmout jeho smysly a vytvořit něco jiného, nějakou konkrétní náladu*“ (záznam žákovské výpovědi; přepis audio nahrávky) otevírá cestu k hlubší interpretaci díla než Horákovu nadšení nad střetem dvou světů uprostřed obrazu, který nechá vzniknout abstraktnímu okamžiku. Žákův hlas rezonuje s dílem v míře, která obsahuje koncepty nalézané v katalogu. Citlivost žáka a vzájemná komunikace nad obrazem s učitelem vytváří interdisciplinární průniky vybraných diskurzivních polí, jde pod povrch toho, co je rozpoznatelné na první pohled.

Míra transmise, o které vypovídá analyzovaná ukázka z knihy, oproti míře transmise, která je analyzována ve výuce, jasně ukazuje, že výuka otevřela žákům cestu k interpretaci skrze jejich vlastní prekoncepty. V týmu pak spolu s učitelkou, jejíž role byla nezastupitelná, došli v podstatě k podobným závěrům, ba dokonce v některých ohledech odhalili i hlubší souvislosti díla. Způsob empatického estetického vnímání žáky vedl k rozpoznání hudebního myšlení v obraze. J. Bláha k tomu poznamenává, že myšlení abstraktního umělce je v lecčem podobné uvažování hudebního umělce. Nebo lépe, že abstrakce vzniká v okamžiku uvolnění hudebního myšlení v procesu malby. Tuto úvahu dokládají mimo jiné Kupkovy studie k obrazům, např. Newtonovy kotouče apod. (Bláha, 2013, s. 150-151). U žáků se objevila i schopnost porozumět principu vertikál, skrze něž dochází k propojení dvou světů – tedy proniknutí odrazu stromů na vodní hladině s klávesami, které stoupají vzhůru od piana.

4.2.3.3 Vztah selektivních kódů k popisu interpretačních postupů

Při analýze kódů bylo třeba od sebe oddělit dvě velké skupiny výpovědí. Byly odlišeny výpovědi vztahující se k čistému popisu viděného, **piktoriální**, a ostatních výpovědí, které sice k obrazu odkazovaly, či s ním přímo souvisely, nebyly však pouhým popisem – tedy všechny ostatní. Pojem **vizuální** je dále členěn pod následující selektivní kódy.

Jsou jimi:

empatická rovina díla – emoce a pocity, které dílo v divákovi rozechvělo, zároveň také vnímání díla skrze postavu jeho autora

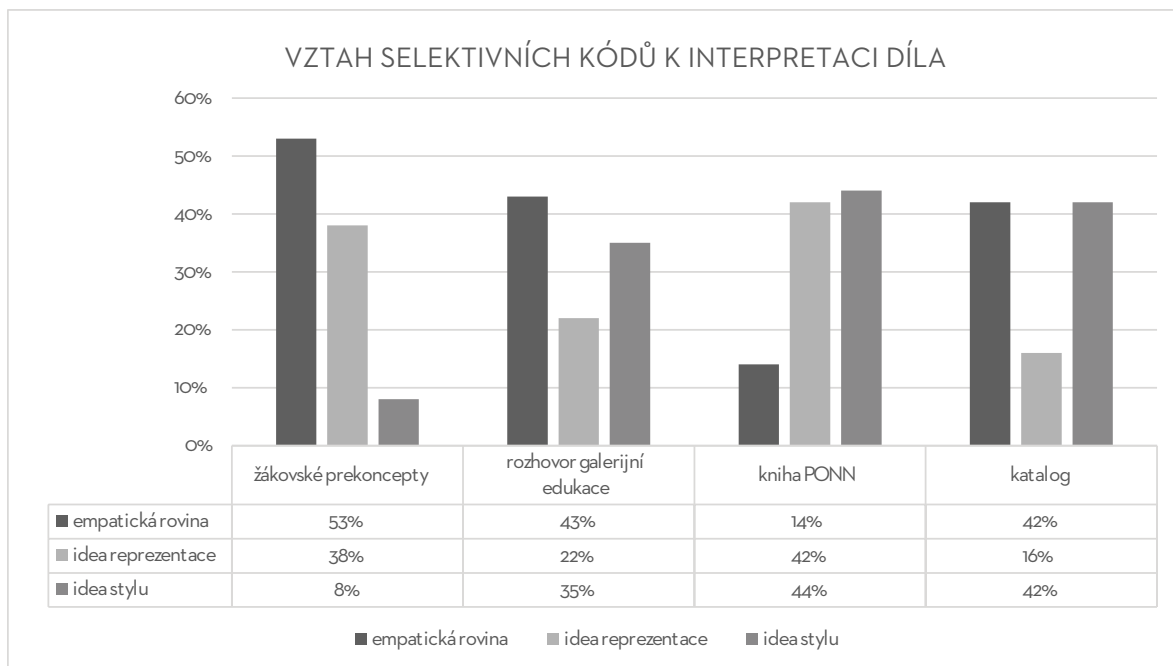
idea reprezentace – způsoby, kterými je dílo tvořeno a reprezentováno

idea stylu – kontextuální a kauzální souvislosti díla, přiřazení uměnovědných slohů a stylů

Ukázalo se, že k interpretaci díla přistupují studenti nejčastěji na úrovni **empatické roviny díla**, v druhé řadě jsou schopni uvažovat na úrovni **idey reprezentace**, tedy toho, jak způsob zobrazení (formální aspekty díla) ovlivňují naše vnímání. Oproti tomu v knize PONN děda opírá svou interpretaci zejména o **ideu stylu a ideu reprezentace**. Tedy své porozumění a interpretaci díla opírá o teorii a dějiny umění. Vidíme, že žáci na začátku druhého stupně nejsou schopni uvažovat o díle ve vztahu kauzálních souvislostí dějin umění, jejich interpretace vycházejí z průniku mezi **empatickým vcítěním** se do dění v obraze přes jeho **způsob reprezentace**.

Na rozdíl od žáků děda vychází z teoretického začlenění díla do kontextu doby a teorie. Žáci se v šesté třídě nesetkávají s dostatečným výkladem, který by rámec uvažování v kontextu zaštiťoval, a pak je jeho absence logickým důsledkem. Otázkou ale je, zdali by takovému uvažování „v kontextech“ žáci dali přednost před vcítěním se do obrazu samotného, a zásadně pak vystupuje do popředí otázka, je-li toto vůbec žádoucí.

Pak je možné poukázat na neadekvátnost předávání interpretací takových teoretických diskursů dějin umění, jak je předkládá Horák ve své knize. Dědovy kontexty mohou zůstat nevyslyšené i u dětských čtenářů, právě pro jejich teprve vznikající schopnost vnímat svět na základě porozumění teoretickým a dějinně kauzálním souvislostem.



Graf 2 Vztah selektivních kódů k interpretaci díla.

4.2.4 Shrnutí výzkumné studie

Kniha *Proč obrazy nepotřebují názvy* předkládá veřejnosti konzervativní modernistický pohled, kdy dospělý musí vyložit kauzální souvislosti díla, vyjasnit dítěti / žáku / studentovi vše, co ví, aby žák mohl porozumět tomu, co má před sebou. Prostor pro hlas dítěte v textu sice najdeme, ale je velmi upozaděn za množstvím transmisivně předávaných informací. Studie poukazuje na rozdíl mezi tím, co si pod interpretací díla dítětem ve věku 11-13 let představuje veřejnost, a co se objevuje při studiu konkrétní výuky.

Na pozadí studie zaznívá otázka: „*Jak lze zvyšovat kvalitu žákovských interpretací*“? Tuto otázku si klademe i v dalších výzkumných studiích. V předkládané studii je detailně rozebrána cesta od empirického diváctví (Bryson, 2005; Fulková et al., 2004), kde dochází k odhalení žákovských prekonceptů, ke kritickému diváctví, cesta od percepce obrazu k jeho interpretaci. Na kvalitu tohoto procesu má kromě dovednosti kritického myšlení žáka, zahrnující mimo jiné pružnost a ochotu měnit, rozšiřovat a reinterpretovat vlastní názor, vliv i role učitele, který zprostředkovává kontexty díla. Učitel přidává ty kontexty, o kterých ví, že pomohou žákům rozšířit porozumění, případně vyvedou jejich uvažování ze slepých uliček. Tato fáze, kdy skrze kritické myšlení dochází k porozumění, je okamžikem transformace: **zumění se stává učivo** a žáci kromě rozvoje dovedností a kompetencí vedoucích ke schopnosti analyzovat viděné dochází i k seznámení se s novými oblastmi vědění a poznání světa, které bylo skrze dílo odhaleno, tedy k rozvoji funkční vizuální gramotnosti. Učitel jako odborník na své žáky ví, které informace žákům pomohou, jak početné a jak podrobné mají být předkládané informace ve vztahu ke konkrétní třídě. Umí zvolit, co je třída schopna pojmout a vytěžit k poznávání, a vytuší i okamžik, kdy by množství

informací mohlo skupinu od poznávání odradit. Mluví jazykem, který je pro žáky srozumitelný, a vzhledem k tomu, že je ochoten a schopen zapracovat žákovy prekoncepty do interpretačního schématu, zbavuje interpretaci uměleckého díla pachuti, která je ve společnosti vžitá, pachuti přesvědčení, že porozumět umění mohou jen odborníci, kteří o něm mluví velmi složitým způsobem. Zároveň se učitel setkává s žáky v učení: oni jsou v centru učení skrze vlastní kritické myšlení a učitel jim dalšími kontexty problematizuje jejich závěry. Tím je učitel schopen opustit horizont uvažování o obraze / uměleckém díle jen v kontextu dějin umění a dobových souvislostí díla a je ochoten se zabývat i kontexty aktuálního světa, které otevírají žáci právě skrze svoji žitou zkušenost. Oproti tomu kniha představuje konzervativní cestu, kdy se dospělý nenechá dítětem zpochybnit a pro tuto jistotu mu dává možnost vypovídat o viděném pouze v úrovni piktorální, tedy co je na obraze skutečně předmětně namalováno, a do roviny vizuálního již dítě raději nepustí. Tím zůstává stranou jak žitá zkušenost dítěte, tak i kontexty současného světa. Dospělý odborník se tak v knize může spolehnout na dobové kontexty a dějinami ověřený výklad díla. Oproti tomu učitel ve třídě čelí složité situaci, kdy k žitým zkušenostem žáků a kontextů tohoto světa doplňuje i kontexty uměnovědné. Výhodou tohoto „obráceného“ přístupu – kdy se vychází ze zkušeností a kompetencí žáka – je, že žákovo poznávání probíhá za jeho aktivní spolupráce, přičemž on sám je v centru svého učení. Tudíž je mu poznání bližší a snáze ho přijímá za své.

Studie odhalila propast mezi tím, jak je problematika interpretace obrazu ve vztahu k aktivnímu zapojení dětského hlasu nazírána širokou veřejností (kniha *Proč obrazy nepotřebují názvy* je oceněna cenou Magnesia litera a kritikou spíše oceňována – Český Rozhlas, Respekt) oproti teoretickému diskursu. RVP ZV nám předkládá velmi náročný úkol, v podobě očekávaných výstupů vedoucích až ke kriticky-analytické poloze, kdy je žák schopen nejen obrazy interpretovat, ale i porovnávat interpretace expertní. To vše je schopen pojmut a zužitkovat schopností jednotlivá díla třídit ve funkční celky. Na jedné straně tedy veřejnost neočekává od dětského diváka víc, než nalézt a pojmenovat, co je na obraze naprosto zjevné, na druhé straně nám kurikulární rámec předkládá nároky, kterým může dostát jen kritický poučený divák.

4.3 Studie II Současné umění v projektové výuce / multimediální laboratoř⁷²

4.3.1 Popis studie

V této studii se zaměřujeme na vznik a proces žákovského porozumění obrazům v procesu komunikace, tentokrát v kontextu současného umění. Zkoumáme potenciály spojené s tvorbou sbírky, která v dlouhodobém projektu umožnila žákům samostatné a opakované promýšlení obsahů a vztahů vybraných obrazů. Tato studie vychází z učitelské praxe badatelky a mapuje roční vzdělávací projekt pod názvem Multimediální laboratoř. Projektová výuka, rozložená do pěti vyučovacích bloků, byla zaměřena na současné umění a audiovizuální tvorbu žáků. Na vedení projektu se badatelka spolupodílela s učitelem informatiky. Zkoumaná výuka je reflektována také ve vztahu k novým podmínkám, které zavádí malá revize RVP ZV, na jejímž základě došlo k úpravě RVP ZV v roce 2021.

4.3.2 Metodologie studie

4.3.2.1 Cíl studie

Cílem předkládané studie je odhalení a popsání procesu komunikace mezi obrazem a žákem v kontextu výzkumného vzorku a předloženého teoretického rámce disertační práce⁷³. Zkoumání žákovské výpovědi probíhá na úrovních od bezprostředního slovního zachycení prvotních reakcí, dojmů, emocí až po intelektuálně zprostředkovanou snahu porozumět obrazu a komunikovat o něm. U vizuálních zobrazení je zkoumána míra reflexe jak předkládaných obrazů, tak vlastních zachycení receptivní a komunikační složky. V kontextu celého projektu je také zkoumána a reflektována problematika tvorby sbírky / archivu.

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

72 Studie pod názvem *Obraz v interdisciplinárních souvislostech* byla publikována v časopise *Výtvarná výchova* (Říhová, 2022). Pro účely disertační práce jsme studii restrukturovali, revidovali a doplnili. Její výzkumnou část zde uvádíme pod novým názvem, odkazujícím lépe na samotný princip zkoumané výuky. Teoretické poznatky studie jsme předsunuli a spojili v teoretické části.

73 Zejména pasáže „Obrat k obrazu“, „Obrat k afektu“, „Čas obrazu ve vzdělávání“ a „Proměny rámcového vzdělávacího programu v letech 2007-2023“.

4.3.2.2 Metody sběru dat

Předkládaná studie zahrnuje tyto okruhy primárních dat:

RESPONDENTI	DATA
9 žáků – 5 dívek a 4 chlapci z 8. a 9. třídy ZŠ 2 žákyně SŠ 7 studentek a 1 student PedF UK – oboru učitelství VV 5 studentek studia CŽV 2 aprobované učitelky výtvarné výchovy a pedagogiky 1 učitel vyučující IKT, ZSV ⁷⁴	Záznamy výpovědí obsahující bezprostřední písemnou reakci na 4 obrazy zahrnuté do výzkumu
1 učitel vyučující IKT, ZSV 1 učitelka VV	Přípravy na výuku
9 žáků z 8. a 9. tříd ZŠ	Vizuálně obrazná tvorba reflektující a navazující na předkládaná umělecká díla
9 žáků z 8. a 9. tříd ZŠ	Oborové práce
2 aprobované učitelky VV a Pg 1 učitel vyučující IKT, ZSV	Reflektivní bilance
2 aprobované učitelky VV a Pg 1 učitel vyučující IKT, ZSV	Audiozáznamy a přepisy 2 rozhovorů
9 žáků z 8. a 9. tříd ZŠ	Videonahrávka výuky zaměřená na reflektivní dialog
6 aprobovaných učitelek VV	Záznam chatu na sociální síti, kde probíhala diskuse nad výstavou D. LaChapella o adekvátnosti vystavených obrazů pro žáky ZŠ ⁷⁵

Tabulka 3 Soupis primárních dat studie.

4.3.2.3 Edukační realita projektové mezioborové výuky

Výzkumná sonda zpracovává část dat vzešlých z projektové výuky mezioborově pojatého konceptu tzv. „oborových dnů“, propojujícího výuku výtvarné výchovy s výukou informačních a komunikačních technologií. Projektová výuka byla rozložena do pěti výukových bloků (časová dotace 30 hodin) v průběhu celého školního roku.⁷⁶

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

74 Učitel v době výzkumu dokončoval magisterské studium učitelství pro 1. stupeň na PedF UK.

75 Tato diskuse probíhala na základě potřeby spolupracujícího učitele IKT ujistit se, že kontroverzním obsahům výstavy žáci porozumí a dokáží od nich kriticky odstoupit. Sám učitel byl na výstavě opakovaně a bylo pro něj velkou osobní výzvou se s kontroverzí výstavy vyrovnat. O tom, jak výstava otřásla jeho stereotypy, s nimiž se jako divák potýkal, se zmiňuje v reflektivní bilanci. Pro něj jako věřícího křesťana bylo nejtěžší vyrovnat se se způsobem zobrazení, používajícím principy užívané v konzumní kultuře v kompilaci s tradičními křesťanskými náměty. „Současná díla, ve kterých svérázně reaguje na konzumní společnost, bych spíš očekával na stránkách erotických časopisů nebo jako výzdobu nočních podniků. Asi neumím posoudit, jestli tato díla mají takový umělecký rozměr, o kterém mluví kurátor Urban, ale nabyl jsem dojmu, že působí zhubně na mou představivost. Některé fotografie pro mě byly silně eroticky podbízivé. Přišlo mi, že jejich úspěch není ve vypovídající hodnotě, ale v tom, že jednoduše a nevybíravě působí na základní lidské pudy“ (Reflektivní bilance učitele).

76 Oborové dny školy se i v předchozích letech zaměřovaly na mezioborové propojení VV a IKT. A to například v ročním projektu zaměřeném na animaci pod názvem *Animace je legrace*, kde byl prostor věnován diváckému prožitku animovaných filmů i tvůrčímu pojetí animace obrazu. V rámci projektu jsme spolupracovali se se společností Aeroškola. Dílčí spolupráce vznikla také s Národní galerií Praha v rámci vzdělávacího projektu ArtCrossing (Chocholová et al., 2008).

Vytvářet v současné škole prostor pro mezioborovou spolupráci bylo jedním ze základních cílů školské reformy započaté Bílou knihou v roce 2001.⁷⁷ Spolupráce učitelů různých předmětů a oblastí je profesně i časově náročnější, přináší však do školy projektovou či problémovou metodu výuky, která nabízí prostor pro hlubší ponor, pro experiment i vlastní tvůrčí práci.⁷⁸ Fakultní základní škola, na níž byl výzkum realizován, má prostor pro projektovou výuku ve své dlouholeté tradici. Na druhém stupni se realizuje jako „oborové dny“⁷⁹, které jsou v ročním plánu školy pevně stanoveny a žáci si volí dle vlastních preferencí z nabídky předložené učiteli. Výuka probíhá ve škole i mimo ni po celý den a je vnitřně diferencovaná. Výraznou změnou oproti běžné školní výuce je vytvoření věkově heterogenních skupin složených z žáků 2. stupně i zacílení na participativní projekty, mezioborovou spolupráci a výuku v prostředí mimo školu.

Projektová výuka zaměřená na zkoumání možností propojení rozvoje mediální, vizuální a digitální gramotnosti s názvem Multimediální laboratoř cílila na rozvoj reflektivních a komunikačních dovedností, které provází proces vnímání obrazu v galerii či ve škole a i ve vztahu k vlastní tvůrčí práci.⁸⁰ První dva dny projektu poskytly účastníkům prostor pro reflexi obrazů zprostředkovaných promítáním ve třídě, reflektivní dialog a vlastní tvorbu. Cílem výuky v první části projektu bylo odhalování témat a obsahů, tvůrčích postupů a analogií v prezentovaných obrazech. Součástí výuky bylo i žákovské odhalování učitelova záměru, proč vybrané obrazy skupině předkládá.

Již v této úrovni můžeme reflektovat práci s archivem. Žáci měli příležitost si uvědomit, že učitelé vybírají obrazy a koncipují je ve sbírku, a to na základě konkrétních vzdělávacích cílů. Tím vytváří prostor nejen na úrovni motivace, ale i na úrovni inspirace. Vzhledem k mezioborovému propojení s předmětem informační a komunikační technologie žáci uplatňovali a rozšiřovali obě vzdělávací oblasti – zejména pak práci v softwaru určeném pro digitální manipulaci obrazu. Třetí a čtvrtý oborový den byl věnován návštěvě galerie a navazující tvůrčí aktivitě mimo školu. V průběhu oborových dní byly také konzultovány vznikající struktury oborové práce. Žáci od začátku počítali s tím, že vznikající archivy obrazů, sestávající z uměleckých i vlastních děl, se stávají základem pro jejich závěrečnou práci se sbírkou v podobě vlastní koncepce výstavy a její obhajoby v závěrečné práci.⁸¹

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

78 Školská reforma započatá v roce 2001 byla stavěna na principech rozvoje kompetencí, mezioborové výuky, včetně výuky v integrovaných celcích a průřezových tématech prostupujících napříč kurikulem. Projektová a problémová výuka se tak stávají metodami, v kterých lze principy vhodně naplňovat (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022).

79 Žáci druhého stupně školy se zapisují na oborové dny podle témat vypsanych učiteli. Každé vypsané téma má určitý cíl. Mezi oborovými dny žáci sepisují oborovou práci. Tu tvoří žáci celý školní rok. Jejich konzultanti jsou učitelé – vedoucí oborů. Výsledek své práce žáci prezentují před ostatními kolegy oborové skupiny a žáci devátých tříd obhajují před komisí.

80 Setkání s uměleckým dílem v prostředí galerie a galerijní edukace byly v této škole zapojeny i do běžné výuky výtvarné výchovy na prvním i druhém stupni. Nejčastěji se jednalo o vzdělávací programy ve stálých expozicích NGP či v galerii Rudolfinum.

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

V průběhu oborových dní jsme se tak často dostávali do metakognitivní reflexe – společně jsme si všímali hlasu kurátora i učitele, který s určitým záměrem vybírá a koncipuje sbírku.⁸²

Ve vztahu k výstupům definovaným RVP pak můžeme projektové dny představit takto:

Žák v první fázi projektu

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

Žák v průběžné fázi projektu

VV – 9-1-07 Píše oborovou práci, v níž se – po vzoru kurátora umění – pokouší vytvořit výstavní sítě řazené dle zvoleného klíče, do nichž vkládá vybrané obrazy (vlastní i reprodukce uměleckých děl či obrazů vizuální kultury obecně). V argumentaci pro zvolené třídění hledá žák oporu v textech z katalogů a v kurátorských textech k výstavám, případně sleduje a cituje televizní dokumenty z nabídky ČT Art. Tyto texty vztahuje k vlastní výpovědi a komparuje je.

Žák v závěrečné fázi projektu

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

4.3.2.4 Výzkumné otázky

V předkládané studii si klademe tyto otázky:

1. Jaké mikroprocesy probíhají během percepce obrazu ve výuce? Jaké teorie nám v porozumění fenoménu percepce mohou být nápomocné?
2. Je možné vysledovat a daty podložit hypotézu, že setkání s originálem uměleckého díla zakládá intenzivnější prožitek?
3. Jaká témata a náměty do výuky vneslo současné umění?
4. Jak v analyzované výuce nastavujeme podmínky pro trpělivé a pečlivé pozorování, pro ztišení a opakované promýšlení a otevřenost mysli? A jakou oporu pro takové postupy nacházíme v předkládané teorii?

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

Vztah výzkumných otázek Studie II k obecným otázkám studie vyjadřuje tabulka níže.

Obecné výzkumné otázky:	Studie II
Jaké potenciály pro vzdělávání v sobě nese umění na obecné i konkrétní úrovni?	Otázka č. 2
Jakým způsobem žák konstruuje svá poznání vycházející z uměleckého díla?	Otázka č. 1
Jak naplňuje zkoumaná výuka kur. kat. OKÚ a jak učení skrze umění přispívá k rozvíjení KK?	
Jaké konkrétní obsahy do výuky vneslo současné umění?	Otázka č. 3
Jak jsou nastavené podmínky pro vzdělávací situace vedoucí k ověřování komunikačních účinků obrazu?	Otázka č. 4

Tabulka 4 Přehled výzkumných otázek výzkumu ve vztahu ke Studii II.

V tomto kontextu se zajímáme o potenciality fenoménů třídění, tvorby sbírek či archivu v možnostech a intencích školní výuky. Mapujeme mezioborovou výuku přispívající k rozvoji digitální, vizuální, mediální a interdisciplinární gramotnosti⁸³ (Bláha, 2020). Zajímá nás i návaznost předloženého výzkumu na soudobou odbornou diskusi nad reformou kurikula.

Vztahy mezi učitelem, žáky a uměleckým dílem / obrazem jsme se podrobně zabývali v předložené Studii I Od percepce k interpretaci obrazu. Na tuto studii plynule navazujeme. Pokračujeme v obdobném výzkumném designu s tím, že nás zajímá proměna uvažování žáků, pokud je obsahem výuky práce se současným uměním.

4.3.2.5 Design výzkumu

Předkládaná studie je kvalitativním pedagogickým výzkumem založeným na využití výzkumných postupů zakotvené teorie (Hendl, 1997; Švaříček, 2007), diskursivní analýzy (Fulková, 2008; Vávra, 2008) a reflektivní praxe (Schön, 1991; Novotná & Fremlová, 2021; Stynes et al., 2018).

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

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

4.3.2.6 Role výzkumníka

V této studii se autorka dostává do překryvu rolí badatelky a spolupracující učitelky. Pro zajištění pravdivosti a důvěryhodnosti jsme dbali na to, aby výzkumná data zahrnovala i pohled zvenčí. Proto byly v roli pozorovatelek střídavě dvě kolegyně, pedagožky výtvarné výchovy, jež na dané škole nepůsobily.

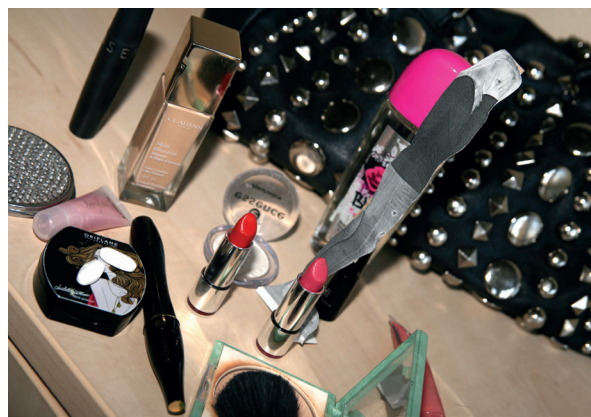
Tandemové vedení ve dvojici, kdy druhý učitel není v aprobaci výtvarné výchovy, vhodně sloužilo k tomu, aby byl zajištěn odborně pedagogický názor mimo obor výtvarné výchovy.

Jak pozorovatelky, tak spolupracující učitel přispěli významnou měrou k souhrnu primárních dat i se podíleli na konzultacích a reflexi výzkumných postupů a průběžných závěrů studie.

4.3.2.7 Průběh výzkumu / Kódování

Otevřenému kódování byly podrobeny všechny žákovské výpovědi ze všech oborových dnů. Jednalo se o žákovské výpovědi ke dvanácti uměleckým dílům. Ve čtyřech případech se jednalo o výpovědi k obrazům, originálům v galerii. Zbytek děl byl prezentován pomocí dataprojektoru ve třídě. V otevřeném kódování vzniklo 360 kódů. Bylo zjevné, že takový záběr je nevládnutelný. Souběžně se také ukázalo, že pro vznik axiálních a zejména selektivních kódů bude třeba srovnání většího počtu výpovědí odlišných skupin ke stejným uměleckým dílům. Za tímto účelem vznikly kontrolní skupiny, v nichž byly zastoupeni učitelé a studenti učitelství⁸⁴. Z potřeby redukce počtu děl ve výzkumu došlo k výběru konkrétních čtyř obrazů určených k diskursivní analýze. Jedná se o sestavu obrazů prezentovaných v prvním a druhém oborovém dni, kdy se pracovalo s reprodukcemi, a v třetím oborovém dni, kdy jde o analýzu setkání s originálem uměleckého díla v kontextu výstavy. Tak se vedle sebe ocitají obrazy ze série inscenovaných fotografií amerického fotografa G. Crewdsona *Dream House* (obrázek 15) spolu s digitálně manipulovanou fotografií Davida LaChapella (obrázek 17), videoartem Yuko Asai (obrázek 19) a fotografií intervence ve veřejném prostoru Krištofa Kintery (obrázek 16). Zachycení společné komunikace nad obrazy se propojuje v krátkém textu, jež přibližuje nejen samotná díla, ale i způsob žákovských uvažování o nich. Žákovské výpovědi jsou psány kurzívou a jsou mírně stylisticky upraveny.

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



Obrázek 15 Gregory Crewdson, *Dream House*, digitální velkoformátová fotografie, 2002.
Zdroj: <https://www.galerierudolfnum.cz>.

Obrázek 16 Krištof Kintera, *Miracle*, fotografická dokumentace instalace v prostoru, 2008.
Zdroj: <https://kristofkintera.com>.

Obrázek 17 David LaChapelle, *After the Deluge: Cathedral*, digitální velkoformátová fotografie, 2007. Zdroj: <https://www.galerierudolfnum.cz>.

Obrázek 18 Studentská práce, *Pohlčení touhou*. Foto: archiv autorky.

Obrázek 19 Yuko Asai, *Make-up*, videoart, 2012. Zdroj: <http://www.yukoasai.com>.

G. Crewdson na obraze *Dream House* (obrázek 15) staví diváka do složitě komponované scény, jež se jeví jako prožitá situace uložená v nevědomí. Filmový jazyk je použit pro statický obraz. Narativ fotografie se nám nabízí jako příležitost k prožitku zastavenému v čase. „Obraz vyvolává pocity smutku, opuštěnosti, zmatenosti i strachu. Prostředí obrazu je nereálné až mimo-reálné, ale sestavené z předmětů běžné potřeby – ručníky, umyvadlo, přípravky na čištění, sprcha – jako by to byl byt třeba na Marsu. Propojením temné a světlé části a barevnosti koupelny autor dosahuje pocitů znejistění“ (Souhrn z písemných záznamů žáků). „Fotografie od Gregoryho Crewdsona jsou hodně barevné a zaměřené na detail. Na této fotce je vidět stav – mezi-světlem a tmou, teplem a zimou. Crewdson pracuje jako filmový režisér [...] Celou velmi komplikovanou scénu do nejmenšího detailu inscenuje.“ Žákyně 8. třídy ve své oborové práci kompiluje vlastní žakovský text s textem kurátora S. Berga z katalogu k výstavě (Berg, 2008).

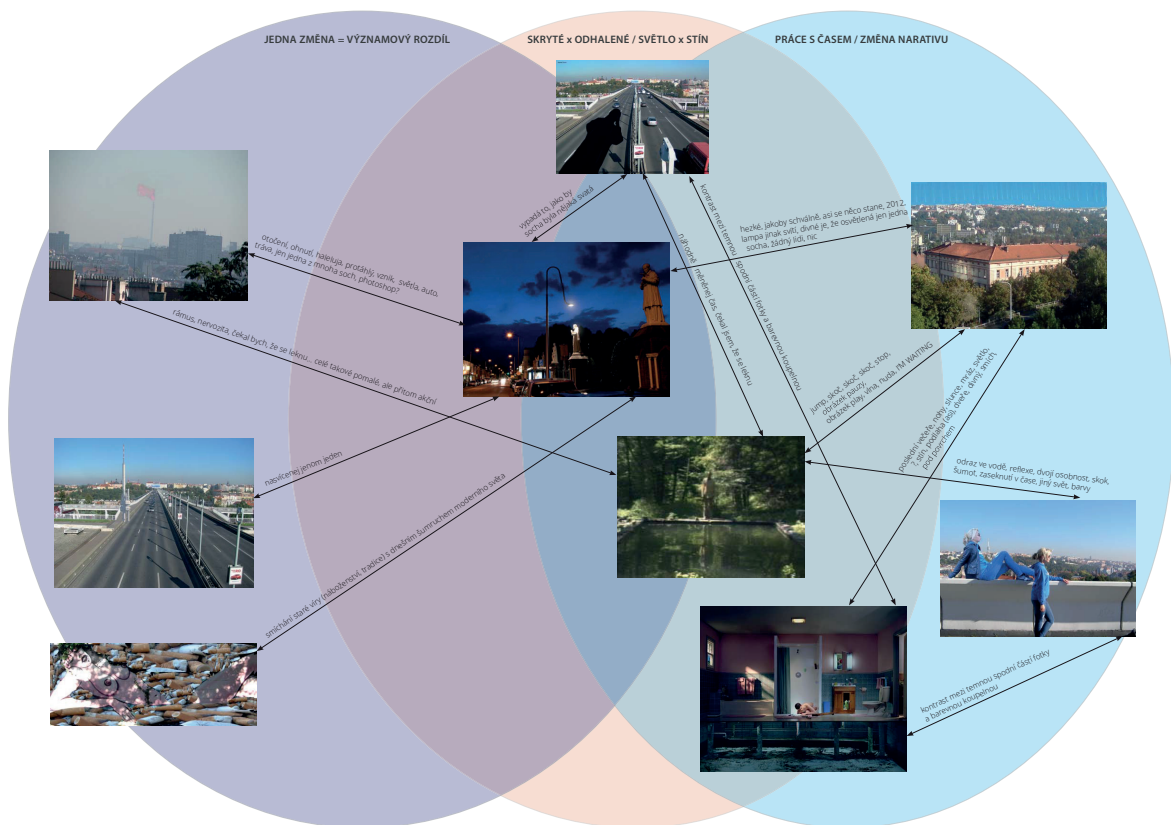
LaChapellovo dílo *Potopa* (obrázek 17) otevírá narativ „biblický o víře a naději, o potopě a konci světa, o Kristu na kříži a Bohu. Zobrazené afekty v tvářích herců probouzejí naše emoce. Smutek, vyčerpání, strach, i oddanost, klid. Důvěra a naděje na straně jedné, a přijímání hněvu božího jako cesta k vykoupení na straně druhé. Zobrazným postavám nezáleží na majetku, nehledí na to, že mají zničenou katedrálu. Nesnaží se rychle odstranit vodu, ani opravit škody. Vypadají vyčerpaně a v podstatě i klidně. Jsou bezmocní. Možná to tak má vypadat, ale mně nepřipadá, že by ti lidé byli nějak vystrašení, spíš jako by byli tak unavení, že už jim je to docela jedno“ (Záznamy výpovědí žáků).

Videoart mladé japonské autorky Yuko Asai *Make-up* (obrázek 19) tematizuje proměnu lidské tváře. Nejprve skrze velmi výrazné líčení, které však poté přechází v surrealistické zjevení, „proměna dívčí tváře ve zvířecí-osrstěnou a strašidelnou. Jde snad o proměnu člověka ve zvíře? Je to snad vlkodlak?“ (Záznamy výpovědí žáků). Umělkyně se zaměřuje na široké využití kosmetiky a její roli například ve vztahu k náboženským obřadům a zajímá jí vliv líčení na neverbální komunikaci. Kosmetiku tak autorka používá k vyjádření myšlenek – k vyjádření vzpoury proti ideálnímu obrazu ženství požadovanému společností. Dílo „vyvolává nepříjemné pocity skrze divné kontrasty“. Asociace žáků jsou písemně zachycovány v čase, a tak dobře dokládají proměnu vyvolanou v průběhu videa. „Nemám ponětí, jakou to mělo myšlenku, ale je to zajímavé v tom, že se jedna barva rozlézá od oka a druhá nějak od pusy nebo nosu a pak sebou začnou tak cloumat. Stále se zvyšující frekvence komíhání a rozpohybování obrazu nabírá až halucinačních účinků. Možná je to mrtvola a něco po ní leze. Spousta chlupů. Video je takové jakoby jednoduché. Vlastně efektivní. Divné kontrasty v nás mohou vyvolávat nepříjemné pocity“ (Záznamy výpovědí žáků).

Fotografický obraz zachycuje instalaci v prostoru s názvem *Miracle* českého autora Krištofa Kintery. (obrázek 16). Sloupořadí soch světců lemující ulici v holandském Tilburgu naruší autor otočením lampy tak, že osvětluje pouze jednu sochu. „Fotografie působí, jako by na ní byl jeden svatý svatější

než ostatní“. U této ukázky se dost překrývala komunikace nad fotografií jako takovou – kdy si žáci poznamenávají, že na fotografii „je osvětlena jen jedna socha, jinak tam nejsou žádní lidé“, či, že je záměrem fotografie „smíchání staré víry (náboženství a tradice) s dnešním šumruchem moderního světa“. Jiní se soustředí na fotografii jako „pouhého“ zprostředkovatele site specific instalace ve městě. Tito žáci si poznamenávají jak označení formálních znaků sochy – „protáhlá ohnutá figura“ tak i její obsahové konotace „osvícení, víry či nadřazenosti“ (Záznamy výpovědí žáků).

V rámci mapování vztahů mezi prezentovanými obrazy ve výuce a vlastní tvorbou žáků jsme se pokusili výstupy mezi sebou propojit, a to na základě popisů, jež si žáci zaznamenávali v průběhu prezentace obrazů dataprojektorem na plátno umístěné ve třídě. Zajímalo nás, nakolik se témata a principy, jež žáci objevili v uměleckých obrazech, odrazí v jejich vlastní tvorbě. Výstupem je mapa, zobrazená níže (obrázek 18), která je spíše dokladem promýšlení souvislostí v subjektivní rovině badatelky. Šipkami je vždy propojeno dílo žáka s obrazem, na něž žák reagoval citovanými asociacemi. Jedná se o pokus zachytit, jakým způsobem může reagovat žák na dílo v mimoslovní, vizuální rovině. Této vizuální analýze chybí reakce žáků na vzniklou mapu. Zpětně se již nedozvíme, jestli jsou vazby mezi díly vědomé a záměrné, či vznikly náhodou a vazba na umělecký obraz je nevědomá.



Obrázek 20 Vizuální mapa vztahů žákovské tvorby a uměleckého obrazu.

Vazby mezi vlastní tvorbou a obrazy umělecké povahy, s nimiž se žáci setkali v rámci výuky, nacházíme v oborových pracích žáků. Jako ukázka této vazby nám může posloužit úryvek textu, který v oborové práci použila konkrétní žákyně, aby propojila vlastní autorskou fotografii s názvem *Pohlčení touhou* (obrázek 18) s dílem Yuko Asai. „*V kompozici samotné autorky je její vlastní obraz znicotněn předměty určenými ke krášlení. Stejně tak ve videu japonské tvůrkyně Yuko Asai je modelka „převálcována“ a zneviditelněna prostředky, které ji měly učinit krásnější a výraznější, do takové míry, že se stává groteskní a odpudivou*“ (oborová práce žákyně 9. třídy; pro bližší detail celkové koncepce viz tabulka 5). Je otázkou, která se nabízí vždy, když žáci odevzdají vlastní text, nakolik je text autentický a nakolik s ním pomohli například rodiče. V tomto kontextu, pokud nám jde o rozvíjení ověřování komunikačních účinků, můžeme konstatovat, že to v našem případě není důležité. Pokud rodič se svým dítětem dokáže mluvit o obraze, jež vidělo a jež vytvořilo, a pomůže mu ve formulaci takto složité myšlenky, myslíme, že účel rozvíjení komunikační kompetence plníme, i když se nejedná o autentickou výpověď žáka. Což žákyně také při své obhajobě potvrdila, byli to její rodiče, kteří jí pomohli s nelehkým úkolem přenášet obrazy do slov.

Na tomto místě je také příležitost k reflexi, jak žáci zvládli těžký úkol vytvořit sbírku z děl umění a vlastní tvorby, popsat ji a prezentovat ji před komisí. Jeden žák práci neodevzdal a jeden žák práci bohužel neobhájil.⁸⁵ Ostatní žáci práci zvládli a obhájili. Přesto práce vyvolala i diskuzi v pedagogické sborovně, a to nad zadáním oborových prací, které je pro všechny předměty stejné. Ukázalo se, že požadavky na rozsah textu jsou pro žáky, jež se zaměřují na tvorbu, neadekvátně vysoké. A že by bylo vhodné uzнат obraz jako typ výstupu adekvátní výstupu v psaném jazyce.

85 Jednalo se o text stažený z internetu, necitovaný, a práce vykazovala celou řadu dalších formálních nedostatků oproti tomu, co bylo požadováno v rámci celoškolského zadání.

kód žaka	velikost sbírky	název částí	zahrnutá díla	klíč k třídění
9 DAB	sbírka členěna do 4 částí	Svato-krádežný humor	D. LaChapelle - soubor děl K. Kintera - <i>Miracle</i>	Víra je překonána moderní technikou.
		Pohlčení touhou	Yuko Asai - <i>Make Up</i> vlastní dílo „Pohlčení touhou“	V kompozici samotné kurátorky je její vlastní obraz znicotněn předměty určenými ke kráslení. Stejně tak ve videu japonské tvůrkyně Yuko Asai je modelka „převálcována“ a zneviditelněna prostředky, které ji měly učinit krásnější a výraznější, do takové míry, že se stává groteskní a odpudivou.
		Odcizená příroda	M. Cattelan - <i>Breath Ghosts Blind</i> C. Sherman - <i>Untitled</i>	
		Falešné portály	G. Crewson - <i>Dream House</i> Bill Viola - <i>The Reflecting Pool</i>	Falešný portál je takový, který nevede do očekávaného místa nebo nevede vůbec nikam. Cynickým pohledem pak jsou všechny portály falešné, tedy všechna očekávání lepšího jsou marná.
9 CHDS	sbírka členěna do 4 částí	Náboženství	K. Kintera - <i>Miracle</i> D. LaChapelle - <i>Archangel Michael</i> ; <i>Po potopě</i> ; <i>Poslední večeře</i>	Jako první část jsem vybral náboženství. Ve všech dílech je samozřejmě vyjádřeno nějakým způsobem náboženství, ve všech případech křesťanství.
		Nuda	M. Cattelan - <i>Breath Ghosts Blind</i> C. Sherman - <i>Untitled</i>	Další skupinu jsem pojmenoval jednoduše Nuda. Díla z této skupiny mi připadají bez života, bez pohybu. Připadá mi to trochu, jako by autor chtěl narychlo něco dodělat. Kdybych na ně narazil někde na ulici, tak bych si jich asi ani nevšiml. Tuto skupinu nebudu příliš rozepisovat, protože na nich není nic moc, co bych mohl popisovat.
		Přehnanost	Vlastní tvorba - <i>Nuselský most a můj stín</i> D. LaChapelle - <i>Decadence</i> Yuko Asai - <i>Make Up</i>	Název této skupiny asi dost vypovídá o tom, jak jsem to rozdělával. Ale když se na to koukneme z jiného úhlu pohledu, tak to může získat úplně jiný smysl. To, že jsou na nějakém obraze zvýrazněné části, nebude náhodou, autor asi chtěl zdůraznit něco důležitého, takže by se vlastně tahle skupina dala chápat nejen jako „obrazy s přehnanými barvami“, ale také jako „obrazy se zdůrazněným smyslem“.
		Zmatek a chaos	G. Crewson - <i>Dream House</i> vlastní tvorba - <i>Archanděl Nečas</i> Bill Viola - <i>The Reflecting Pool</i>	Pro tuto skupinu jsem těžko hledal název, ale myslím si, že tento je dost výstižný. V obrazech z této skupiny vidím jen zmatek a chaos, všechny mají nejasný motiv, cíl, proč je umělec chtěl vytvořit a co mají vyznačovat. To je zase rozdíl od skupiny „přehnanost“, kde je naopak na cíl hodně zaostřeno. Také jsou v této skupině třeba děje, které by se v normálním životě nemohly stát, například zastavování času ve videu od Billa Violy.

Tabulka 5 Ukázka žakovských koncepcí sbírky.

4.3.3 Výzkumná zjištění studie

4.3.3.1 Paralely a odlišnosti v komunikaci moderního a současného umění

Abychom mohli porovnat studie zabývající se komunikačními procesy žáků, pokusili jsme se uplatnit axiální a selektivní kódování vzešlé ze Studie I Od percepce k interpretaci obrazu. Jak jsme předpokládali, nebylo možné tyto kódy uplatnit plně. Analýza žákovských výpovědí, vztahujících se k obrazu Františka Kupky z roku 1909, vedla k vytvoření dvou základních kategorií rozpoznávaných v procesu komunikace vedoucí k interpretaci díla. Tyto dvě základní kategorie, dělicí výpovědi podle vztahu k viděnému, byly pojmenovány „piktoriální“⁸⁶ a „vizuální“⁸⁷. Obě kategorie dobře fungovaly i ve vztahu k předkládané studii a byly ponechány ve stejném významovém rámci.

K označení piktoriální jsou řazeny výpovědi, které přímo popisují zobrazené a zjevné prvky v obraze. Tedy objektivní a hodnotově neutrální znaky, jež jsou v dané společnosti jasně označeny konkrétním pojmem, například bota, ručník, sprcha. Výpovědi označené jako piktoriální ani v jednom výzkumu nepotřebovaly další podkategorie a vzhledem ke své povaze nebyly předmětem hlubší analýzy. Zaměření na vizuální informace pak skýtá okruh výpovědí, které se zabývají širokým spektrem zaznamenaných reakcí vyvolaných obrazem. Ve studii výpovědi vztahující se k obrazu F. Kupky z roku 1909 jsou vizuální informace dále členěny na „ideu reprezentace“ a „ideu stylu“. Pod pojem „empatická rovina díla“ jsou zahrnována rozpoznaná a kódovaná označení vedoucí k zachycení emocí a pocitů, a to jak z pohledu diváka, tak autora. Idea reprezentace odkazuje k výpovědi reflektující způsob, jakým je dílo vytvořeno a reprezentováno. Idea stylu diferencuje výpovědi na základě kontextuálních a kauzálních souvislostí díla. Zejména se jedná o přiřazování uměnovědných slohů a stylů. Na základě teoretického studia jsme předpokládali, že kategorie mapující cestu k porozumění modernímu umění nebudou odpovídat a vyhovovat umění současnému. V předkládané studii se selektivní kódy idea stylu a idea reprezentace přesouvají o úroveň níže jako axiální kódy, které se vyskytují ve výpovědích zřídka, a tak nemají příliš zásadní význam na komunikační potenciál předkládaných děl.⁸⁸

86 Pojem piktoriální, „pictorial“, použitý v obdobném kontextu, nacházíme u M. Parsonse (Parsons, 2010), či v teorii obrazu od W. J. T. Mitchella (Mitchell, 2016). V češtině se s termínem v obdobném významu můžeme setkat např. u L. Kesnera (Kesner, 2018). Pro pochopení vztahů pojmů piktoriální a vizuální by nám mohlo pomoci rozdělení na denotaci a konotaci, jak je předložil R. Barthes. Denotace je pak první stupeň označování pro znak, který má svůj referent ve vnějším světě. Což by v našem případě odpovídalo ekvivalentu pojmu piktoriální (Barthes, 2011).

87 Vizuální – všechna další označení mimo piktoriální. Stávají se z nich podkategorie.

88 Ukázka pod označením umění stylu: „Fotografii si svým způsobem spojuji s Maratovou smrtí od J. L. Davida“ (záznam psané výpovědi studentky 3. ročníku KVV).

4.3.3.2 Analýza výpovědí

Je patrné, že všechny skupiny nestaví své porozumění primárně na prostém popisu zobrazeného. Ze srovnávaných skupin jsou to více žáci, kteří potřebují k formulování svého porozumění popis na první pohled zjevného. U nich tento jev zaznamenáváme jako piktorální a je zastoupen ve 21% (viz tabulka 6).

	Piktorální	Vizuální
Žáci ŽŠ 8 a 9. třídy	21%	79%
Studenti KVV PedF UK	9%	91%
Studenti CŽV - dospělí	9%	91%

Tabulka 6 Procentuální zastoupení selektivních kódů.

Nyní se zaměříme na jednotlivé podkategorie oblasti selektivních kódů (tabulka 7). Teoretické zakotvení i terminologickou oporu pro pojmenování klíčových oblastí nacházíme v teorii afektu a termínech, s kterými pracuje výzkumná skupina *Obraz, mozek, mysl* (Kesner, 2018; Kesner et al., 2021) a v kterých jsme našli východisko i pro naši analýzu.

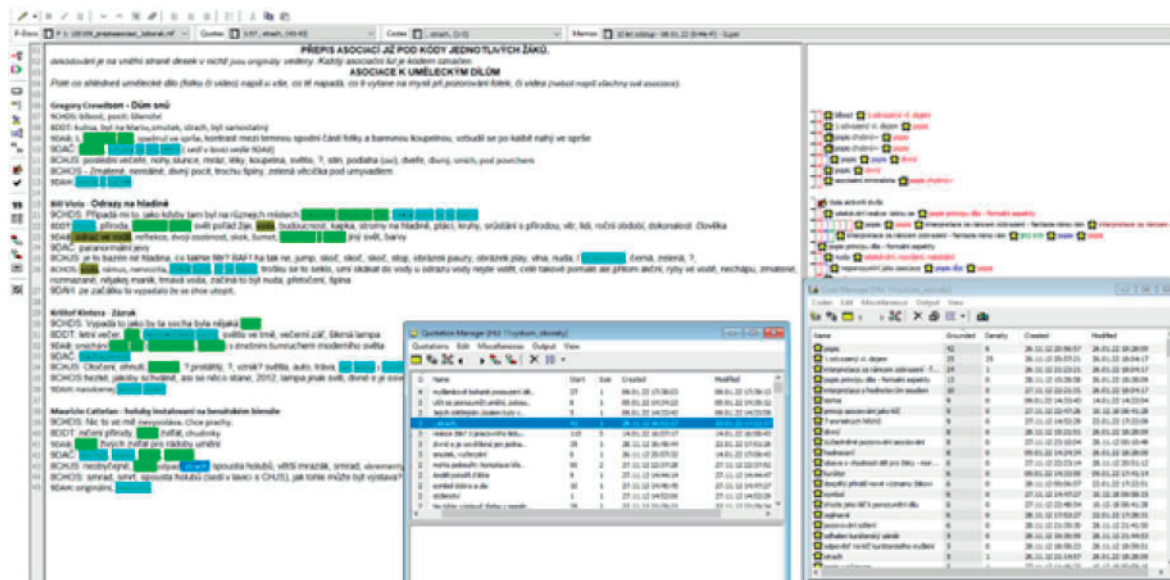
KATEGORIE SELEKTIVNÍCH KÓDŮ	PIKTORIÁLNÍ	VIZUÁLNÍ		
KATEGORIE AXIÁLNÍCH KÓDŮ	Popisné informace	Afektivní / empatická odpověď	Poloha estetického prožívání	Reflexe díla v přesahu
KATEGORIE OTEVŘENÝCH KÓDŮ		afekt	estetický prožitek	apel na diváka
		emoce k figuře obrazu	reflexe zobrazení vůči afektu	etické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

Tabulka 7 Přehled axiálních kódů.

Jako příklad axiálního kódování uvádíme ukázkou a printscreen z procesu kódování v software Atlas.ti:

samota = metafora; svátost = kontext; klid = afekt; maják = metafora, víra = kontext; etický aspekt

Tabulka 8 Ukázka kódování.



Obrázek 21 Ukázka kódování v prostředí software Atlas.ti.

4.3.3.3 Kategorie kódů

Kategorie Afektivní a empatické odpovědi

Termín afektivní vychází „z teorie, že afektivita obrazu je ukotvena v divákově schopnosti spouštět afektivní afordance⁸⁹ v obraze. Aby byly afordance, potenciálně přítomné v obraze, aktualizované či aktivované, vždy vyžadují diváka, který je umí vidět.“ O afordancích lze uvažovat jako o vztazích mezi schopnostmi a dispozicemi určitého vnímatele a uvedenými rysy daného vizuálního objektu nebo obrazu. „Aktivování těchto afordancí spočívá prvotně v automatických procesech, jež se odehrávají pod prahem vědomí na základě automatické a reflexivní odpovědi“ (Kesner, 2018, s. 29). V tomto kontextu vzpomeňme schéma afektivních operací v teoretické části disertační práce (Obrat k afektu). Pokud žák запиše afekt či emoci afektem spuštěnou a rozpoznanou, jde o vědomý prožitek emoce a její konceptuální uchopení, pojmenování a zapsání. Tato kategorie se nám ukázala jako klíčová pro aktivizaci žáka a budování jeho porozumění. Žák například odhaluje nesoulad mezi tím, co vidí na piktorální úrovni, a co subjektivně prožívá. Vzniklý nesoulad vede k hlubší koncentraci a komunikaci v obraze.

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

Podkategorie afekt, emoce k figuře a empatie

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

Podkategorie kontext a metafora

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

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

Kategorie estetického prožívání

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

Podkategorie estetický prožitek; reflexe (estetického prožitku) vůči afektu

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

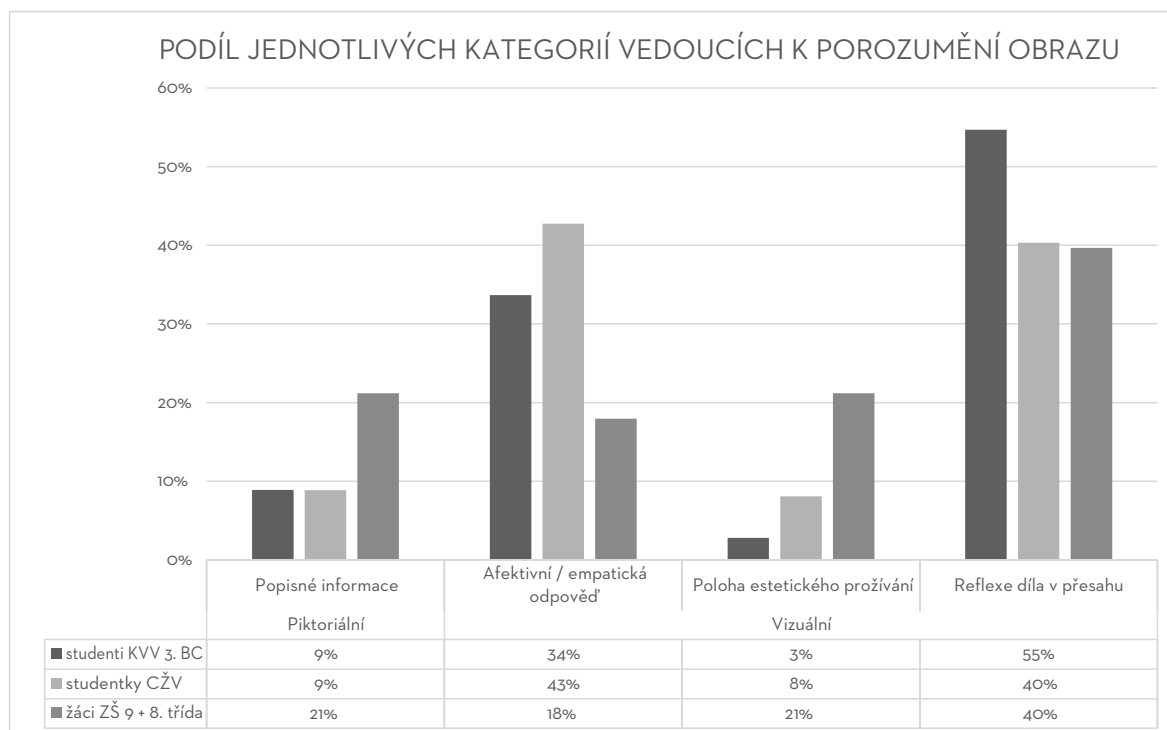
Kategorie reflexe díla v přesahu

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

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

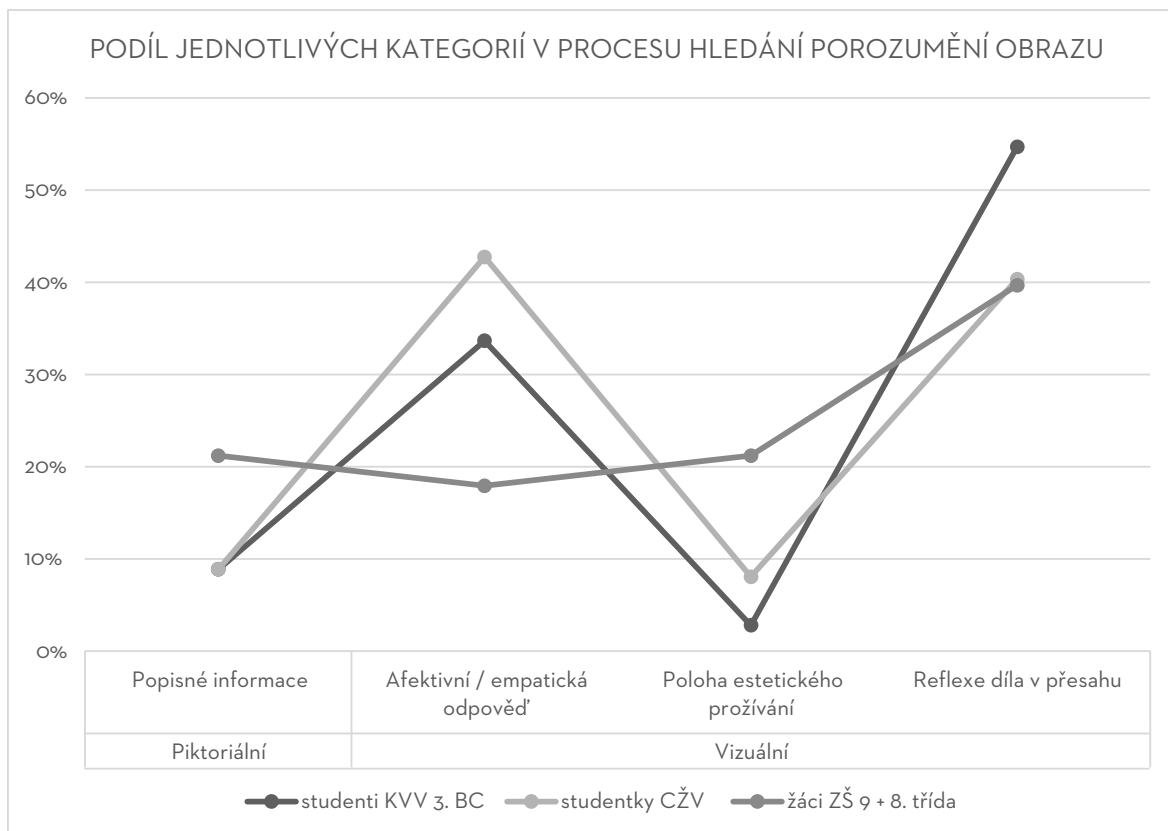
Je patrné, že pro výtvarného pedagoga i galerijního lektora a pro následující reflektivní dialog je tato kategorie reflexe díla v přesahu klíčová. Zde nacházíme největší komunikační potenciál i podnět do další vlastní tvůrčí práce. Zde také musí dávat pedagog největší pozor, podkategorií takové složky je fantazie mimo rám, tedy takové výpovědi, které významově opouštějí diskurs obrazu. Bývají jimi například pokusy o žert, či explicitní narážky.

Na předloženém grafu pak vidíme zastoupení jednotlivých kategorií ve výpovědích žáků / studentů a učitelů. Je patrné, že u současného umění nemá vynášení estetického soudu příliš velké opodstatnění. Mírně převyšuje u žáků, ale ani u nich tato kategorie nemá významný dopad na tvorbu významu.⁹⁰



Graf 3 Podíl jednotlivých kategorií vedoucích k porozumění obrazu I.

⁹⁰ V tabulce je patrná statistická (zaokrouhlovací) chyba, ke které dochází kvůli zobecňování výsledků na celý zkoumaný vzorek.

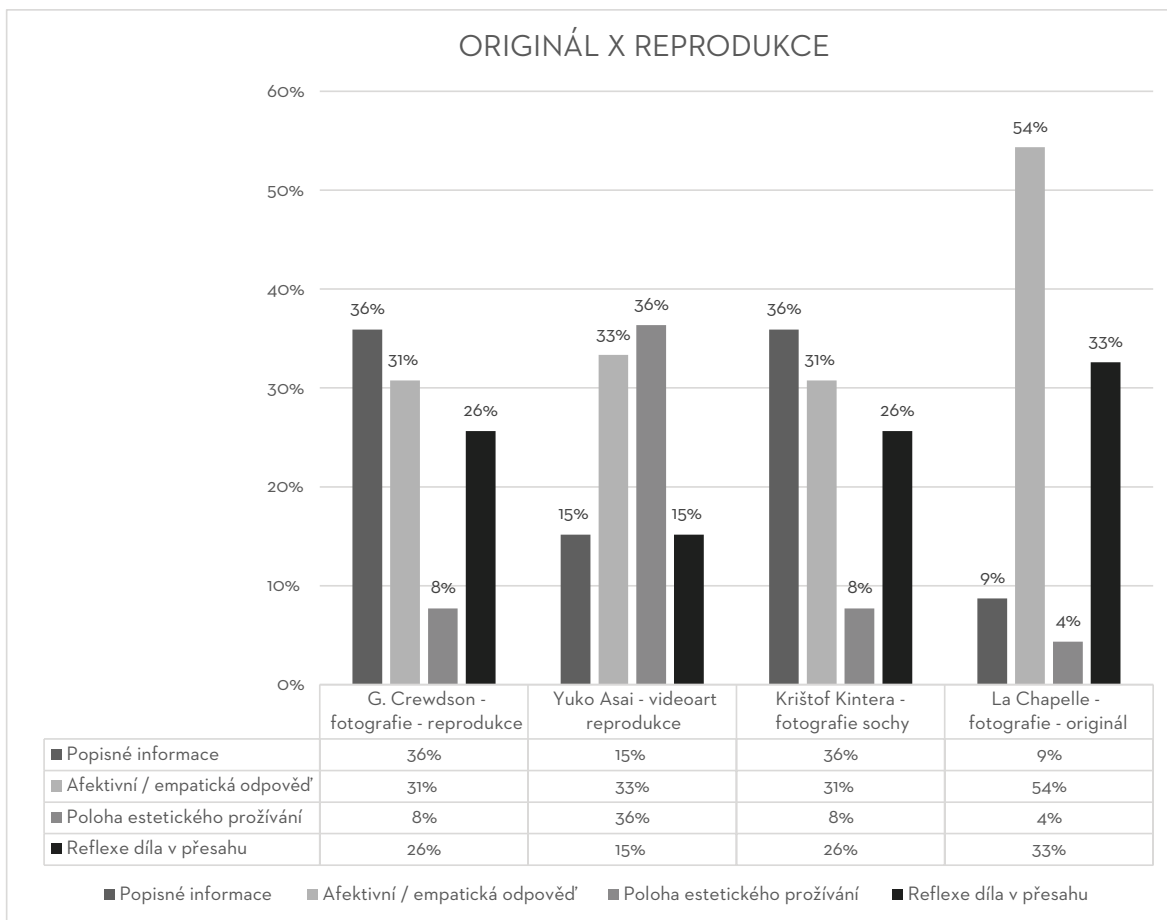


Graf 4 Podíl jednotlivých kategorií vedoucích k porozumění obrazu II.

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

4.3.3.4 Originál x reprodukce

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



Graf 5 Originál × reprodukce.

4.3.4 Shrnutí výzkumné studie

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

Ve výzkumu jsme se soustředili na otázku, nakolik metoda třídění a tvorby sbírky / archivu podporuje otevírání pohyblivého, tvůrčího, méně spoutaného myšlení (Novotná & Fremlová, 2021). Ověřovali jsme, zda zvolené prostředky zakládaly výuku, v níž společně s žáky můžeme vzdorovat rychlému a instantnímu uvažování vyvolanému představou, že jediným cílem zadaného úkolu je jeho „správné“ splnění v konkrétním časovém úseku (Fulková, 2018).

Z předloženého výzkumu je patrné, že nastavený proces, opřený o společné sdílení v reflektivním dialogu, umožňuje a podporuje pluralitu názorů. Jak jsme již naznačili v teoretickém úvodu, v tomto kontextu můžeme zmínit divácký a edukativní obrat jako východisko nejen pro galerijní edukaci, ale pro fungování galerijní instituce jako celku.

Procesem odhalování mechanismů tvorby významů prochází i současná galerijní praxe. V ní je to hlas kurátora, spolu s umělcem, architektem výstavy a edukátorem, který leckdy záměrně otevírá a problematizuje otázky vlivu a moci ve výstavní praxi. Na proměny v současné výstavní i pedagogické praxi nahlížíme v teoretické části DP, zejména v podkapitole Edukační obrat. Ukazujeme, že současné participativní projekty často usilují o vnitřní integraci uměleckých, teoretických i vzdělávacích obsahů. Pro rozvoj samostatného a kritického myšlení žáků, pro rozvoj vizuální gramotnosti, nestačí optika soustředěná pouze do konkrétní disciplíny dějin umění.

Zde i my svou studií můžeme přispět k náhledu na paralely a zejména na inspiraci, kterou nám práce kurátora může přinést. Zaměříme-li se na tvorbu archivu / sbírky, prezentované například portfoliem, výstavou, posterem či online blogem, umožníme opakované promyšlení věci. Nastavíme-li pedagogickou situaci tak, že umožníme žákům vstupovat do situací a vztahů, které se nepohybují na okraji, ale míří do středu⁹¹, otevíráme komunikaci a zakládáme situaci, pro niž nastavujeme procesy učení. Ty vyrůstají z iniciativy, kritického myšlení a vizuální gramotnosti žáků. Při sbírání a archivování věci / objekty / obrazy pojmenováváme: dostáváme se ke středu, jádru problému a uvádíme jej do vztahů k ostatním. Tato podstata není zjevná na začátku ani na konci sbírky, je v jejím středu i ve středu každé věci. Ve sbírce je možné stále věci přeskupovat, variovat, pozorovat vznikání nových významů a zanikání původních; sbírky sestávají z plošin spíše než z jasně ohraničených celků. Plynutí mezi nimi je patrné a rhizomatické (Deleuze & Guattari, 2010).

Ve vztahu k otevírání a zpřístupňování cesty k uměleckým dílům, k výstavám a kulturnímu dědictví přispívá výzkum potvrzením hypotézy uvedené v začátku studie, že setkání s originálem uměleckých děl v kontextu výstavy zakládá intenzivnější prožitek. Tuto hypotézu by bylo vhodné ověřit v dalších výzkumech. Na otázku z úvodu studie po tématu a námětech do předkládané výuky, které vneslo současné umění, odpovíme odkazem ke kategorii reflexe díla v přesahu, kde jsou samostatnou podkategorií etická témata - zde jde například o tematizaci víry a náboženství v západní společnosti (zpřítomněna zejména dílem Davida LaChapella), otázky spojené s distribucí moci (v díle Krištofa Kintery a Cindy Sherman), či vlastní identity a jejího utváření (dílo Yuko Asai a Cindy Sherman). Domníváme se, že zapojením uměleckých děl do výuky bychom se mohli, alespoň částečně, vyvarovat názorových klišé a zjednodušení, která hrozí, pokud se výuka nezakládá na prožité zkušenosti.

91 „Becoming in the Middle“ je termín, který předkládá Atkinson a kterým odkazuje k filosofii Deleuze a Guattariho. Pojmem zastřešuje v pedagogice klíčové místo pro učení ve středu, v prostoru mezi začátkem a koncem, v němž je koncentrovaná intenzita, síla samotných procesů myšlení [jak ve vztahu k myšlení, tak ke smyslovému prožitku, viz teoretický úvod a vazby k afektivní teorii] (Atkinson, 2018, s. 119-153).

Pár poznámek k malé revizi RVP – komunikace obrazu

Interdisciplinární a multimediální povaha současného umění se nám stala inspirací, kterou jsme uplatnili v různých formách práce s novými médii. Původním výzkumným cílem nebylo zkoumání zakotvení projektové výuky a interdisciplinarity do školní praxe. V době, kdy jsme výzkum začínali, před malou revizí RVP, se nám zdála taková praxe samozřejmá. V době prvního zveřejnění výsledků studie se situace mění a ukazuje se, že výzkumné výstupy, které se přímo dotýkají malou revizí redukováných obsahů předmětu, mohou posloužit i k reflexi této revize. Předložený výzkum vychází z výuky založené na mezioborové spolupráci vedoucí k rozvoji digitální, vizuální a mediální gramotnosti. Vzhledem k tomu, že se analyzovaná výuka opírala o očekávané výstupy VV 9-1-06 až VV-9-1-08, v nichž došlo k redukci⁹², dovolujeme si na závěr studie předložit následující shrnutí. Předložená teoretická část i výzkum poukazuje na proces komunikace mezi divákem a obrazem jako klíčový. Pokusíme se tedy pojem komunikace ve vybraných pasážích RVP ZV (2021) zohlednit a navrhnout zapracování tohoto pojmu.

VV-9-1-06 komunikuje⁹³ (na místo původního „interpretuje“) umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; interpretuje je na základě znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků.

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

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

Formulace, která je na základě malé revize vypuštěna, byla důležitou součástí našeho vzdělávacího projektu. Zde byl pojem interpretace na místě, a to v tom smyslu, že je důležité umět v komunikaci s dílem zvážit i dostupné a adekvátní interpretace. Tento obsah je také častou náplní galerijní edukace, tudíž na náročnost výstupu učitelé nejsou sami, ale mohou čerpat i z těchto opor.

92 Malá revize proškrtává v těchto výstupech takto:

VV-9-1-06 interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků
~~*VV-9-1-07 porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů*~~
VV-9-1-07 ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022).

93 Zelený text navrhuje do RVP ZV vložit.

RVP ZV (2023) sjednocuje výstupy VV-9-1-07 a VV 9-1-08 v tento společný výstup:

VV-9-1-08 ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření (obrazů) v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci

Vypuštění pasáže, která vedla k ověřování komunikačních účinků v sociálních vztazích a skrze různé formy prezentace, je z našeho pohledu ochuzením o variabilitu, která na jedné straně umožňovala společně s žáky odhalovat komunikační potenciály tvorby sbírky, vytváření a komunikování o archivech, ale i odhalování problematiky související s institucionální praxí a uměleckým provozem obecně.

Studie II potvrzuje, že vzrůstající nárok na práci s obrazem (jak jej nacházíme v RVP ZV před zavedením tzv. malé revize) je adekvátní a lze jej s žáky realizovat.⁹⁴ Předložený teoretický rámec ukazuje, že vypuštěné a redukováné pasáže RVP patřily mezi ty, které naplňovaly obrat k obrazu, odhalování institucionální praxe, a zejména poskytovaly prostor rozvíjet emancipaci žáka jako aktivního diváka vizuální kultury a otevřeného participanta umění.

Na základě rozsáhlého výzkumu Petry Šobáňové (Šobáňová, 2016) je zjevné, že pasáže vedoucí k ověřování komunikačních účinků nebyly ve výuce výtvarné výchovy zatím dostatečně implementovány a že jsme se jako pedagogové teprve učili, jak je naplnit a etablovat ve školní výuce, jak jejich přínosu porozumět a jak o nich mluvit v širších pedagogických souvislostech. Podkladová studie doporučila zaměřit se na podporu této oblasti a její implementaci podpořit. O to se předloženou studií pokoušíme. Obáváme se, že vyškrtnutí není řešením, ale snížením oborových nároků vedoucích k funkční vizuální gramotnosti.

94 Toto prohlášení považujeme za platné i přesto, že je na místě konstatovat, že podmínky v podobě projektové výuky, kterou si žáci zvolili na základě svých preferencí, byly ideální. Prohlášení však potvrzují i výzkumné závěry Studie I a Studie III, které dokládají, že obdobné nároky lze ve výuce výtvarné výchovy i v galerijní edukaci naplnit.

4.4 Studie III Didaktická transformace / galerijní edukace ve výstavě Eva Koťátková: Moje tělo není ostrov

4.4.1 Popis studie

Třetí případová studie mapuje, analyzuje a evaluuje galerijní edukaci pro školní skupiny k výstavě Eva Koťátková: Moje tělo není ostrov, realizovanou v Národní galerii Praha v období od 7. 12. 2022 do 4. 6. 2023. Galerijní edukace pro školní skupiny byla dílčí částí z široké nabídky doprovodných programů oddělení Rozvoje publika NGP zahrnující performance ve výstavě, komentované prohlídky, odborné přednášky, rozhovory s umělkyní, semináře pro pedagogy a workshopové programy pro rodiny s dětmi, studijní materiály pro pedagogy, mini katalog výstavy a podcastovou epizodu „Krajinou rybiho těla a útlaku“. V předkládané studii se zaměříme konkrétně na tři vzdělávací programy k výstavě pro základní a střední školy, vycházející z diskurzivního modelu galerijní edukace a z konstruktivistické teorie učení.⁹⁵

Studii odhalujeme kontextuální síť, která propojuje diskurzivní vrstvy výstavy s interdisciplinárními přesahy ke vzdělávání. Zaměřujeme se také na obsahovou analýzu témat galerijní edukace pro školní skupiny. Cílem vzdělávacích programů NGP není zprostředkovat všechna témata a oblasti dané výstavy či expozice, ale vybrat a transformovat z nich ta, které se jeví jako příznačná a vhodná v kontextu školního vzdělávání.⁹⁶

Z analýzy témat výstavy vzešly tři klíčové pojmy: metafora; tělo a tělesnost; a imaginace, které se staly páteří vzdělávacího programu i studijních materiálů určených pedagogům⁹⁷.

V následném pedagogickém evaluačním výzkumu vycházíme z rešerše a analýzy vybraných modelů a metodik galerijní edukace a jejich výzkumných nástrojů. Z nich odvozuje kritéria a nástroje evaluace.

Zkoumání nástrojů i samotná evaluace programu jsou součástí dlouhodobého záměru stanovit v NGP kritéria pro revizi vzdělávací nabídky školních programů.

95 Vzhledem k situaci, kdy autorka studie je zároveň v NGP garantkou vzdělávacích programů pro školy (v objektu Veletržního paláce), rozšiřuje se na tomto místě problematika překryvu rolí, kterou jsme předestřeli v úvodu a v metodologii výzkumu. Plurál, který užíváme v práci jako formu výpovědi doktorandky s oporou ve školiteli a širším badatelském týmu katedry, máme v této studii v novém kontextu. Plurál nyní odkazuje také na spolupracující tým Národní galerie Praha. A samotná studie III slouží dvojímu účelu. Na jedné straně jsou poznatky ze studie III důležitou součástí disertační práce, na druhou stranu jsou vybrané výstupy evaluace důležité pro instituci NGP (některé výstupy evaluace, jako je například analýza návštěvnosti výstavy v čase či v návaznosti na propagaci, v disertační práci neuvádíme, neboť nesouvisí s cíli výzkumu). V tomto kontextu pod pojmem „my“ zahrnujeme i kolegyni edukátorku a garantku pro střední školy historičku umění Evu Novotnou, lektorky, které vyvíjely a lektorovaly program, jmenovitě Janu Machalíkovou, Kateřinu Řezáčovou, Terezu Šimkovou a Barboru Šupovou, spoluautorku studijních materiálů pro pedagogy Elišku Jelínkovou a další kolegyně edukátorky Alenu Kotyzu, která garantovala program pro dospělé i performance ve výstavě, Idu Muráňovou, garantku programů pro rodiny s dětmi, vedoucího oddělení Oldřicha Bystřického, kurátora výstavy Rado Ištoka a také Evu Koťátkovou, s kterými jsme se spolupodíleli na celkové vzdělávací koncepci výstavy a částečně i na reflexi vzdělávacího programu.

96 Oproti tomu formátům zprostředkujícím širokou tematickou škálu výstavy je komentovaná prohlídka. Považujeme ji za klasický formát, který má v nabídce galerie své místo – lze jej například doporučit jako studijní oporu k vysokoškolské výuce dějin umění. Nepovažujeme ji však za vhodný formát pro základní školy.

97 **Studijní materiály pro pedagogy** připravuje NGP k vybraným výstavním projektům. Jedná se o dokument, dostupný na webu NGP, v němž pedagog může získat rozšiřující informace o výstavě a autorovi. Studijní materiály jsou koncipovány jako opora pro pedagoga do výstavy i pro přípravu navazující školní výuky. Jejich archiv je dostupný na <https://www.ngprague.cz/vzdelavaci-programy/pro-pedagogy/studijni-materialy>.

4.4.2 Metodologie studie

Předmětem výzkumu je didaktická transformace⁹⁸ vytvářející most mezi výstavou a školním vzděláváním.

4.4.2.1 Cíl studie

Cílem této studie je nastavit, ověřit a ve výzkumu využít vybraná kritéria evaluace. Skrze tato kritéria pak odhalit „kvalitu“ vzdělávacích programů k výstavě Evy Koťátkové. Kvalitou programu myslíme řadu faktorů: adekvátnost vybraných témat pro danou skupinu; návaznost na obsahy školní výuky; nahlédnutí splnění cíle a zajištění bezpečného klimatu programu.

4.4.2.2 Metody sběru dat

Předkládaná studie zahrnuje tyto okruhy primárních dat:

Respondenti	data
Lektoři, edukátoři	scénáře vzdělávacích programů; reflektivní bilance; poznámky; emailová a chatová komunikace
lektoři, učitelé, účastníci workshopu	dotazníkové šetření
lektoři, žáci, studenti, pedagogové	zúčastněné pozorování
žáci, studenti, pedagogové	žákovské artefakty
žáci, studenti, pedagogové	fotodokumentace akce
lektoři, edukátoři	studijní materiály pro pedagogy
kurátoři	kurátorské texty k výstavě

Tabulka 9 Soupis primárních dat studie.

4.4.2.3 Dotazníkové šetření

V průběhu a po skončení výstavy proběhlo dotazníkové šetření reflektující vzdělávací programy pro školy nabízené oddělením Rozvoje publika NGP k výstavě Eva Koťátková: Moje tělo není ostrov. Dotazníkové šetření zahrnovalo otevřené, polouzavřené⁹⁹ a uzavřené otázky. Ke sběru dat jsme využívali aplikaci MS Forms.¹⁰⁰ Statistické vyhodnocování dat probíhalo v MS Office.¹⁰¹ Cílem dotazníkového šetření byla evaluace realizované galerijní edukace k výstavě Moje tělo není ostrov. Předmětem výzkumu byly mezipředmětové vazby programu, naplnění jeho cíle a odhalení potencialit programu pro následující školní výuku.

4.4.2.4 Respondenti dotazníkového šetření

- Lektoři, kteří se podíleli na přípravě a realizaci vzdělávacího programu.
- Učitelé, absolventi vzdělávacího programu se školní třídou.
- Skupina učitelů, studentů učitelství a studentů DAMU (katedra výchovné dramatiky), absolventi semináře pro pedagogy.

⁹⁸ Didaktická transformace, v níž se setkání s obrazy stává základem k „setkání v učení“ (Atkinson, 2018).

⁹⁹ Zejména pořadové a Likertovy škály.

¹⁰⁰ Evaluační dotazníky viz příloha.

¹⁰¹ Nejčastějšími nástroji k vyhodnocení dat bylo porovnání četností daných výpovědí ve vztahu k celému vzorku, komparace dat mezi jednotlivými dotazníky a vytváření grafů.

4.4.2.5 Sběr dat dotazníkovým šetřením

Lektorům byl dotazník zaslán v podobě emailu s odkazem do Microsoft Forms. Lektoři měli možnost výběru mezi anonymní výpovědí a autorizovanou verzí. Průzkumu se zúčastnilo 8 lektorek z 9 oslovených. Všechny si vybraly autorizovanou verzi. Data jsou ve výzkumu anonymizována pomocí přidělení kódu.

Učitelům byl zaslán email s odkazem do Microsoft Forms, a to na základě databáze emailových adres z objednávkového formuláře. Vzdělávací program absolvovalo 55 skupin. Formulář byl rozeslán na 45 emailových adres, čehož jedna emailová adresa byla neplatná. Formulář vyplnilo a odeslalo zpět 23 učitelů.¹⁰² Sběr dat trval 14 dní. Všechny dotazníky jsou v anonymní podobě.

Účastníkům semináře pro pedagogy byly připraveny otázky, na něž odpovídali v závěru dialogické reflexe vedené lektorkami semináře Janou Machalíkovou a autorkou DP. Tento dotazník se týkal zejména programu „Jako ryba na suchu“. Závěry z reflexe byly použity i jako podklad průběžné revize programu. Shrnutí reflexe v ručně psané podobě se zúčastnilo 18 z 20 zúčastněných osob.

4.4.2.6 Výzkumné otázky

1. Jaká jsou klíčová témata výstavy a jaká jsou klíčová témata vzdělávacího programu?
2. Jaké obsahy jsou od těchto témat odvozeny a jak jsou tyto obsahy ukotveny v obsahích vzdělávání?
3. Které kompetence jsou programem rozvíjeny a jak?
4. Jaké jsou potenciály školní výuky v prostředí galerie? Jak jsou učitelé využívány studijní opory a jak učitelé školní výuku s galerijním programem propojují?
5. Jak byl zajištěn bezpečný prostor vzdělávacího programu?
Byla předkládaná témata adekvátní pro danou věkovou skupinu?

Obecné výzkumné otázky:	Studie III
Jaké potenciály pro vzdělávání v sobě nese umění na obecné i konkrétní úrovni?	Otázka č. 1, 2
Jakým způsobem žák konstruuje svá poznání vycházející z uměleckého díla?	
Jak naplňuje zkoumaná výuka kur. kat. OKÚ a jak učení skrze umění přispívá k rozvíjení KK?	Otázka č. 3
Jaké konkrétní obsahy do výuky vneslo současné umění?	Otázka č. 1, 2, 4
Jak jsou nastavené podmínky pro vzdělávací situace vedoucí k ověřování komunikačních účinků obrazu?	Otázka č. 5

Tabulka 10 Přehled výzkumných otázek výzkumu ve vztahu ke Studii III.

¹⁰² Programů bylo realizováno 55 pro 45 učitelů. Emaily jsme oslovili 44 učitelů (jeden email nebyl doručen), to znamená, že 52% učitelů, kteří se programu zúčastnili, poskytlo zpětnou vazbu skrze zasláný dotazník. 23 učitelů, kteří vyplnili dotazník, však nereprezentuje 23, ale 25 realizovaných programů. Je to dáno tím, že jsou také zastoupeni 2 učitelé, kteří přišli na program opakovaně.

4.4.2.7 Design výzkumu

Předkládaná studie je kvalitativním výzkumem, evaluační případovou studií.¹⁰³ V případové studii odkazujeme na výzkumná zjištění vzešlá z dotazníkového šetření a interpretujeme je. Dotazníkové šetření je smíšeným pedagogickým výzkumem.

4.4.2.8 Role výzkumníka

V předložené studii je badatelka v roli edukátorky, která vyvíjí a zaštiťuje celkovou koncepci nabídky galerie pro školy. Na tom spolupracuje s Evou Novotnou, která zaštiťuje koncepci pro střední školy, a společně koncipují nabídku programů a doprovodných materiálů pro pedagogy. Vývoj jednotlivých vzdělávacích programů vzniká v týmu lektorek, které k tomu účely edukátorky vybraly. Scénáře programů jsou pravidelně s edukátorkami konzultovány. Edukátorky program ve výjimečných případech také lektorují.

4.4.2.9 Průběh výzkumu

Předložený výzkum probíhal v období od listopadu 2022 do listopadu 2023 a zahrnoval rozsah od počátečních příprav po vyhodnocení galerijní edukace k výstavě. V průběhu výzkumu byly dílčí výsledky prezentovány na dvou konferencích a jedné přehlídce.¹⁰⁴

4.4.2.10 Kritéria evaluace

K evaluaci byla uplatněna kritéria vycházející z vybraných výzkumů vizuální gramotnosti a galerijní edukace i z platných kurikulárních dokumentů.

Konkrétně jsou kritéria evaluace odvozena z těchto čtyř primárních pramenů:

- *Rámcový vzdělávací program ČR* – zejména pak úvodní pasáže zaměřené na rozvoj kompetencí a kurikulární oblast Umění a kultura („*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*“, 2021).
- *Metodika realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu*¹⁰⁵ (Fulková et al., 2013).

¹⁰³ Hendl v knize *Kvalitativní výzkum* uvádí 4 druhy případových studií: exploratorní, explanatorní, deskriptivní a evaluační. Evaluační studie kombinuje strategie deskriptivní, exploratorní (zkoumající neznámé struktury případu, zobecňující je směrem k teorii) a explanatorní (rozdávající jednotlivé příčinné řetězce) studie. Postupy vztahuje k samotnému hodnocení programu na základě předem stanovených hodnotových kritérií (Hendl, 1997, s. 102).

¹⁰⁴ První prezentace byla na konferenci World Summit of Arts Education – „Heritage & Sustainability: Sustaining Islands of Culture and Arts Education“, Funchal, Madeira, 1. 3. 2023 – 3. 3. 2023. Na základě této prezentace, zaměřující se zejména na proces příprav a implementaci programu, jsme s lektorkou vzdělávacího programu Anežkou Kantorovou podaly studii pod názvem *Education is not an Island* (Říhová, 2024). Na 17. celostátní přehlídce výtvarných prací dětí a mládeže, NIPOS Artama, Blízko i daleko, 13. 5. – 2. 6. 2023 v prostorách Veletržního paláce NGP byl probíhající výzkum edukace prezentován posterem „Vzdělávání není ostrov“ a v rámci přehlídky proběhla série seminářů pro pedagogy přímo ve výstavě. Druhou konferencí, na níž byly prezentovány dílčí výsledky studie, byla Mezinárodní vědecká konference České sekce InSEA *Výtvarná výchova v interakcích*, Ostrava, 13. – 14. 10. 2023.

¹⁰⁵ Metodika vznikla jako jeden z výstupů výzkumného projektu „Vzdělávání v oblasti kulturní identity národa se zaměřením na muzea, galerie a školy v rámci Programu aplikovaného výzkumu a vývoje národní a kulturní identity“ (NAKI DF11P01OVVo25). Výzkum probíhal v letech 2011 – 2013 pod vedením hlavní řešitelky doc. Marie Fulkové na Univerzitě Karlově v Praze, Pedagogické fakultě, v Uměleckoprůmyslovém muzeu v Praze a v Galerii Rudolfinum v Praze.

- Evropský referenční rámec pro vizuální kompetenci – prototyp (CEFR-VC)¹⁰⁶. (Schönau et al., 2020; Fulková, 2019; „European Network for Visual Literacy“, 2023)
- *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*¹⁰⁷ (Šobáňová et al., 2015), včetně předložené konceptové analýzy vzdělávání (Janík, 2013).

Na základě studia vybraných materiálů uvádíme v souhrnné tabulce (tabulka 11) návrhy kritérií, z nichž je možné při evaluaci vzdělávacího programu vycházet.¹⁰⁸ Kritéria uplatňujeme ve vztahu ke vzdělávacímu obsahu, cíli a k rozložení programu v čase. Z předložené tabulky je patrné, že vybrané nástroje dokážou odhalit více kategorií souběžně. Ve výzkumu tak skrze nástroje analýzy didaktické transformace (konceptová analýza a model CEFR-VC) nahlížíme kritéria obsahu a vizualizujeme vztah mezi tématy výstavy a obsahy a cíli vzdělávání. V tomto kontextu je důležité zmínit i kritérium klimatu – bezpečného prostředí programu. Právě pečlivá analýza, v níž jsou jednotlivá témata promyšlena ve vztahu ke vzdělávacím obsahům, je zároveň předpokladem bezpečného prostředí. Kriteriaální otázka času je také otázkou udržitelnosti – jestli je navrhovaný program pro školu adekvátní, srozumitelný, inspirativní, a zejména napojený na vzdělávací cíle, které učitel sledává jako důležité. V tomto kontextu se kategorie času překrývá s kategorií obsahu.

Kritéria rozvádíme kriteriaální otázkou:

OBSAH (*O čem? Jak?*)

CÍL (*Proč? Za jakým účelem?*)

ČAS (*V jakém čase? Co předcházelo a co následovalo?*)

KLIMA (*Za jakých podmínek? V jakém prostředí?*)

106 Revidovaný společný evropský referenční rámec pro vizuální kompetenci (původně vizuální gramotnost) vznikl v rámci výzkumného projektu skupiny ENVIL (The European Network for Visual Literacy), která byla podporována evropským grantovým programem Comenius, a jeho záměrem bylo vybudovat společný referenční rámec vizuální gramotnosti pro celou Evropu („European Network for Visual Literacy“, 2023; Schönau et al., 2020). „Skupina šedesáti evropských badatelů od roku 2010 sbírala a analyzovala data z kurikulárních dokumentů dvaadvaceti evropských zemí. Zkoumání probíhalo nejen z hlediska předkládaných oborových témat, ale také z hlediska obecného výchovného kontextu, implicitních vzdělávacích cílů a postojů k rozvoji kompetencí, jako například porozumění učení, rozvoj myšlení, reflektivní a kreativní kompetence, komunikace apod. Cílem projektu bylo vytvořit společný evropský referenční rámec vizuální gramotnosti, funkční slovník, kterému budou všichni rozumět a který ujednotí společný dialog nad předmětem výtvarné výchovy v kontextu současného trendu kompetenčně pojatého učení“ (Říhová & Svatošová, 2018).

107 Výzkum pod názvem „Vizuální komunikace, otevřený prostor k výchově a vzdělávání – komplexní inovace pedagogických, výtvarně pedagogických a uměnovědných studijních oborů, reg. č.: CZ.1.07/2. 2. 00/28.0075“ realizovala Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

108 Předkládaná kritéria mohou sloužit také jako opora při vývoji koncepce galerijní edukace, i jako podklad k následové či supervizní lektorské praxi apod.

Kritérium	Nástroj	Podkategorie	Výklad
Obsah + klima	Konceptová analýza	Tematická vrstva Konceptová vrstva Kompetenční vrstva	Komplexní analýza, která pomáhá kategorizovat a nahlédnout na didaktickou transformaci obsahu. Vrstvy se mohou překrývat, zejména tematická a konceptová, v každé má ale termín jinou úlohu a význam. V konceptové vrstvě je termín vždy nasycenější.
Obsah + cíl + klima	Kompetenční model Vizualní gramotnosti ENViL	Vytvářet / reagovat / reflektovat (obrazy) Metakognitivní složka sebereflexe	Kompetenční model ENViL nahlíží vizuální gramotnost jako souhrn kompetencí, které propojují znalosti, dovednosti a postoje.
	Diskursivní model		Analýza konstrukce obsahů vzdělávání odhalující historické a sociokulturní vlivy na generování významu a použití artefaktu v praxi. Zkoumání participativního zapojení hlasu všech aktérů vzdělávání a jejich podíl na tvorbě významu. Analýza na poli intertextuality, je polem pro objevování vazeb a odkazů k dalším „kulturním“ textům.
	Model kreativity dle Centre for Real-World Learning	Zvědavost; vytrvalost; představivost; spolupráce; disciplinovanost	Model vychází z předpokladu, že kreativita je naučitelná. Model zahrnuje tradici myšlení spojeného s kritickým myšlením, a zdůrazňuje sociální a kontextuální aspekt kreativity. ¹⁰⁹
Obsah + čas + klima	RWCT - Reading and Writing for Critical Thinking ¹¹⁰	Evokace / uvědomění významu / reflexe	Terminologicky se objevuje ve scénářích programů NGP.
	Receptivní profil žáka	Přijetí / dokončení / rozvedení / parafráze / inspirace	Fáze programu a jeho naplňování z pohledu receptivního profilu žáka.
Obsah + čas + Udržitelnost	Třístupňový model edukace	Jednostupňový / dvoustupňový / třístupňový	Tento model odhaluje mimo jiné míru participace mezi školou a galerií.

Tabulka 11 Souhrnná tabulka kritérií.

109 Další modely předkládá Kuříková a Novotná v přehledové studii Modely kreativity a jejich význam ve vzdělávání (Kuříková & Novotná, 2022).

110 Třífázový model učení je charakteristickým znakem pro metody kritického myšlení. Vymezuje následující fáze - „fázi evokace, při níž učitel zjišťuje vědomosti a prekoncepty žáků vztahující se k dané problematice, fázi uvědomění si významu, při níž žák hledá nové informace a porovnává je s původními informacemi, a fázi reflexe, při níž žák třídí, upevňuje a systematizuje své vědomosti. U žáků dochází k systematizaci informací - nové zasazují do starých. Třífázový model učení (neboli model E-U-R), byl v našem vzdělávacím systému rozšířen zejména díky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ (Zormanová, 2012). S pojmy třífázového modelu učení pracuje například Národní galerie Praha, jež využívá tento model dlouhodobě a je adaptován ve struktuře scénářů pro školní vzdělávací programy. Pedagogické modely kritického učení také souvisí s pojmem kreativity, jemuž je v oborovém diskurzu věnována vzrůstající pozornost (Společnost pro kreativitu ve vzdělávání, o.p.s, 2023).

4.4.3 Charakteristika případu

4.4.3.1 O výstavě Eva Koťátková: Moje tělo není ostrov

Výstava se nacházela v prostoru Velké dvorany Veletržního paláce NGP. Celý prostor byl specifickou uměleckou instalací, která měla podobu obrovského těla, částečně rybího a částečně lidského, složeného z plejády objektů evokujících imaginární krajinu bytostí včetně fragmentů odkazujících na jejich aktuální životní situaci.



Obrázek 22 Eva Koťátková: Moje tělo není ostrov. Foto: Adéla Márová, NGP 2022

Skrze opakování a vrstvení jednotlivých motivů, zejména přepravní bedny s návody k péči o těla různých podob, představila instalace klíčová témata, která rezonují s dosavadním dílem Evy Koťátkové, jako jsou formy manipulace a násilí činěné na rozličných tělech v rámci normativních systémů, či síla imaginace jako prostředku k prohlubování empatie. Kontrast měkkosti textilních materiálů s kovovými objekty, využívajícími typickou růžovo-modrou barevnost evokující dětství i genderové stereotypy, spolu s fragmenty textů reflektujícími somatické prožívání těla, zesiloval emocionální reakci diváka (Jelínková et al., 2023). Prostorem výstavy se linula audionahrávka vyprávěných příběhů, která se náhodně protínala s fragmenty textu zavěšenými v prostoru, s rozmístěnými objekty a s kostýmy určenými k performanci.¹¹¹ Proplétání vizuálních, haptických i zvukových prvků vytvářelo jedinečné

¹¹¹ Performance, oživující vybrané objekty / kostýmy ve výstavě, probíhaly každý týden o víkendu v předem avizovaném čase.

události¹¹², aktivující divákovu empatii i vyvolávající vzpomínky vlastního prožívání. Ucelený obraz výstavy se otevíral (narůstal) v každém divákovi individuálně. Stírala se hranice mezi objekty, zvuky, vzpomínkami, podněty z vnějšího a vnitřního světa. Výstava Evy Koťátkové fungovala do jisté míry imerzivně¹¹³; vyžadovala od diváka, aby naslouchal příběhům, a umožňovala mu haptickou interakci, dočasné splynutí s krajinou výstavy, a to i skrze překračování hranic vlastní komfortní zóny.

4.4.3.2 O galerijní edukaci k výstavě Eva Koťátková: Moje tělo není ostrov
Nabídka vzdělávacích programů pro školní skupiny byla sestavena ze tří konkrétních programů lišících se jak cílovou věkovou kategorií žáků, tak z hlediska volby dominantní vyjadřovací oblasti. Dva programy uplatňovaly primárně výtvarně workshopové aktivity, třetí program využíval prvky dramatické výchovy.

NÁZEV PROGRAMU	VĚKOVÁ SKUPINA	DOMINANTNÍ VYJADŘOVACÍ PROSTŘEDKY	CÍL PROGRAMU
Sen o více kůžích	2. - 5. třída ZŠ	vizuálně obrazné	Společné nahlédnutí vybraných etických témat výstavy; prozkoumat způsoby porozumění jinakosti včetně nahlédnutí perspektiv všech bytostí.
V cizí kůži	2. stupeň ZŠ	vizuálně obrazné	Přispět k rozvoji empatie skrze širokou škálu perspektiv jiných „bytostí“; pojmenovat různé emoce a hledat cestu k jejich vyjádření. Od individuálního prohlížení výstavy přes možné interpretace v reflektivním dialogu až k výstavou inspirované vlastní tvorbě.
Jako ryba na suchu	SŠ, 9. třídy ZŠ	dramatické	Přispět k rozvoji empatie, vyjádřit pocit skrze metaforu, vstoupit do role, improvizovat, spolupracovat a společně rozvíjet příběh.

Tabulka 12 Cíle vzdělávacích programů.

Program s výtvarnými aktivitami „Sen o cizí kůži“ byl nabízen pro žáky prvního stupně. Program s výtvarným workshopem „V cizí kůži“ byl pro žáky druhého stupně ZŠ. Na tyto dva programy je vhodné nahlížet spíše jako na jeden program ve dvou modalitách, upravených ve vztahu ke konkrétní věkové skupině. Oba programy ve své úvodní části iniciovaly individuální procházení, dívání se a promýšlení výstavy, na což navazoval společný reflektivní dialog v aktivní zóně výstavy, v „hlavě ryby“. Rozplétání významových vrstev, které odhalují sami žáci, doplňoval lektor dalšími kontexty pouze tehdy, bylo-li to pro danou věkovou skupinu klíčové. Třetí program

¹¹² Pojem „událost“ či „vizuální událost“ je jedním z klíčových pojmů, s nímž pracuje filozof Miroslav Petříček. Viz podkapitola DP „Událost setkání s obrazem“.

¹¹³ **Imerzivitou** se myslí určitá „kvalita“ či technický aspekt díla. Viz teoretická část, podkapitola Obrat k tělu.

pod názvem „Jako ryba na suchu“ byl primárně určen žákům středních a vysokých škol. V rámci této evaluační případové studie na něj nahlížíme jako na zdroj primárních dat pro účely evaluace celkové koncepce nabízené galerijní edukace. Za tímto účelem pracujeme s nástrojem konceptové analýzy. Ve zkoumání kompetenční úrovně využíváme pouze data z výtvarně workshopového programu V cizí kůži, a to zejména vzhledem k oborovému kontextu, kterým je zkoumání výtvarné výchovy v interakcích se současným uměním. Vývoj všech programů byl plně v kompetenci lektorek a edukátorek oddělení Rozvoje publika NGP. V dílčích rozhovorech se tým mohl opřít o rozhovory s umělkyní či kurátorem výstavy Rado lštokem, a to již v době příprav výstavy. Umělkyně Eva Koťátková se také účastnila jednoho vzdělávacího programu, v němž se aktivně zapojila do reflektivního dialogu. Autorky jednotlivých programů navazovaly na studijní materiály pro pedagogy, které ve spolupráci s garantkami vzdělávacích programů připravila Eliška Jelínková.

Rozložení návštěvnosti jednotlivých programů ve vztahu k zastoupení respondentů dotazníkového šetření v jednotlivých programech předkládáme v tabulce níže.¹¹⁴

Název programu	Počet tříd, které navštívily vzdělávací program k výstavě	Počet dotazníků reflektujících program z pohledu učitele ¹¹⁵	Počet dotazníků reflektujících program z pohledu lektora	Počet dotazníků reflektujících program z pohledu seminaristy
Sen o cizí kůži	14	7	1	0
V cizí kůži	21	11	4	0
Jako ryba na suchu	20	6	3	18
celkem	55	24	8	18

Tabulka 13 Zastoupení respondentů dotazníkového šetření v jednotlivých programech.

¹¹⁴ Většina lektorek, které lektorovaly program V cizí kůži, lektorovaly i program Sen o více kůžích. Při vyplňování dotazníku však vždy vybraly program, který chtěly reflektovat. Vzhledem k tomu, že se program V cizí kůži opakoval častěji, většina lektorek tak volila k reflexi program pro starší žáky.

¹¹⁵ Dotazníků bylo 23, ale dva dotazníky reflektovaly program pro 1. i 2. stupeň, a jeden dotazník naopak reflektoval vlastní adaptaci programu Sen o více kůžích pro skupinu v terapeutickém výcviku.

4.4.3.3 Od témat výstavy k obsahům edukace

V počátečních fázích vývoje koncepce galerijní edukace pro školní skupiny jsme se zabývali analýzou témat výstavy. Bylo pro nás důležité zmapovat výstavu a rozhodnout, která témata budou pro vzdělávací program vhodná a která nikoliv.

Jak jsme již zmínili výše, ve výzkumu nás zajímá proces didaktické transformace od témat výstavy k obsahům vzdělávání. Nabízí se řada možností, jak obsah v programu analyzovat. Pro odhalení vztahů mezi vybranými tématy výstavy a obsahy učení se nabízí využít konceptovou analýzu (Diagram 4), s kterou ve výzkumu galerijní edukace pracuje např. Šobáňová a Uhl Skřivanová (2015). Pro účely našeho výzkumu jsme si dovolili základní strukturu konceptové analýzy rozšířit. Pro předkládaný výzkum bylo důležité oddělit od sebe tematickou vrstvu výstavy a tematickou vrstvu edukace. Na základě našeho výzkumu nabízíme předložený revidovaný model (Diagram 5). V navrženém diagramu konceptové analýzy pro galerijní edukaci přidáváme navíc samostatnou vrstvu výstavy a upravujeme tvar tak, aby bylo patrné, že po celou dobu zůstává výstava silně propojena se vzdělávacím programem. Vzdělávání je v kontextech umění zakotveno ve všech vrstvách. Na druhé straně je snahou grafu vyjádřit prostor, v němž je vzdělávání na tématech výstavy nezávislé, témata výstavy přesahuje, či přináší nové tematické vrstvy, jež spoluutváří samostatný obsah vzdělávání. Barevným prolnutím se snažíme nahradit prostorovou iluzi, v níž se jednotlivé složky prolínají a kde míchání množin barev ilustruje kumulaci, která je středem samotného učení, či znázorněnou zónou didaktické transformace.

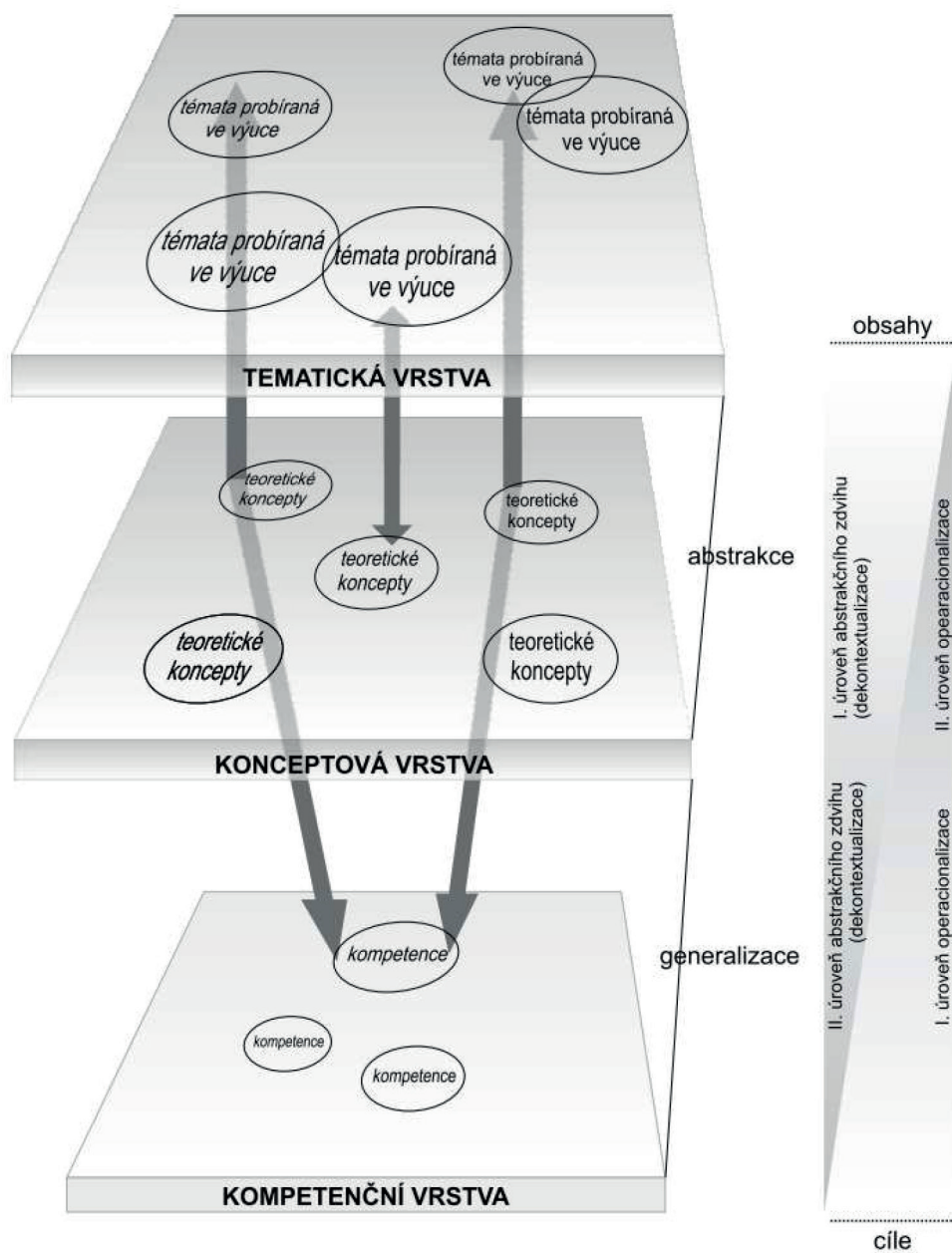


Diagram 4 Konceptový diagram výukové situace. Zdroj: Janík, 2013.



Diagram 5 Návrh konceptové analýzy pro galerijní edukaci.

Z reflexe procesu příprav programu vzešlo zjištění, že pro nastavení kvality je analýza témat a kontextů, odkrývající konkrétní diskurzivní vrstvy výstavy, naprosto klíčová. V tabulce nabízíme schematické shrnutí témat výstavy a jejich transformaci v obsahy vzdělávání. Tabulka vychází z témat vzešlých z úvodních koncepčních setkání, reflexí vývoje programu v týmu lektorů a edukátorů NGP i z výzkumu vzdělávacího programu. Odhaluje proměnu tématu směrem k obsahu vzdělávání a kurikulárním vazbám. V tabulce sledujeme transformaci citlivých témat výstavy, spojených s útlakem, vykořisťováním a stigmatizací, do obsahů vzdělávání spojených s rozvojem empatie a tolerance. Tímto posunem reagujeme na úskalí výstavy, jež mohla vyvolávat vzpomínky psychosomatických reakcí vlastního těla či spouštět silné emocionální reakce¹¹⁶ (Říhová & Kantorová, 2024). Pro zajištění bezpečného klimatu byla tato transformace nezbytná. Cílem transformace bylo převést introspektivní pohled v extrospektivní a tím vymezit bezpečný prostor prožívání.

V tabulce 14 odkazujeme na dvě témata, která silně rezonovala výstavou, ale pro účel vzdělávacího programu jsme je nezpracovávali.

116 K vypořádání se se silnou emocionální reakcí či potřebou sdílet své „těžkosti“ sloužila ve výstavě aktivní zóna, připravená umělkyní, v podobě obří šité nástěnky, na níž návštěvníci nechávali své kresby, texty apod.

TÉMATATA VÝSTAVY	TEMATICKÁ VRSTVA	KONCEPTOVÁ VRSTVA	KOMPETENČNÍ VRSTVA
Somatické prožívání těla a jeho reflexe a metafory	Emoce a jejich pojmenování	Tělesné prožívání a jeho metafory	Rozvíjení smyslové citlivosti a uplatňování subjektivity – umělecké vyjádření emocí a pocitů; Imaginace, Emoční inteligence a psychohygienu (OSV), Kreativita ¹¹⁷
Strach z jinakosti	Tolerance Inkluze	Rozpoznávání a porozumění jinakosti	Ověřování komunikačních účinků – sociální a osobní souvislosti; Primární prevence patologických jevů ve společnosti
Vykořenění a vykořisťování	Narativy utlačování	Tolerance, Kompetence k řešení problému	Ověřování komunikačních účinků – sociální a historické souvislosti; Kritické myšlení
Nálepkování a stigmatizace	Nálepkování, Asymetrie v komunikaci	Tolerance, Překračování a boření stereotypů	Primární prevence patologických jevů ve společnosti
Zpochybnění hierarchie mezi světem lidským a mimolidským	Perspektivy všech bytostí (nejen lidských)	Imaginace a empatie	Ověřování komunikačních účinků; Kreativita; Enviromentální a ekologická výchova
Citace výpovědí anonymních aktérů	Empatie	Tolerance a respektující přístup	Ověřování komunikačních účinků; Kreativita; Kritické myšlení
Umělecké vyjádření E. Koťátkové skrze objektovou, textilní tvorbu	Materiálové koláže, Objektová a textilní tvorba	Vlastní tvůrčí činnost ve workshopových aktivitách	Vizuální gramotnost a kreativita; Výtvarná výchova
Imerzivitá a performance	Performance, Improvizace, Hra	Performativní a multisenzorické reakce	Dramatická výchova a vizuální a interdisciplinární gramotnost; Kreativita
Imaginace	Imaginace	1. Vztah mezi imaginací a jazykem = metafora; 2. Vztah mezi imaginací a zrakem = vidění; 3. Vztah mezi imaginací a tvorbou = artefakt	1. Ověřování komunikačních účinků; 2. Uplatňování subjektivity; 3. Rozvíjení smyslové citlivosti
Kritika psychiatrického étosu	X	X	X
Tlak normativních systémů	X	X	X

Tabulka 14 Didaktická transformace od výstavy ke vzdělávání.

¹¹⁷ „Kreativita je považována za komplexní a mnohorozměrný fenomén. [...] Kreativita může být fenomén individuální i kolektivní a projevuje se specificky v určité doméně či jako nad oborová schopnost“ (Kuříková & Novotná, 2022, s. 87).

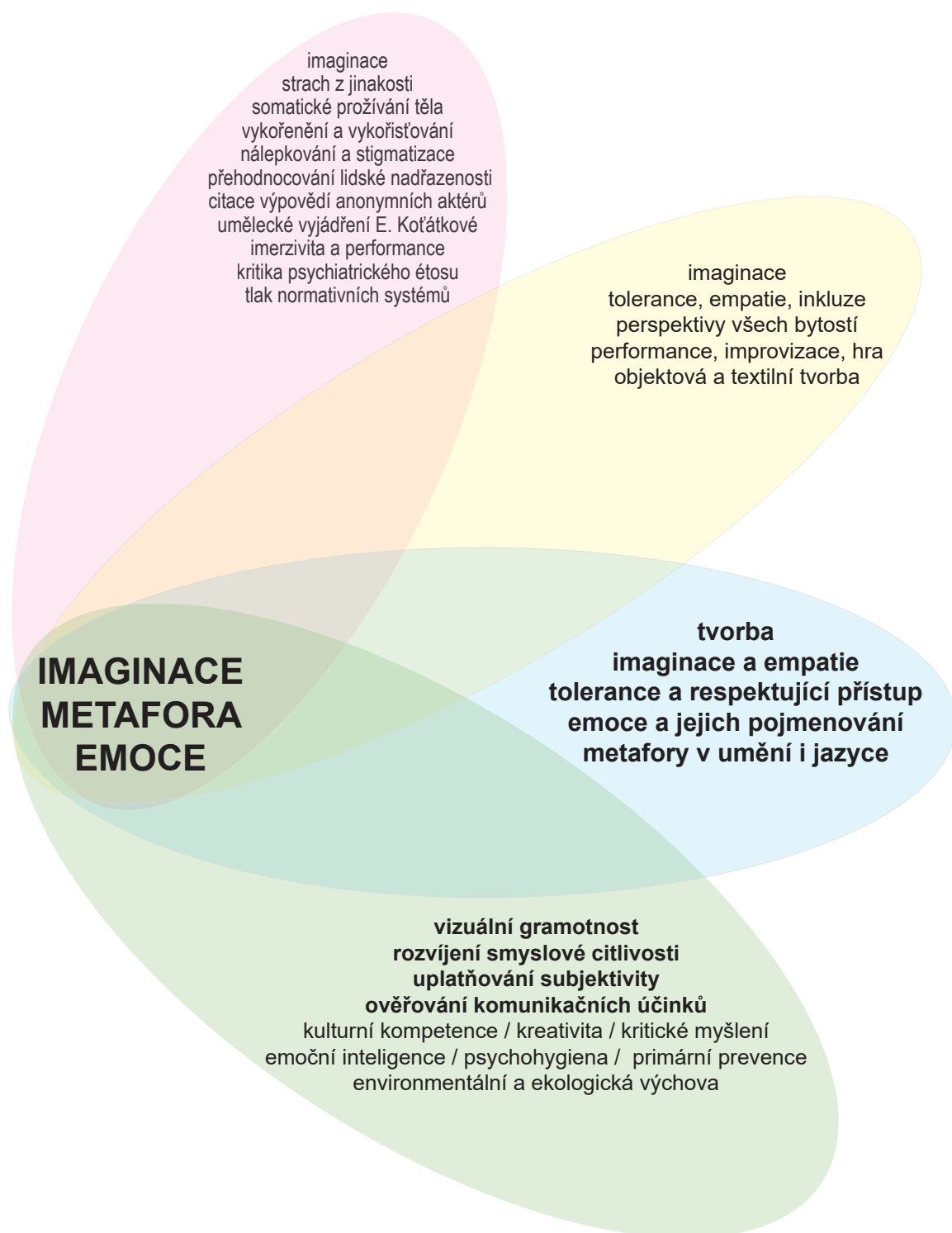


Diagram 6 Konceptová analýza galerijní edukace k výstavě Moje tělo není ostrov.

V reflektivním dialogu se s každou věkovou skupinou dařilo najít témata, která byla pro danou skupinu žáků adekvátní. V průběhu pilotování programu jsme měli příležitost zeptat se jednotlivých skupin (žáků 4. třídy, žáků 7. třídy a studentů 2. ročníku pedagogické SŠ), zdali by program doporučili pro danou věkovou skupinu realizovat. Pozoruhodné bylo, že ve všech věkových skupinách reagovalo pár žáků analogicky, když odkazovali, že pro mladší žáky, než jsou oni, by program spíše nedoporučovali. Žáci SŠ po absolvování dramatického programu zmiňovali svou aktuální psychickou odolnost, kterou by mladší spolužáci mít ještě nemuseli. Studentka to shrnula slovy: „My si tu případnou depku¹¹⁸ dokážeme odnést až domů a uhlídáme si, aby z nás nevytrysklo něco, co nedokážeme korigovat.“ Chlapec 4. třídy ZŠ reakci o adekvátnosti programu otevřel sám od sebe, když za lektorkou přišel s otázkou „Ale nebudete sem brát prvňáčky, že ne? Moje sestra je totiž v první třídě a já si myslím, že by po této výstavě už nikdy nechtěla usínat sama.“ Od začátku práce na projektu a koncipování vzdělávacího programu jsme si byli vědomi toho, že pokud si nebudeme jistí tím, že udržíme bezpečné klima programu, nebudeme jej vůbec realizovat¹¹⁹. V tomto ohledu proběhla i celá řada konzultací. Pilotní uvedení programu tak potvrdilo tenkou hranici, o které jsme od začátku věděli. Po pilotování programu jsme ještě zavedli pravidlo STOP a znovu si s lektorkami zrevidovali citlivá místa programu. S obdobnými reakcemi, vypovídajícími o křehkosti programu ve vztahu k bezpečnému prožívání, jsme se v dalším uvedení již nesetkali¹²⁰. Na základě analýzy výpovědí učitelů a zejména lektorů¹²¹ se ukázalo, že pro každou věkovou skupinu bylo nosné jiné téma. Všechny jej ale využívaly k příležitosti pro empatii, naslouchání a odhalování nových perspektiv. Od počátku jsme chtěli, aby se žáci nevztahovali k tématům skrze prožívání a reflexi vlastních somatických i emocionálních zkušeností. Již při vernisáži se ukázalo, že výstava v citlivých jedincích vyvolává silné somatické reakce, jako je úzkost či pláč. Věděli jsme, že musíme velmi citlivě vybrat nejen vhodná témata, ale hlavně najít princip, v němž bude možné zachovat odstup od evokace vzpomínek prožívání vlastního těla. Zajištění bezpečného klimatu programu se v kontextu výstavy stalo klíčovým.

118 Tyto reflexe výstavy a drama programu nebyly ojedinělé. Sama výstava se v některých případech mohla stát spouštěčem úzkosti, právě pro silný potenciál výstavy vystavit se důsledkům odkládání, podceňování či přehlížení somatických projevů psychické nepohody. Paní učitelka, která program Jako ryba na suchu navštívila se studenty umělecké SŠ, v reflexi poznamenává: „O výstavě jsme hodně diskutovali. Ač žáci shodně tvrdili, že „z toho na ně padla depka“, výstava i program se jim moc líbily a byli moc rádi, že jsme výstavu navštívili. Obdivovali celkové zvládnutí koncepce a kompozici výstavy (jako výtvarníci). Uchopit tak obrovský prostor je pro ně fascinující. Na vlastní kůži jsem (znovu) zažila, že když je člověk v „roli“, má úkol vytvořit, vyjádřit, zdramatizovat, odváží se mnohem více, než kdyby toto „otevření se“ inicioval sám“ (Dotazníkové šetření, 2023).

119 Proto byla klíčovou postavou vývoje programu založeného na principech dramatické výchovy Jana Machalíková, která se kromě drama edukace v NGP věnuje možnostem improvizace ve školách, a je také zdravotním klaunem v nemocnicích včetně dětských psychiatrických oddělení.

120 Výjimkou byl seminář pro pedagogy a studenty DAMU, kde jedna studentka trpěla úzkostnou poruchou a v úvodní části programu „Jako ryba na suchu“ použila pravidlo STOP. Odešla stranou spolu s kamarádkou. Plakala. Lektorka účastnici představila všechny následující aktivity a nabídla jí roli pozorovatelky s možností přidat se až v okamžiku, kdy se bude cítit v bezpečí. Studentka roli pozorovatelky přijala a v druhé půli programu se již sama aktivně zapojovala. Studentka program reflektovala pozitivně a s úlevou poděkovala, že díky spolužačce a lektorce nezažila panickou ataku, ale naopak měla příležitost svou úzkost ve výstavě zpracovat a překonat.

121 Na reflektivní dialog byla přímá otázka pouze v dotazníku lektorů. Učitelé však reflektovali interpretace žáků v otázce č. 6 – *Prostor pro vaši reflexi programu. Jak na program vzpomínáte?*

Nejmladší žáci ve výstavě silně reflektovali podmořský svět. Sít' zavěšená pod stropem, části rybího těla, zvuky a ruchy jim evokovaly situaci, jako když posloucháte pod vodou – vše zní jinak a slyšíte narážení vln. Instalace jim evokovala situaci jakéhosi postapokalyptického okamžiku, kdy je vše z moře již mrtvé, vyvržené na břeh¹²². U starších žáků pak bylo silně přítomné téma zvláštních snů a nočních můr, vězení a poté i reflexe zobrazených těl, která se jakoby necítí ve své kůži.^{123, 124} Čím byli žáci starší, tím více na ně padala tíže textů zavěšených na cedulích v prostoru nad hlavami. Více se vztahovali k reflexím prožívání těla či k rovinám kritiky normativního tlaku, jehož mohou být součástí. V tomto ohledu byl reflektivní dialog nejtěživější se skupinami učitelů a učitelů-rodíčů.¹²⁵

Propojením diagramu konceptové analýzy s tabulkou mapující didaktickou transformaci od témat výstavy k obsahům vzdělávání vznikl diagram, v němž vizualizujeme prostorové rozvrstvení od tematické ke kompetenční vrstvě.

4.4.3.4 Obsahové domény galerijní edukace v kontextu výstavy

Jak jsme již dříve naznačili, tři pojmy z výstavy, „metafora“, „tělo“ a „imaginace“, se stávají základními stavebními kameny galerijní edukace. Každý ze vzdělávacích programů „Sen o více kůžích“, „V cizí kůži“ a „Jako ryba na suchu“ s těmito klíčovými pojmy pracoval jinak, specifickým způsobem adekvátním věkové skupině i nadefinovanému vzdělávacímu cíli. Níže se budeme věnovat kontextuálnímu rozboru jednotlivých pojmů ve vztahu k samotné výstavě i vzdělávacímu programu.

4.4.3.5 Metafora

Metafora propojuje vizuální vjemy a často podněcuje a rozvíjí naši představivost. Využíváme ji v každodenní mluvě a pravděpodobně bychom bez ní nedokázali vyjádřit některé složité pocity či vjemy. Po metaforách saháme, když chceme vyjádřit přenesené významy v umění, nebo když se pokoušíme popsat, jak se cítíme. V tomto kontextu můžeme odkázat na vlivné teoretické práce autorů George Lakoffa a Marka Johnsona (Lakoff & Johnson, 2002; Lakoff, 2006), kteří věnovali své badatelské úsilí kognitivní lingvistice a multidisciplinárnímu zkoumání jazyka. Ve výstavě je metaforám věnován velký prostor, a to jak textovým metaforám, vytištěným na obřích transparentech, reflektujícím stav těla, tak vizuálním metaforám přítomným v objektech. Metaforicky je

122 Paní učitelka k tomu v reflexi poznamenává: „Jednoznačně vládlo téma moře, nikoliv sociální témata, spíše ta ekologická“ (Dotazníkové šetření, 2023).

123 Lektorka programu pro starší žáky poznamenává: „Reflektivní dialog byl pokaždé jiný, s jinou dynamikou a zapojením skupiny, ale cyklicky se objevovala podobná témata. Nejčastěji to bylo zmínění snů a nočních můr, laboratorních pokusů, zvěřince, věznění apod“ (Dotazníkové šetření, 2023).

124 „Mladší žáci byli nesmírně citliví ke světu mořských živočichů. A velmi citlivě analyzovali zvuk – to dělali i starší žáci. U nich bylo více tématem např. nálepkování, metafora. Kolonialismus pochopili jen nejstarší z nich, někdy jsme téma ani neotevřeli. Jedna 6. třída hodně řešila prášky – i v konkrétní podobě – prášky na hubnutí. V jedné 3. třídě byla dívka, která v léčích viděla antibiotika – popsala objekt košile jako tělo pacienta, v němž je uloženo tolik prášků, že se v něm nerozpouští, ale zůstávají“ (Dotazníkové šetření, 2023).

125 Jeden z lektorů v dotazníku napsal: „Nejnáročnější byly skupiny učitelů. Výstava je tížila skrze otázky normativního tlaku. A zejména učitelé-rodíče, kteří vztahovali kritiku oprese na sebe“ (Dotazníkové šetření, 2023).

možné vnímat také výstavu jako celek. Vizuální metafora ryby, její jednotlivé části a orgány odkazují a zpřítomňují výstavou otevírané narativy útlaku.

V jednotlivých vzdělávacích programech jsme se zaměřili na potenciál metafor vyjádřit vlastní pocity a použili jsme ji jako základ výtvarného či dramatického vyjádření.

4.4.3.6 Metafora 1: Moje tělo není ostrov

Metafora v názvu výstavy reflektuje téma těla a jeho somatického prožívání a upřednostňuje je před pojmem já jako individuálního subjektu¹²⁶. Metaforou ostrova, kterým tělo není, se otevírá prostor pro vnímání těla v širších souvislostech. Nabízí představu rozpuštěných hranic mezi uvnitř a vně těla i mezi já a druhí. Naznačuje ideu individuálního nebinárního těla a nepolarizovaného nahlížení na něj. Zvolená metafora překračuje hranici výstavy, kdy jako součást propagace vstupuje do vizuálního prostoru města a může iniciovat imaginaci v náhodných kolemjdoucích. Její síla pramení z hlubokých kořenů. Na známou metaforu „člověk není ostrov“ – „No Man Is an Island“ – je v kultuře řada odkazů¹²⁷. Metafora se pravděpodobně poprvé objevila v díle anglického básníka a anglikánského kněze 17. století, Johna Donne. „Žádný člověk není ostrov sám pro sebe, každý je kus nějakého kontinentu, část nějaké pevniny“¹²⁸ (Donne, 1959; Garland, 2023).

S metaforou těla, jež není ostrovem, pracuje také teoretik vizuálních studií Nicolas Mirzoeff a významově ji posouvá, když její imaginativní sílu i kulturní kontext využívá k ilustraci základní premisy antropocénu, že lidstvo svou činností globálně ovlivňuje zemský ekosystém, což však není schopné komplexně reflektovat, natož destruktivní činnost zastavit. Východisko ke zprostředkování náhledu, vedoucího k reflexi, vidí v iniciaci nových způsobů vizuálního myšlení: „Abychom si mohli představovat sami sebe ve světě nějakým jiným způsobem, musí se rozvíjet nové vizuální myšlení pro éru antropocénu, možná i monument antropocénu“¹²⁹ (Mirzoeff, 2018, s. 245).

126 Já jako individualita, existující zcela samostatně v substanciálním smyslu, odkazuje k Descartovu chápání Já. Res cogitans (Störig, 2000).

127 V roce 1962 byl natočen stejnojmenný válečný film. V roce 1972 bylo natočeno debutové reggae album zpěváka Dennise Browna, a dále se metafora objevuje jako název řady písní. Nomanisan Island a Nomansan Island jsou slovní hříčky vycházející z metafory No Man Is an Island – označují poloostrov jezera v Kolumbii, či se stávají fiktivním místem ve filmu či stejnojmenné videohře Pixar – The Incredibles [Souhrn vychází ze souhrnu prezentovaného na Wikipedii, včetně propracovaných hypertextových odkazů („No_Man_Is_an_Island“, 2001)].

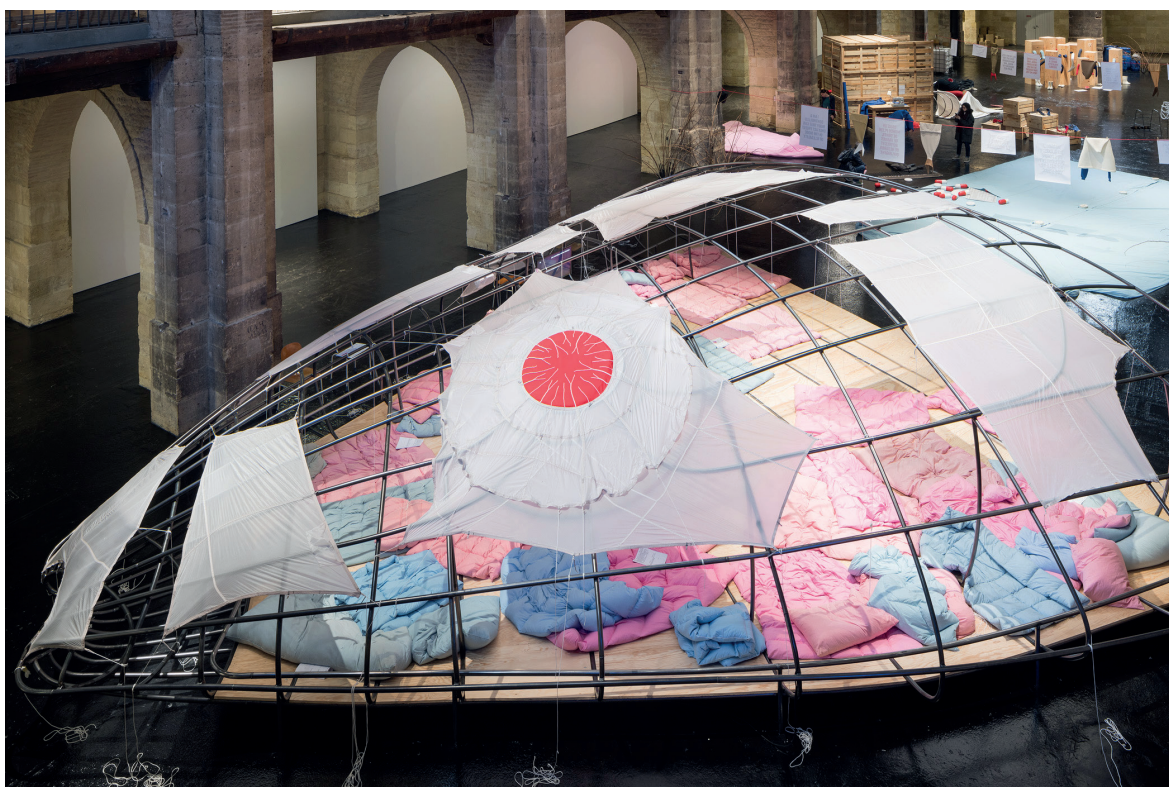
128 Meditaci, z níž je metafora vyjmuta, nacházíme v prozaickém díle Devotions Upon Emergent Occasions, jež se skládá z 23 pobožností. Vybraná meditace je zakončena metaforou zvonící hrany, jež obrazně pojmenovává hranici života a smrti (Garland, 2023). Právě zde se slavný citát stává základním mottem a metafora z meditace je použita v názvu románu Ernesta Hemingwaye – Komu zvoní hrana. „Žádný člověk není ostrov sám pro sebe, každý je kusem nějakého kontinentu, částí pevniny. Spláchně-li moře hroudu, změní se Evropa, tak jako spláchně-li mys nebo sídlo tvých přátel nebo tvé vlastní. Smrt každého člověka mne umenšuje, neboť jsem součástí lidstva. A proto se nikdy neptej, komu zvoní hrana. Tobě zvoní“ (Hemingway, 1958, s. 7). „No man is an island, entire of itself; every man is a piece of the continent, a part of the main. If a clod be washed away by the sea, Europe is the less, as well as if a promontory were, as well as if a manor of thy friend's or of thine own were: any man's death diminishes me, because I am involved in mankind, and therefore never send to know for whom the bells tolls; it tolls for thee“ (Donne, 1959, s. 109).

129 Mirzoeff odkazuje v textu na řadu uměleckých projektů, jež se zabývají zviditelňováním neviditelného – například vztahů a sítí, jež jsou materiální stránkou globalizace, kterou většina populace ignoruje a kterou znají jen lidé, kteří v krajínách antropocénu musí pracovat. Například dílo fotografa Edwarda Burtynského, jež dokumentuje člověkem vytvořené krajiny (Edward Burtynsky, 2019), či dílo výtvarníka Sammy Baloji, jež zviditelňuje koloniální dějiny Demokratické republiky Kongo (Tate, b. d.).

Na dílo Evy Koťátkové v tomto kontextu můžeme nahlížet jako na vizuální aktivismus, který vybízí k přerámování vžitých perspektiv a stereotypů, a nesoucí v sobě morální apel vybízející k empatii vůči tělu – a to nejen konkrétnímu lidskému, živočišnému, či rostlinnému, ale spíše obecně k množině těl jako stavebních prvků přírody.¹³⁰

4.4.3.7 Metafora 2 „Moje tělo není ostrov, který byste mohli kolonizovat“

Prostorem se linoucí zpěv nesl dovětek metaforického názvu „Moje tělo není ostrov, který byste mohli kolonizovat“. Odkazem kolonializmu Eva Koťátková přímo reaguje na prostory muzea CAPC v Bordeaux, pro něž byla výstava původně vytvořena. Muzeum současného umění v Bordeaux sídlí v budově bývalého skladiště z roku 1824, ve které se původně skladovalo koloniální zboží (káva, čaj, kakao, koření apod.), jímž se následně zavázely tzv. koloniální obchody po celé Evropě.



Obrázek 23 Eva Koťátková: CAPC My Body is Not an Island. Foto: Arthur Pequin 2022.
Zdroj: <https://www.capc-bordeaux.fr>.

¹³⁰ Ve filozofickém kontextu bychom pak sílu metafory mohli vnímat jako emancipaci k překonání karteziánského dualismu, a naopak bychom se mohli nechat unášet na vlnách filozofického monismu Descartova vrstevníka Barucha Spinozy. „Spinoza považuje lidské bytosti za existující na základě vztahu k ostatním entitám a bytostem. Člověk není privilegovanou existencí postavenou nad ostatní bytosti“ (Atkinson, 2017, 41 překlad autorka DP). Spinozově filozofii se systematicky věnoval G. Deleuze (Deleuze, 2016) a v oborovém kontextu ho rozpracovává D. Atkinson (Atkinson, 2018).

Výstava na tuto historii naráží, a to jak v úrovni paměti místa a polohy u moře, tak motivem přepravní bedny, která v sobě propojuje odkaz kolonizačních praktik vyvážení zboží i představu určitého „škatulkování“ (Jelínková et al., 2023, s. 8). V tomto kontextu můžeme na výstavu nahlížet i jako na kritickou analýzu praktik kolonialismu, kde se do centra zájmu dostávají narativy kolonizovaných, tedy v kontextech postkoloniálních teorií.¹³¹ Metaforicky pak výstava vyzdvihuje mechanismy kolonialismu nad úroveň historickou a politickou, v mikro i makro perspektivách všech bytostí a jejich environmentu. Imaginativní síly metafory kolonialismu ve vztahu k tělu autorka využívá k nahlédnutí řady dalších diskurzivních vrstev patriarchálního západního světa.

V kontextu českého uvedení výstavy byla také příležitost otevřít diskurzivní vrstvu ve společnosti stále přítomného mýtu, že se nás otázky spojené s otroctvím, kolonialismem a systémovým rasismem v podstatě netýkají.¹³²

4.4.3.8 Metafora v kontextu galerijní edukace

Sílu a potenciál metafory zkoumali žáci a studenti jak ve výtvarném, tak dramatickém programu. V úvodní části programu, v reflektivním dialogu, žáci často na metaforu jako specifický jazyk výstavy odkazovali, a to na úrovních odpovídajících jejich věku. Pozornost starších žáků nejprve upoutaly metafory jazykové, na tištěných transparentech, a poté zmiňovali metafory vizuální, přítomné v objektech i výstavě jako celku. Mladší žáci si nejdříve uvědomovali metaforu rybího těla, v němž se pohybujeme, a uvozovali ji spojkou „jako“. Vypadá to tu „jako“ v těle ryby. Ted’ jsme „jako“ v hlavě, „jako“ v moři... (úryvky z reflektivní bilance autorky DP). Pro postupy výchovné dramatiky uplatněné v programu „Jako ryba na suchu“ byla metafora klíčovým nástrojem, jak uchopit nabízené narativy. Skrze performativní polohy jsme s žáky a studenty zkoumali vliv metafory na schopnost imaginace, a to jak na straně performerů, tak diváka.

131 Postkoloniální teorie je kritická teorie, která zkoumá koloniální vztahy a jejich následky. „Zkoumá diskurzivní podmínky postkoloniality, tedy způsob, jakým byly koloniální vztahy a jejich následky pomocí reprezentace ustaveny“ (Barker, 2006, s. 149).

132 V tomto kontextu můžeme odkázat na výzkum pod názvem „QO9 - Historie - klíč k pochopení globalizovaného světa“, který probíhá na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Etnoložka prof. Markéta Křížová, členka řešitelského týmu, předkládá některé výstupy výzkumu v článku Koloniální sny českých vlastenců. „V akademických i veřejných diskusích, vyvolaných migrační krizí, válkami o pomníky a protirasistickými bouřemi v USA, často zaznívá názor, že českých zemí se žádný z těchto problémů nedotýká, neboť jejich obyvatelé se na koloniální expanzi nepodíleli. Skutečnost byla ale výrazně komplikovanější. [...] V českých zemích se protagonisté národního obrození od začátku snažili prokázat vyspělost Čechů a jejich schopnost plně se začlenit mezi civilizované národy. Hlavním symbolickým i reálným soupeřem pro ně samozřejmě zůstávali Němci, všeobecně ale usilovali o to, stanout jako rovní s rovnými „v řadách národů evropských“. Odtud již byl jen krok k přijetí přezíravého pohledu na zámožské divochoy, protipól civilizovaného Evropana“ (Křížová, 2022). Případně můžeme odkázat na divadelní představení skupiny Handagote pod názvem „Vzpomínky na Togoland“, které zpracovává téma touhy po africké kolonii Togo. V mystifikační inscenaci je propojena pozapomenutá či přehlížená koloniální minulost založená na kombinaci archivních materiálů, objektů, komentářů a osobních výpovědí (Alfred ve dvoře, 2022).



Obrázek 24 Vzdělávací program „Jako ryba na suchu“. Foto: K. Hudačinová, NGP 2023.



Obrázek 25 Vzdělávací program „Jako ryba na suchu“. Foto: K. Hudačínová, NGP 2023.

Programy s prvky výtvarné výchovy otevřely sílu vizuální metafory etudou, kde každý student dostal jednu papírovou krabici a zadání společně vystavět skupinovou prostorovou instalaci z krabic na konkrétní pojem. Podnětem ke skupinovému vyjádření v prostorové instalaci bylo vždy jedno slovo, například řada, šupina, schody, náhoda, chaos, třída apod.

Žáci reagovali rychle a snadno na zadání spolupracovali. V aktivitě byl uplatněn princip vizuální metafory, který dočasné instalace z krabic propojoval s vyjadřovacími prostředky výstavy. Prostor pro odhalování principů metafory byl také silně přítomen v reflektivním dialogu v úvodní části programu. Vzdělávací program „Jako ryba na suchu“ byl na práci s metaforou přímo vystavěn a v každém dílčím úkolu téma metafory rozvíjel.



Obrázek 26 Vzdělávací program „Sen o více kůžích“. Foto: K. Hudačinová, NGP 2023.

4.4.3.9 Tělo a afekt

Pozornost, kterou věnuje Eva Koťátková tělu, je dvojitá – na jedné straně dochází k metaforickému uchopení těla jako schránky pro vnitřní emoční život, a na druhé straně je výstavou silně aktivováno a emancipováno „tělo“ diváka a jeho somatické prožívání skrze afekty a emoce.¹³³ Objekty jsou zároveň kostýmy určené k performanci či k vyvolání performativních představ vlastního těla v jiné kůži. Na poli umění a jeho teorie jsme od 60. let 20. století svědky výrazného „obratu k tělesnosti“ a zároveň „obratu k afektu“¹³⁴, a to v rozličných podobách. Výstava nabízela příležitost vžít se na chvíli do jiných kůží či těl, která jsou nám cizí a jejichž trápení si nemusíme na každodenní bázi ani povšimnout. Otevírala témata solidarity stejně jako rovnosti a poukazovala na zranitelnost těl, jež jsou nucena adaptovat se na prostředí, které je vůči nim mnohdy nepřátelské (Jelínková et al., 2023).

133 Spolu s reflexí prožívání vlastního těla může být opět zajímavou spojnicí filozofické dílo B. Spinozy, jež věnoval roli afektu v poznávání značnou pozornost. „Člověk není jen rozumovou bytostí, je právě tak ovládán instinkty, pudy a vášněmi. Spinoza jako výsledek filozofického zkoumání lidské přirozenosti upozorňuje, že to není rozum, který by vášně mohl zkrotit a potlačit, ale upozorňuje, že afekt může být omezen a odstraněn jenom afektem, který je opačný a silnější než ten, jenž má být omezen“ (Störig, 2000). Klíčovým textem aktualizujícím myšlení B. Spinozy ve vztahu k afektu (nejen) je dílo Gilles Deleuze: *Spinoza. Praktická filosofie* (Deleuze, 2016). V kontextu výtvarné pedagogiky je pak klíčová kapitola Spinoza and the Challenge of Building a Life od Dennise Atkinsona (Atkinson, 2018, s. 39-58).

134 Obratu k afektu a vztahu mezi afektem a diváckou reakcí je věnovaná řada odborných publikací (Jirsa, 2017; van Alphen, 2018; Kesner, 2018; Atkinson, 2018). Rolí afektu v percepci uměleckého díla v prostředí školní a galerijní výuky jsme se věnovali v teoretické části.

4.4.3.10 Tělo a afekt v kontextu galerijní edukace

Motiv kůže jako ochranné vrstvy, jež může chránit křehká těla, se stal i ústřední metaforou vzdělávacích programů s výtvarně workshopovou aktivitou. Klíčovou výtvarnou aktivitou pak byla materiálová koláž. Žáci se ve výtvarném úkolu zaměřili na ztvárnění metaforického vyjádření tzv. superkůže, a to pomocí nabídnutých materiálů a výtvarných technik (šití, lepení, sešívání). V programech jsme se zaměřovali na využívání principů výtvarného vyjadřování, které navazovalo na autorské přístupy v tvorbě Evy Koťátkové. Tvorba kůží vycházela z příběhu „Sen o více kůžích“. Text příběhu¹³⁵ jsme se staršími žáky přečetli. Na jeho základě byli žáci vyzváni k imaginaci. V otázkách jsme žáky motivovali zamyslet se nad tím, jaké vlastnosti by vymyšlená „superkůže“ mohla mít a před čím by mohla jejího majitele chránit. Každý student pak sám navrhoval, designoval a vytvářel fragmenty kůže. Tyto kůže byly na závěr představeny ostatním, a to v kontextu jejich jedinečných vlastností ve vztahu k bytosti, jež tuto kůži vlastní. Pro udržení odstupu bylo zadání motivováno tak, aby nevedlo žáky k tvorbě ochranných vrstev pro sebe sama, ale pohybovali se spíše ve vrstvách fiktivních bytostí. U skupiny pedagogů se v průběhu objevovalo téma ochranných kůží a štítů pro učitele.



Obrázek 27 Vzdělávací program „Sen o více kůžích“. Foto: K. Hudačinová, NGP 2023.

¹³⁵ Součástí výstavy bylo 21 příběhů, které se staly podkladem vybraných objektů i pravidelných performancí. Příběhy byly v tištěné podobě součástí aktivní zóny výstavy.

Podstatně tělesná měla být i interakce návštěvníka s instalací, která zvala nejen k dívání, ale zejména k ponoření se do příběhů, jejich prožití, a případně sdílení těch vlastních. Vybrané vystavené objekty byly současně kostýmy, jež ožívaly při pravidelných performancích ve výstavě. Obdobně performativně mohli do vybraných instalací vstupovat i studenti a pedagogové během vzdělávacího programu „Jako ryba na suchu“. Program propojoval prvky dramatické a pohybové výchovy s reflektivním dialogem. Mezi objekty Evy Kořátkové se studenti společně zaposlouchali do rybího zpěvu a hledali metaforická, divadelní a performativní vyjádření pocitů a nálad skrze tělo, zvuk a pohyb.

V programu „V cizí kůži“ byl tématu zkoumání těla v emocionálně náročné situaci věnován jeden dílčí úkol nazvaný Ordinance¹³⁶. Žáci si ve skupinkách vylosovali po jedné kartě, která zachycovala konkrétní situaci z běžného života, jež je emocionálně rozporuplná a je rozdílná, jestli je vnímaná z pozice toho, jež situaci prožívá, anebo druhých, kteří situaci pozorují (např. zdravotní kolaps unaveného staršího muže apod.). Úkolem bylo zkusit se vcítit do obou rolí – jak těch, kdo situaci pozorují, tak toho, kdo ji prožívá. Rozpoznané emoce a komentáře jednotlivých úhlů pohledu pak žáci umísťovali dovnitř či vně boxu.



Obrázek 28 Vzdělávací program „Sen o více kůžích“. Foto: K. Hudačínová, NGP 2023.

136 Ve výstavě bylo použito 21 příběhů, které byly součástí výstavy jako doprovodný text umístěný v aktivní zóně výstavy. Jeden z příběhů pod názvem Ordinance se stal základem pro danou aktivitu.

4.4.3.11 Imaginace jako nástroj emancipace

Imaginaci vnímá Eva Koťátková jako nástroj emancipace. Představitivost v tomto smyslu přitom přesahuje pouhou „uměleckou kreativitu“, ale stává se prostředkem k nabourávání zažitých schémat a otevírání nových cest. V samotné instalaci se snaží Eva Koťátková právě k takovému jednání podnítit i návštěvníky. Totiž ke snění o světě, který je inkluzivnější a v němž nemusí být jednání řízeno tím, jak je která strategie účinná v již definovaných podmínkách. Tato praxe není ojedinělá; sílu imaginace jako nástroje proti konformitě a mocenským strukturám vyzdvihuje například uznávaná autorka science fiction a teoretička Ursula K. Le Guin¹³⁷. Téma imaginace a snění se také objevilo na loňském bienále umění v Benátkách, které neslo název Milk of Dreams, tedy mléko snů.¹³⁸ Název podle kurátorky Cecilie Alemani odkazuje ke knize Leonory Carrington, ve které surrealistická umělkyně popisuje magický svět, v němž podléhá život neustálé revizi skrze imaginaci. Celá výstava je imaginární cestou plnou metamorfóz těl a redefinicí člověka. Právě v odkazu k surrealismu a v tematickém zaměření na proměny definice člověka a vztahu k technologiím a přírodě lze sledovat paralely k současné tvorbě Evy Koťátkové.

4.4.3.12 Imaginace v kontextu galerijní edukace

Emancipační potenciál imaginace byl používán po celou dobu vzdělávacích programů a lze na něj nahlížet i ve vztahu k rozvoji kreativity. Součástí studijních materiálů byly autorské výstřižky a kresby, jež Eva Koťátková sestavila jako podklad pro koláže.

4.4.4 Výzkumná zjištění studie

Kapitola prezentuje hlavní výsledky a zjištění studie. Vysvětluje, jak odpovídají otázkám výzkumu a cílům studie.

4.4.4.1 Mezi obsahem a cílem programu

V této podkapitole se zaměříme na zkoumání didaktické transformace skrze vztah mezi obsahem a cílem edukace.

V tabulce 12 předkládáme definici cílů programů, které jsme v této podobě deklarovali na webu NGP.

Abychom se mohli podívat na vztah mezi obsahem a cílem programu, jeví se jako vhodné hloubkově zkoumat koncepci programu, rozpracovanou v konkrétní scénář, i analyzovat výpovědi obsahující reflexe programu.

137 Například v knize esejů *The Wave in the Mind* (Le Guin, 2004).

138 Biennale Arte 2022 | 59th Exhibition (Alemani, 2022).

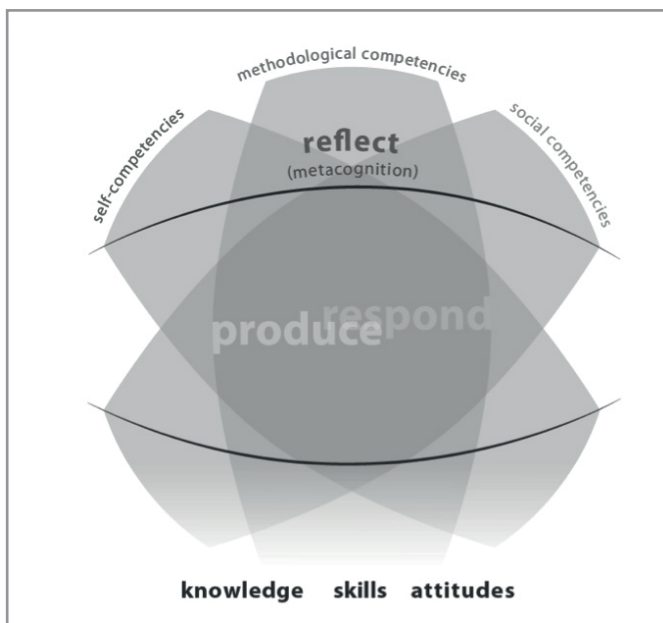


Diagram 7 Kompetenční model dle ENViL. zdroj: <https://envil.eu/>.

K analýze koncepce programu se hodí kompetenční model vizuální gramotnosti navržený skupinou evropských badatelů ENViL (diagram 7). Model rozlišuje ve středu tři hlavní dimenze vzdělávacího procesu: vytvářet, reagovat a reflektovat (metakognitivní složka sebereflexe). Ať už žák tvoří nebo se učí cokoli (vytváří nebo reaguje), musí použít metakognici, aby si uvědomil, co dělá, nebo aby dokázal řídit svůj proces učení. Vizuální gramotnost, jako soubor specifických kompetencí, je zakotvena v konceptu všeobecného vzdělávání řadě v evropských kurikul a vždy je spojena s rozvojem kompetencí osobních, sociálních a metodologických¹³⁹ (Říhová & Svatošová, 2018).

Model používáme v rámci analýzy scénáře k programu „Sen o více kůžích“ pro 2. stupeň ZŠ. Analyzována byla aktivní slovesa činností vedoucích k dílčím cílům v jednotlivých aktivitách programu, a formulace cíle ve vztahu k vybraným kategoriím modelu. Model se jeví jako vhodný také v kontextu evropského rámce vizuální gramotnosti. Díky modelu ENViL můžeme obsah programu porovnávat ve vztahu k rozvoji vizuální kompetence na nadnárodní, evropské úrovni.

¹³⁹ Takto kompetence v českém RVP nenacházíme. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní; kompetence digitální.

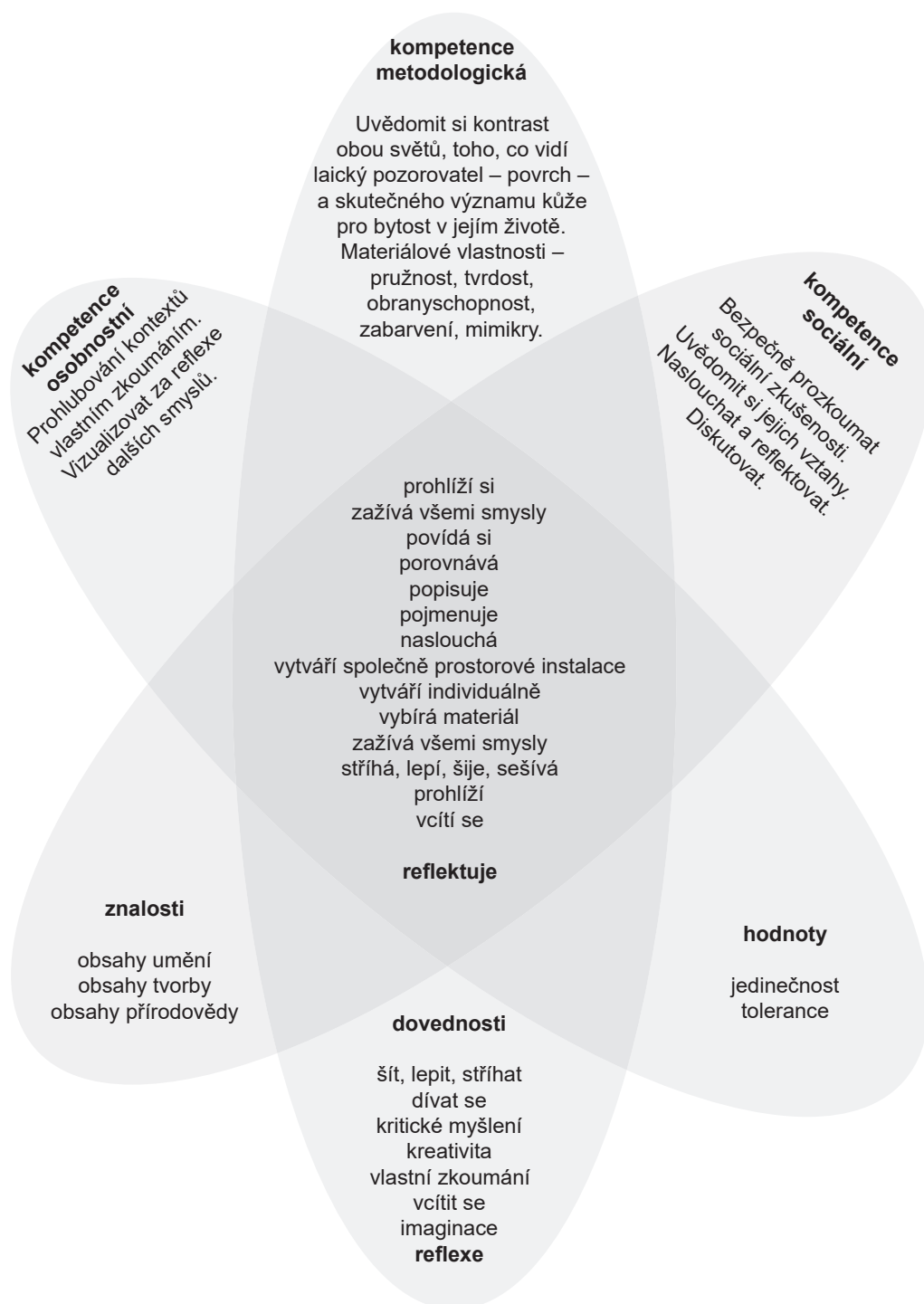
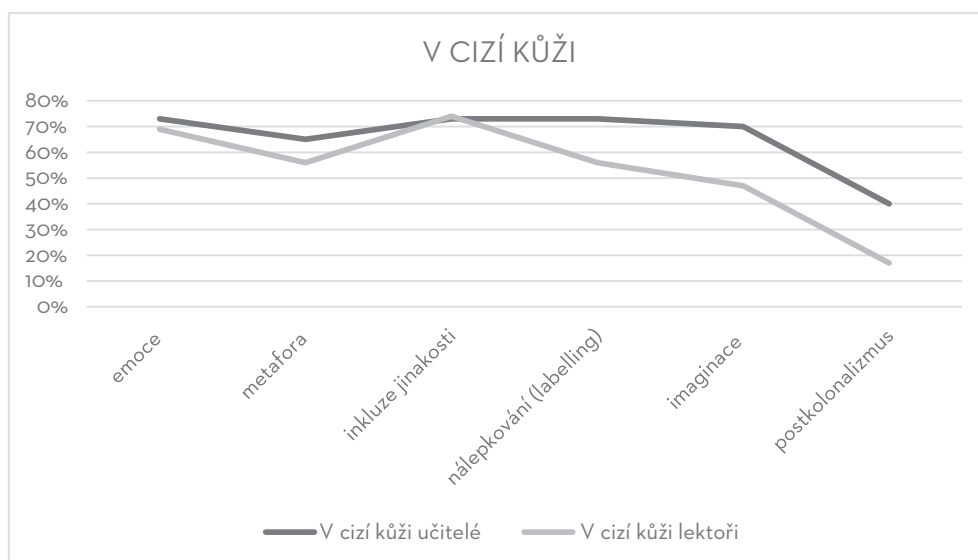
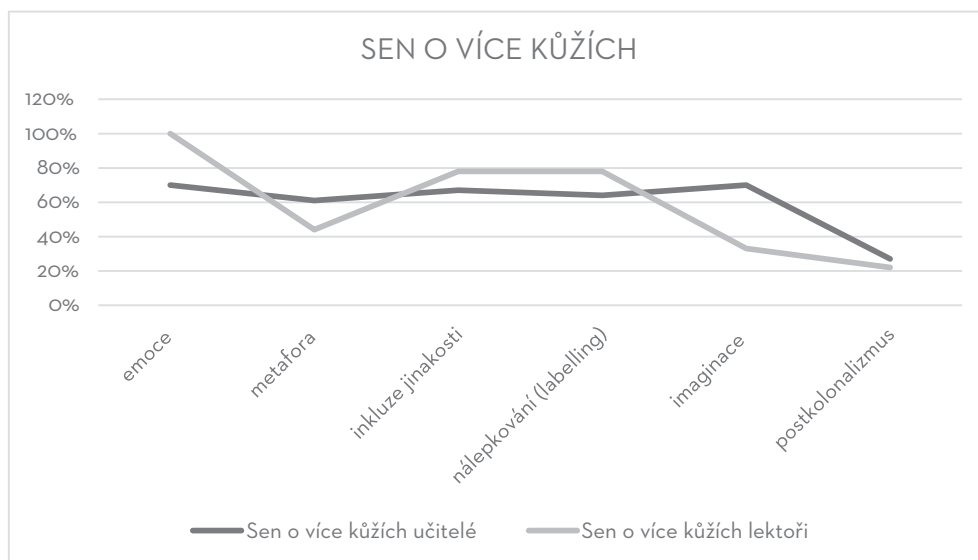


Diagram 8 Kompetenční model programu „Sen o více kůžích“.

Abychom mohli odhalit a evaluovat konceptové vrstvy programu z pohledu jejich účastníků, rozhodli jsme se v dotazníkovém šetření zaměřit na to, jakou důležitost ve vztahu k cíli programu měly jednotlivé obsahové domény, a to jak z pohledu učitelů, tak lektorů. V dotazníku lektorům i pedagogům, kteří program s žáky absolvovali, byla položena analogická otázka¹⁴⁰ mapující vztah mezi cílem programu a proporčním podílem jednotlivých obsahů programu. Z komparace těchto dat dotazníkového šetření vzešla vizualizace pomocí spojnicového grafu.



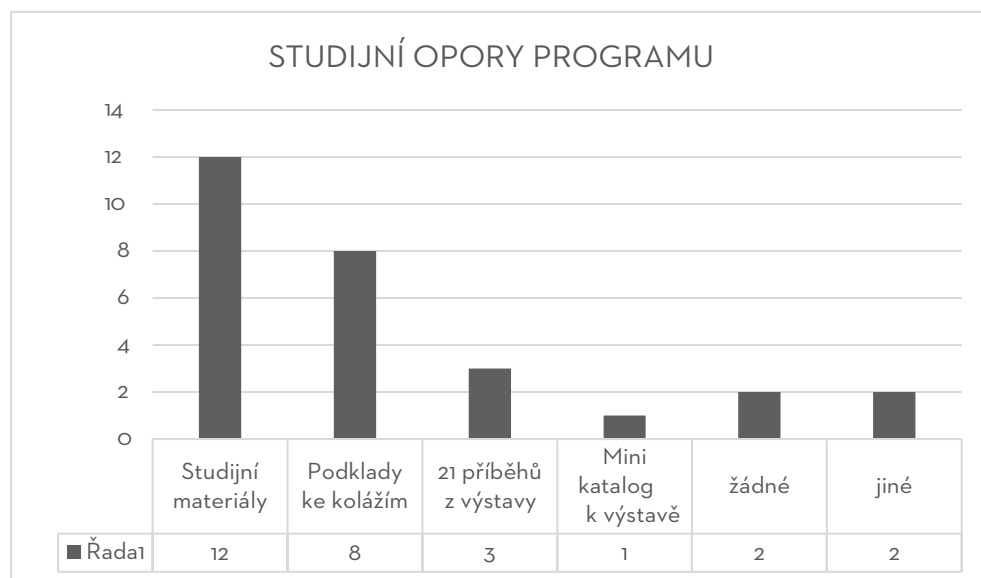
Graf 6 Obsahové domény programu.

140 „V programu jsme se zaměřovali na níže vyjmenované fenomény. Obodujte je podle toho, jak byly pro samotný program důležité“ a „Níže jsou vypsána témata, zamyslete se nad tím, jak jednotlivá témata přispěla k cíli programu.“

V porovnání křivky odpovídající výpovědím lektorů a křivky výpovědí učitelů vidíme, že je v obou programech relativní shoda. To znamená, že představa lektora o tom, jak se kterým obsahům v programu věnuje a jak jsou dané oblasti klíčové pro naplnění cíle, je srovnatelná s tím, jak ji rozpoznává a zhodnocuje učitel. Kontrolní otázkou v dotazníku učitelům bylo, zda vzdělávací program pomohl porozumět klíčovým tématům výstavy. Na tuto otázku odpovídá 68 % dotázaných učitelů určitě ano, 18 % spíše ano a 14 % dotázaných uvádí neví, spíše ne a určitě ne neuvádí žádný respondent.¹⁴¹

4.4.4.2 Mezi školou a galerií – prostor mezi obsahy a cíli vzdělávání

V kontextu výzkumné otázky „Které kompetence jsou programem rozvíjeny a jak?“ je vhodné zabývat se vztahem mezi cílem programu a časem školní výuky. Hledisko času je důležité i ve vztahu k participativně nastavené spolupráci mezi galerií a školou, přičemž udržitelnost a dopad vzdělávacího programu se zdá být v participativních modelech větší (Juyoung, 2021). Pro náš kontext vidíme přínos v uplatnění třístupňového modelu edukace, jak je definován v metodice galerijního a muzejního vzdělávání¹⁴² (Fulková et al., 2013). Otázka zní, jak je v programu ošetřeno, že se program může stát součástí školního vzdělávání. Pro umožnění evaluace je v třístupňovém modelu důležité, jaká je celková nabídka lektorského oddělení, zahrnující program pro dospělé odborné i laické publikum, a zejména jaké studijní opory k výstavě jsou v nabídce a jak jsou dostupné. V příloženém grafu je vizualizované, jaké studijní opory z nabídky učitelé preferovali.



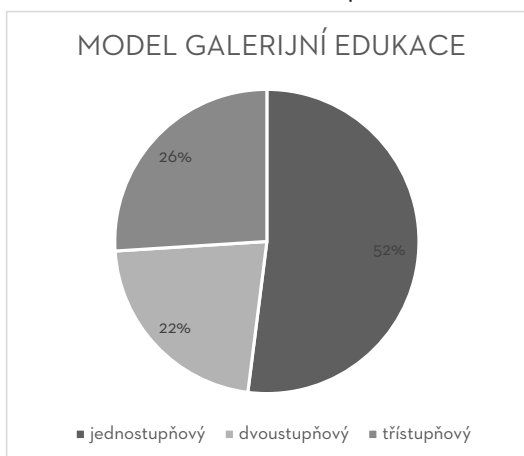
Graf 7 Využívání studijních opor programu.

¹⁴¹ Celkový počet učitelů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, je 23.

¹⁴² V třístupňovém modelu galerijní edukace „se jedná o promyšlenou vazbu mezi školní výukou a galerijním / muzejním edukačním programem, která má minimálně tři fáze. První fáze: vyučující nebo pedagog z galerie / muzea připravuje ve školní výuce žáky na návštěvu galerie / muzea [...] Druhá fáze: školní pedagog nebo pedagog z galerie/muzea vede vzdělávací program v galerii / muzeu [...] Třetí fáze: vyučující nebo pedagog z galerie / muzea ve školní výuce navazuje na tematizované obsahy ze vzdělávacího programu“ (Fulková, Jakubcová Hajdušková, & Sehnalíková, 2013).

Edukátoři ve spolupráci s lektory¹⁴³ připravují podklady k programům tak, aby z nich mohli učitelé v prostředí školy čerpat. O zvoleném modelu edukace rozhoduje učitel, přičemž pro galerii se zdá ideální, když je uplatněn třístupňový, nebo alespoň dvoustupňový model edukace. Ze zpětné vazby lektorů je patrné, že je kvalitativně odlišné, pokud přichází škola, která se na program dopředu připravila a studenti ví, na jaký program jdou a proč.¹⁴⁴ Mezi odpověďmi se objevilo například: „O výstavě povídal student, který ji již navštívil (a jeho maminka na ní spolupracovala) a bavili jsme se o různých emocích.“ „Až na výstavě mi došlo, že se tématu ve škole věnujeme. Jde zejména o téma jinakosti, a tomu věnujeme třídnické hodiny“ (Dotazníkové šetření, 2023).

Třístupňový model mimo další posiluje participaci mezi učitelem a lektorem, která vzniká na základě dialogu o kontextech učitelova pojetí vyučování, včetně aktuálních obsahů a cílů. V tomto kontextu je důležité umět se v evaluaci podívat na to, jakým způsobem je učitel zapojen a jaký prostor je věnován komunikaci mezi potřebami učitele a možnostmi oddělení.



Graf 8 Model galerijní edukace.

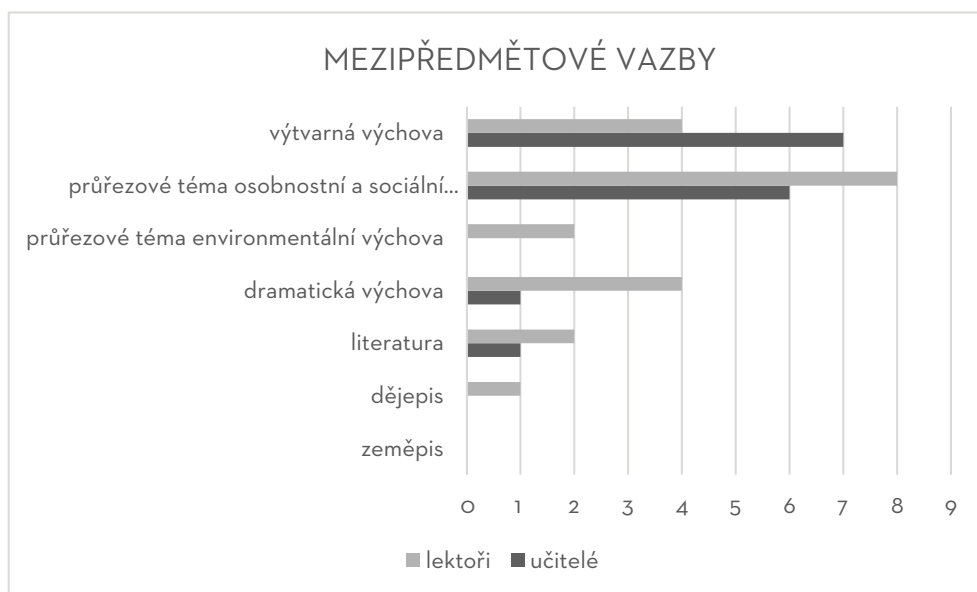
Z dotazníku bylo možné rozpoznat, zda učitel se studenty pracoval na tématech výstavy i mimo prostor galerie. Na reflexi vztahů mezi školou a galerií byly zaměřeny celkem 4 otázky v dotazníkovém šetření mezi učiteli.¹⁴⁵

143 Specifikum NGP je, že má širokou síť externích lektorů – pro oblast školních programů k modernímu a současnému umění jich je okolo 20. Edukátoři v oblasti školních programů pro moderní a současné umění jsou aktuálně 2 (z celkového počtu 12 edukátorů pro celou NGP) a jejich role je zejména v nastavení celkové koncepce, produkce a garance programové nabídky v její supervizi a revizi.

144 V nabídce NGP je v tuto chvíli koncepčně i metodicky propracována spolupráce s pedagogy a žáky již před příchodem do galerie v tzv. Projektových dnech. Příprava školy před příchodem do galerie spočívá v tom, že se pedagogové se s edukátory setkají ještě před začátkem projektu a je jim představena nabídka, kterou poté předávají žákům, kteří volí z nabídky čtyř workshopů ten, který jim vyhovuje nejvíce. Projektové dny v NGP představila Ida Muráňová a Barbora Škaloudová ve studii Za koncepcí(i) výstavy – Setkávání s uměním v projektových dnech v NGP (Muráňová & Škaloudová, 2022).

145 Znění otázek v dotazníku učitelům: Otázka číslo 8 „Jakým způsobem jste se se třídou na návštěvu programu připravovali?“ nabízela prohlášení a výběr více možností: „a) Moc jsme to neřešili a šli. b) Ve výuce před návštěvou galerie jsme se bavili o současném umění a Evě Kotátkové. c) Výstavu jsem nejprve navštívil/a samostatně a seznámil/a jsem se s dostupnými materiály a obsahem programu. d) Výuku před návštěvou jsem zaměřil/a tematicky k výstavě.“ Otázka č. 10 byla otevřenou otázkou: „Jak konkrétně vaše výuka před návštěvou galerie vypadala?“ Otázka č. 11 byla uzavřenou otázkou: „Navázali jste na absolvovaný program ve školní výuce? a) ano; b) ne.“ 12 „V které vzdělávací oblasti jste na program navázali?“ A otázka č. 13 byla otevřenou otázkou: „Popište prosím, jak konkrétně výuka vypadala“ (Dotazníkové šetření, 2023). Celé znění dotazníku je přílohou DP.

Analýza výsledků odhalila, že 48 % učitelů vzdělávací programy v galerii se školní výukou nějakým způsobem propojilo.

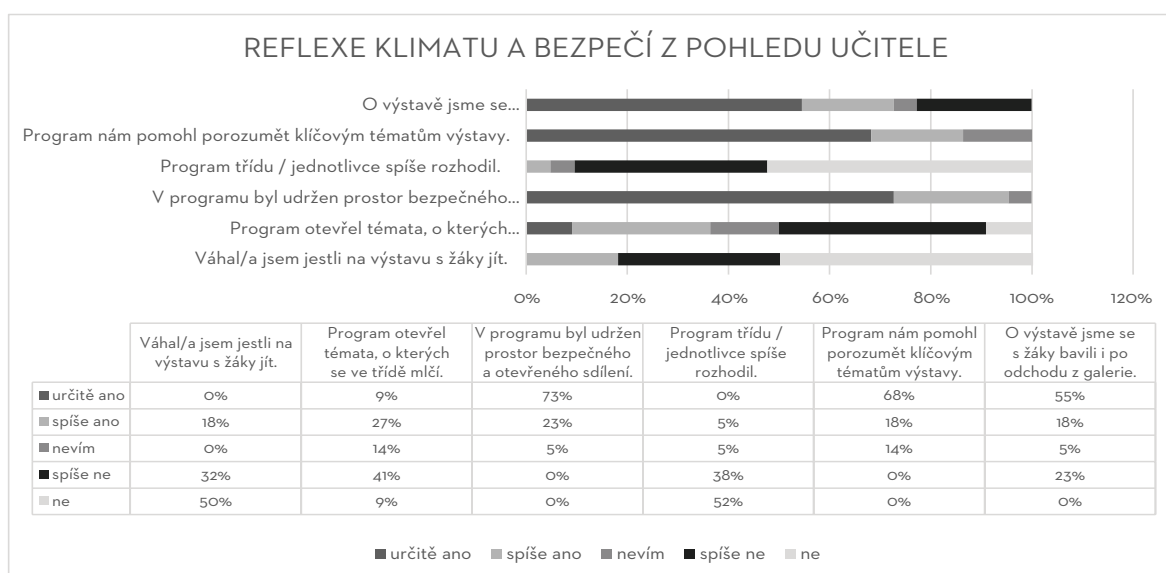


Graf 9 Mezipředmětové vazby programu.

Analýza využívání studijních materiálů ukazuje, že studijní podporu nevyužilo jen 7 % učitelů, což ukazuje na daleko větší míru propojení programu do výuky, než ukazuje graf výše. To může být dáno i tím, že učitelé na vzdělávací program mohou navázat i ve třídách, s kterými na program nepřišli, či se materiály stávají jejich oporou do výuky v následujících obdobích apod. V propojení mezipředmětových vztahů a možností navázání ve školní výuce se z pozice učitelů objevuje na prvním místě Výtvarná výchova. Lektori vidí na prvním místě uplatnitelnost v průřezovém tématu „Osobnostní a sociální výchova“. Na druhém pak shodně Výtvarnou a Dramatickou výchovu. Pohledem do praxe školního vzdělávání, které na výstavě vystavělo následující výuku, může být citace z emailu paní učitelky ze ZUŠ, která po roce od skončení výstavy zaslala emailem následující zpětnou vazbu: „Pokusili jsme se ostatním dětem (které s námi nejely) zprostředkovat návštěvu galerie a této konkrétní výstavy. A ty nejstarší děti pro ně vyrobily jakéhosi živočicha a děti měly za úkol ho obalit kůží - vznikl tak superúkryt, do kterého se mohly bezpečně schovávat. Živočich stál vedle prostoru šaten, kde máme jakousi improvizovanou výstavní síň cca půl roku a děti se sem chodily schovávat (vyrábět si kůže) po celou tu dobu“ (email ze dne 18. 5. 2024, archiv autorky DP).

4.4.4.3 Prostředí / klima

Kritéria spojená se vzdělávacím prostředím zahrnují náhled na prostředí, v němž se program odehrává, a to ve vztahu k předkládanému obsahu. Galerie má potenciál nabídnout škole podpůrné klima, v němž je prostor pro prožívání a sdílení afektů a emocí. Tato oblast je také spojena s požadavkem na tzv. wellbeing. „U řady dětí lze pozorovat zvýšenou citlivost a menší odolnost vůči zátěži, jistou psychickou křehkost. To vyvolává potřebu psychosociální podpory žáků a důraz na péči o tzv. wellbeing ve škole, ať už jde o pohodu psychickou (kognitivní, emoční a sociální), fyzickou či duchovní (smysl, hodnoty a etické principy)“ (Spilková, 2022). Tato kategorie je důležitá i z toho důvodu, že volba realizovat část školní výuky v galerii je motivována právě příležitostí změnit prostředí, či využít síly setkání s originálem uměleckého díla (Atkinson, 2018). Otázka nastavení bezpečného prostředí byla, jak jsme již zmiňovali výše, přítomna od prvních koncepčních schůzek a byla součástí supervizních následů¹⁴⁶ mezi lektory a edukátory. Jako pozorovatelé a konzultanti byli pozváni také kolegové z pedagogických fakult, s nimiž bylo toto téma a jeho didaktické ošetření prověřováno.



Graf 10 Klima a bezpečí.

V dotazníkovém šetření jsme se na reflexi odhalující zajištění bezpečí programu dotazovali vybranými otázkami učitelům. Z vizualizace vychází, že bezpečné klima bylo z pohledu učitelů zajištěno. V odpovědi, zda byl v programu udržen prostor bezpečného prostředí, souhlasí 95% dotázaných a 5% neví. Viz předložený graf 10.

¹⁴⁶ V praxi NGP je zaveden takzvaný supervizní násled, kdy na vzdělávací program nahlíží garant či lektor, autor programu. Po skončení programu je čas věnován supervizi lektorské činnosti, zejména ve vztahu ke scénáři a cíli programu.

4.4.5 Shrnutí výzkumné studie

V předložené studii jsme se zaměřovali na zkoumání didaktické transformace vybraných témat výstavy *Moje tělo není ostrov* do obsahů vzdělávání. Výstava i vzdělávací programy nabízely experimentální prostor, v němž byla příležitost prožívat a promýšlet „svět“ z perspektiv bytostí, jejichž hlas bývá marginalizován. Galerijní edukace umožňovala přemýšlet o druhých, jejichž perspektivy nám mohou být vzdálené a jejichž trápení si nemusíme na každodenní bázi ani povšimnout. Otevírala se otázka zranitelnosti těl, jež jsou nucena adaptovat se k prostředí, které je vůči nim mnohdy nepřátelské. Účastníci se zabývali metaforou kůže jako ochranné vrstvy před různými nežádoucími a ohrožujícími jevy. V galerijní edukaci jsme ve výstavě otevírali ta témata, která rezonují školním kurikulem v mezioborových souvislostech i napříč jednotlivými stupni vzdělávání. Na úrovni osobnostní a sociální výchovy jsme zpracovávali téma empatie, dotkli jsme se problematiky akceptování pohledu druhých a porozumění nejen blízkému a srozumitelnému hlasu, ale i hlasu odlišnému, marginalizovanému či opomíjenému¹⁴⁷. Pracovali jsme s principy environmentální výchovy, kdy se schopnost empatie žáka rozšiřuje o úhly pohledu všech bytostí (nejen lidských) a učí se nahlížet na prostředí s respektem k biodiverzitě a s ohledem na její udržitelnost¹⁴⁸. Na úrovni rozvoje komunikační kompetence jsme s žáky a studenty zkoumali vztah mezi obrazem a jazykem a odhalovali jsme možnosti využití metafory jak ve výtvarné či dramatické tvorbě, tak v její reflexi¹⁴⁹. Uplatňovali jsme principy kreativity a kritického myšlení. Využívali jsme příležitost k reflexi světa, v němž žijeme, a toho, jak mu rozumíme. Galerijní edukaci jsme navázali na výstavou otevřenou příležitost vystavit se pohledu odjinud, odhalovat nové souvislosti, či zkusit „myslet a jednat novým způsobem“ (Atkinson, 2018, s. 49; Mirzoeff, 2018). Zaměřili jsme se na multisenzorické prožívání a jeho reflexi. S některými skupinami žáků jsme odhalili aktivizační apel výstavy nahlédnout vlastní předsudky vůči druhým a zkusit je odstranit. Studenti ve vzdělávacím programu „Jako ryba na suchu“ ohledávali téma duševního zdraví. Tyto mezioborové souvislosti jsme otevírali skrze vzdělávací oblasti a učivo výtvarné a dramatické výchovy. V programech s výtvarně workshopovými aktivitami se propojovaly tři kurikulární kategorie – rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků, a to zejména na úrovni interpretace uměleckého

147 Ve vztahu ke kompetenci občanské je rozvíjena dovednost „respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí“. Ve vztahu ke kompetenci komunikativní je rozvíjen výstup „naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim“ („Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“, 2021, s. 11-12).

148 Ve vztahu ke kompetenci občanské je rozvíjena dovednost „chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje“ („Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“, 2021, s. 12).

149 Jedná se o rozvoj kompetence komunikativní „rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022, s. 11).

díla a následné tvorby.¹⁵⁰ V programu s prvky dramatické výchovy se obsahy pojily s kurikulární kategorií rozvíjející základní předpoklady dramatického jednání a proces dramatické a inscenační tvorby.

Z reflexe učitelů vidíme, že prostor věnovaný nahlížení problémů z jiné perspektivy je jedním z přínosů výstavy i vzdělávacích programů v ní. Někteří učitelé v tomto bodě vidí potenciál pro navazující výuku ve škole. Jeden z učitelů zmiňuje, že by rád pokračoval v třídnické hodině, v níž by se chtěl věnovat pokusu o přerámování vztahů a způsobů komunikace. Učitelé opakovaně zmiňovali také přínos programu ve vztahu k tématu tolerance jinakosti.¹⁵¹

Studii chceme přispět k reflexi možností vzdělávání skrze (nejen) současné umění. Mezi odbornou i laickou veřejností sílí přesvědčení, že kreativita je klíčovou průřezovou dovedností 21. století, uplatnitelnou ve všech předmětech kurikula a v běžném životě. Na druhé straně je to však kreativita a rozvíjení tzv. měkkých dovedností, jež jsou dlouhodobě zanedbávanými segmenty vzdělávání.¹⁵² Studii chceme poukázat na to, že výuka, jež se zaměřuje cíleně na rozvoj kreativity skrze propojení afektivních, kognitivních a metakognitivních poznávacích procesů, je časově velmi náročná a je pro ni velmi vhodné využít vzdělávacích programů, vycházejících z prožitku umění v prostředí galerie.

Ve výzkumu jsme hledali nástroje, které by mohly být vhodné jako podklad k supervizi i revizi vzdělávacích programů v galerii. Tento nástroj nacházíme jak v konceptové analýze, tak v kompetenčním modelu CEFR-VC, který můžeme aplikovat na základě scénáře programu a zúčastněného pozorování. U modelu navrženého skupinou výzkumníků ENViL by bylo vhodné do budoucna ověřit, jak se vizualizace programů bude projevovat při testování většího množství programů. Nabízí se hypotéza, že vizualizací získáme ukazatel nasycenosti klíčových oblastí programu a odhalíme tak proporce ukazující zastoupené „kvality“ programu. Otázkou je, jestli absence konkrétní oblasti bude odhalovat problematiku místo a ukáže nám, proč daný program nefunguje vhodně, anebo je toto očekávání příliš silné. V kontextu předložené studie se ukázalo, že oddělení osobnostní a sociální kompetence bylo klíčem k zajištění bezpečného klimatu programu.

Výsledkem evaluace je, že jednotlivé programy dosahují kvalit, které si vytyčily ve vzdělávacích cílech, a naplňují principy, které jsme ve studii předložili jako východiska pro galerijní edukaci. Na úrovni třístupňového modelu galerijní edukace přesahují horizont vzdělávání směrem ke školní výuce, pro

150 Podrobněji v diagramu 6 Konceptová analýza galerijní edukace a diagramu 8 Kompetenční model programu „Sen o více kůžích“.

151 Výpověď učitele v evaluačním dotazníku: „Překvapily mne velmi emotivní a otevřené reakce na exponáty přímo v galerii a ve škole pak otevřená diskuze nad tématem jinakosti“ (Dotazníkové šetření, 2023).

152 Kuříková a Novotná ve své studii poskytují hlubší vhled do problematiky kreativity ve vzdělávacím kontextu. Kromě zhodnocení ideových přínosů a předložení přeložených klíčových modelů kreativity v mezinárodním kontextu mapují, jak daleko je od ideového záměru kreativního učení vzdálena snaha o její implementaci či podporu a rozšíření stávajících úspěchů a tzv. dobré praxe. Odkazují na důležitý poznatek, který by mohl pomoci k přemostění, že kreativita je naučitelná a není třeba kvůli kreativnímu učení měnit kurikulum, ale způsob učení – jde tedy o změnu uvažování a přístup učitelů (Kuříková & Novotná, 2022).

kterou nabízejí studijní opory. Volba modelu je však vždy na pedagogovi a jeho pedagogickém záměru, s kterým program objednává. V tomto ohledu je důležité, jestli galerie nabízí dostatečné a dostupné opory, které učitel může ve výuce mimo galerii využít, odkázat se na ně apod. V prostředí galerie během vzdělávacího programu je prostor pedagoga podpořit, případně krátce konzultovat vztah mezi školní a galerijní edukací. Zde je velký prostor jak pro zlepšení propagace a zviditelnění stávajících opor, tak pro hledání způsobů, jak s pedagogy v programu přímo pracovat. V otázce udržitelnosti a přenositelnosti obsahů programu je postava pedagoga klíčová. Je třeba respektovat jeho autonomii a umět se společně dohodnout na prolnutí potřeb učitele a nabídky galerie. K tomu přispívá definování cíle, anotace sdílené na webu NGP a reflexe jejich naplnění po skončení programu.

Na úrovni diskurzivního modelu programy obsahují příležitosti ke společnému rozplétání a odhalování diskurzivních vrstev, uplatňují principy otevřenosti a plurality názorů a umožňují rozmanité způsoby vyjádření. V předložených programech byl diskurzivní model uplatněn během reflektivního dialogu, v tvorbě i v závěrečné reflexi vlastní tvůrčí činnosti. V evaluaci tedy ověřujeme, že deklarovaný diskurzivní model vzdělávací programy naplňují.

Věříme a výzkumem i ověřujeme, že setkání s uměním může přispět k otevření témat, jež jsou ve školní výuce marginalizována, či je velmi obtížné je otevřít a nahlédnout v jejich celistvosti. Vzdělávací programy se snažily využít potenciálu výstavy k nastavení příležitosti být citlivější, otevřenější, tolerantnější a ohleduplnější. Z evaluace vyplývá, že tuto příležitost učitelé rozpoznali a ocenili, a část z nich plánuje tuto snahu v kontextu výstavy dále rozvíjet ve škole.

5. PŘÍNOS DISERTAČNÍ PRÁCE

Věříme, že přínos naší práce by mohl spočívat v několika ohledech:

- Výklad teoretického rámce pomůže k opoře současného oborového slovníku, případně nabídne širší souvislosti teorie vizuální kultury.
- Výstupy výzkumu pomohou k náhledu na mikroprocesy, v nichž vzniká porozumění obrazu.
- Výzkumné pasáže zaměřené na didaktickou transformaci nabízejí pohled do problematiky tvorby obsahu učiva z oblasti umění.
- Výzkum dílčím způsobem přispěje k přehledu obsahů učení, které umění může iniciovat.
- Výzkum dílčím způsobem přispěje k porozumění role afektu a těla v percepci umění.
- Disertační práce svými výsledky podpoří pozici výtvarné výchovy jako sebevědomého oboru v oblasti Umění a kultura, který vědomě naplňuje složité vzdělávací obsahy spojené s kurikulární kategorií Ověřování komunikačních účinků.

5.1 Náměty na případný navazující výzkum

Jako další možné směry bádání, vztahující se k našemu tématu, se nabízí:

- Dále zkoumat procesy komunikace mezi žáky / obrazem / učitelem a více se zaměřit jak na vliv afektu, tak na vliv vrstevnického efektu.
- Zaměřit se na výzkumné závěry vědeckých týmů zabývajících se percepcí umění na neurální úrovni a zkoumat přínos takových závěrů v oboru.
- Využívat nástrojů výzkumné analýzy, zejména pak konceptové analýzy a analýzy skrze model CEFR-VC v dalších kvalitativních výzkumech, což umožní komparaci takových výzkumů.
- Ověřit a případně i využít předložená kritéria k evaluaci galerijní edukace.

6. ZÁVĚR

Obratem k obrazu spolu s pedagogickými principy konstruktivismu se ve výtvarné výchově dostává do popředí právě její kriticky analytická poloha, která učí žáky dívat se¹⁵³, esteticky prožívat, kriticky a kreativně myslet a odhalovat diskurzy. V zavedení pojmu vizuálně obrazné vyjádření je obrat k obrazu patrný dvojím způsobem. Na jednu stranu obrací pozornost i za umělecká díla do vizuální kultury, a na druhou stranu vtahuje obrazy vizuální kultury do hry v procesu komunikace a interpretace uměleckého díla.

V disertaci ukazujeme, že umění má potenciál přinést do výuky specifická témata a obsahy v mnohovrstevnaté a proměnlivé struktuře. Umění disponuje potenciálem k náhledu na složitá etická a celospolečenská témata¹⁵⁴ a otevírá otázky hodnot. Odhalování a transformování těchto témat v obsahy učiva je náročným úkolem, vyžadujícím na straně pedagoga ochotu měnit názor, kriticky a kreativně myslet, využívat vlastní imaginaci i intuici, mít odvalu vystavit se neznámému. Klíčová se jeví schopnost reflexe, a to nejen ve vztahu k příležitosti umět se podívat na věci z jiného úhlu pohledu, ale zejména schopnost uplatnit dovednost reflexe v komunikaci, v dialogu s žáky. Nebát se vystoupit z komfortní zóny (z které umění často programově vyhání) a nebát se iniciovat příležitosti, v nichž z komfortní zóny vystoupí žáci. Být otevřený žákům i umělecké výpovědi. Pomoci žákům emancipovat se, a to jako aktivní tvůrce i jako aktivní divák, participant světa umění. Pomoci zažít neúspěch a neporozumění. Nechat prostor pluralitě i nedovyřčenosti. Ustát, že vizuální zkušenost nemusí být plně vysvětlitelná pomocí textového modelu (Mitchell, 2016) a že mluvení o vizuálním je svým způsobem forma překladu z jednoho režimu do druhého, během něhož se část obsahu vytrácí, neboť pro ni nemáme jazykové pojmy (Petříček, 2009; Fulková, 2018).

Z výzkumu vychází, že mluvit o umění je složitá disciplína, která se dá rozvíjet. Jazyk, kterým se pokoušíme vyjádřit o obraze, se na začátku zdá neuchopitelný. Zní banálně a žáci se za něj mohou i stydět. Je ale důležité se o něj pokoušet, trénovat jej. Vzpomeňme na tomto místě na pasáže, v nichž citujeme žákovské výpovědi, které se podobají výpovědi malých dětí, a spíše než porozumění odhalují emoce: „myslel jsem, že se leknu, lek“ (Studie II). Výzkum také ukázal, jak důležité pro rozvíjení vizuální a interdisciplinární gramotnosti i získání návyků kritického poučeného diváka je rozumět emocím, které v nás dílo vyvolává. Mějme na paměti metaforu překladu, o kterou kdybychom se nepokusili, nic se nedozvíme, nikam se neposuneme a zůstaneme „cizinci“.

153 Pojem „dívat se“ upřednostňujeme před pojmem vidět. „Vidím reprezentuje přesycenost obrazy, oproti tomu ‚dívat se‘ odkazuje na proces, na nedokonanost jako podstatu“ (Fišerová in Říhová et al., 2020, s. 87).

154 Vzpomeňme na Studii III a množství témat, které edukační oddělení NGP odhalilo ve výstavě Evy Kotátkové.

Obrat k afektu je šipkou, která mění směr k tělu a jeho prožívání. V současném umění, galerijní edukaci i pedagogice nacházíme imerzivní a multisenzorické projekty. Skrze slova, obrazy, vlastní tvorbu, pohyb, hru... hledáme příležitost k rozvíření imaginace.

Z předloženého výzkumu je patrné, že nastavený proces, opřený o společné sdílení v reflektivním dialogu, umožňuje a podporuje pluralitu názorů. Procesem odhalování mechanismů tvorby významů prochází i současná galerijní praxe. V ní je to hlas kurátora, spolu s umělcem, architektem výstavy a edukátorem, který leckdy záměrně otevírá a problematizuje otázky vlivu a moci ve výstavní praxi. Současné participativní projekty často usilují o vnitřní integraci uměleckých, teoretických i vzdělávacích obsahů.

Ve vztahu k současnému umění se těžko hledá hranice pro vymezení jednotlivých druhů. Těžko v současném umění budeme nastavovat například hranice obrazu filmového versus obrazu uměleckého, či obrazu vizuální kultury. Na základě pozorování a analýzy žákovských výpovědí docházíme k tomu, že žáci v komunikaci o obraze přirozeně sahají po interdisciplinaritě a komparaci jako metodě přemostění mezi jednotlivými uměleckými druhy.¹⁵⁵

V RVP ZV byla doposud velká míra důvěry v pedagoga demonstrována mimo jiné širokým prostorem, který poskytuje pojem „vizuálně obrazné vyjádření“. Za tento pojem si učitel mohl podle potřeby dosadit obraz umělecký, obraz vizuální kultury, obraz filmový, či obraz vnitřní, kterým je sen, vzpomínka nebo představa. Doposud nebylo třeba v kurikulu učitele usměrňovat v tom ohledu, kolik času má s žáky věnovat tomu kterému druhu obrazu. Naopak, důležité směřování vycházelo z definovaných výstupů a obsahů učiva, rozloženého do třech kurikulárních kategorií: rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků.

V této souvislosti pak je třeba zmínit obavu a formulovat otázku směrem k návrhu nového RVP, jestli složení názvu předmětu z dvou vizuálně obrazných forem vyjádření, tedy „Výtvarná a Filmová výchova“ (název předložený v návrhu RVP ZV na jaře roku 2024), není svého druhu past, jež nás vrhá před období, kdy se ve filosofii a vědách o obrazu jasně zrušila binární polarita obsahu a formy, a snaha vymezit pevné hranice mezi jednotlivými druhy umění se ukázala jako lichá. Pokud hledáme pojmy, v nichž se filmová a výtvarná výchova potkává na stejném poli, máme již zavedený pojem vizuálně obrazné vyjádření, které s filmem a všemi dalšími podobami obrazu počítá od zavedení pojmu v kurikulu (Vančát, 2006). Na základě předložené disertace a jejího teoretického rámce se ukazuje, že bychom případně mohli uvažovat o možnosti pojem vizuálně obrazné vyjádření jasněji provázat s pojmem obraz a na některých místech

155 Pripomeňme Studii II. U velkoformátových fotografií Gregory Crewsona a Davida La Chapella bylo pro žáky cestou k porozumění propojení oborů filmu a fotografie s kulturně historickými souvislostmi (s odkazem ke křesťanské tradici v evropské a americké kultuře). Pojmy jako herec, scéna, stav mezi dvěma situacemi, umělec fotograf, jako filmový režisér, který inscenuje apod. ukazují, že v žákově uvažování není prostor pro hranice mezi jednotlivými uměleckými obory a není ani rozdíl mezi statickým a pohyblivým obrazem při porozumění obrazu skrze jeho narativnost. Pozorujeme, že tato přirozená interdisciplinárnost jejich komunikací a interpretací velmi svědčí. Dotkli se podstaty – statický obraz, který je instalován s filmovým štábem, a narativnost fotografie můžou vyvolávat divácky obdobně prožitky v galerii jako například v kině.

RVP používat pouze pojem obraz (ve významové shodě s pojmem vizuálně obrazné vyjádření), například tak, jak jsme navrhli ve Studii II. Pokud bychom hledali sjednocující pojmy, nabízí se vizuální kultura, vizuální gramotnost, vizuální kompetence, či v širší perspektivě interdisciplinární gramotnost.

Doufáme, že disertace v tomto ohledu předložila teorie, jež vhodně doplní pedagogické ukotvení práce s obrazem v oné vizuální oblasti v kurikulu, jež se doposud nazývá Výtvarná výchova. Teoretický rámec podpořil porozumění analýze výzkumných dat a prospěl jejich interpretaci, obstál také ve vybraných pasážích rozboru kurikula. Výtvarné výchově může být oporou, že i z druhé strany, z oblasti teorie obrazu (Mitchell, 2016; Mirzoeff, 2012), v českém prostředí z teorie dějin umění (Kottová, 2019) a estetiky (Řebíková, 2020) zaznívá požadavek rozvíjet vizuální gramotnost, a to nejen ve školách, ale také v galeriích a umělecké praxi obecně.

Rádi bychom předloženou práci přispěli k upevnění takové výuky, která rozvíjí vědomé a záměrné porozumění komunikačním účinkům vizuálního sdělení. Takové výuky, která však zároveň nechává prostor pro individuální prožitek obrazu, založený na rozvíjení dovedností spojených s otevřeností mysli k vlastní intuici, jež umožňuje nechat se dílem nadchnout i pohltnout.

Současná oborová didaktika ukazuje, že výstavba poznání začíná v iniciativě a aktivizaci na straně každého jednotlivce, v jeho ochotě i odvaze odhalovat své prekoncepty a aktivně využívat svoji žitou zkušenost. Jak umění a tvorba, tak i analýza vizuální kultury mohou přispět k porozumění sobě samému i světu, v němž žijeme. Společné rozplétání uzlů významů umění i vizuální kultury rozvíjí komunikační kompetence, kreativní i kritické myšlení a vizuální gramotnost. K náhledu na umění žáci spíše než hluboké znalosti z dějin umění¹⁵⁶ potřebují metodu, jak obrazy otevírat a nahlížet za ně, do světa vizuální kultury i do ostatních oblastí, a tam interdisciplinárně brouzdat svým dosavadním poznáním. Apel k hledání metody, jak přistupovat k obrazům, nalézáme v díle předních teoretiků vizuální kultury (Mitchell, 2016; Mirzoeff, 2018; Belting, 2021) i v teorii výtvarné výchovy (Atkinson, 2018; Fulková, 2008; Vančát, 2000; Kitzbergerová et al., 2019) a dalších. V disertační práci jsme se zabývali metodami, které využívají interdisciplinární a diskurzivní přístup. Shrnutím může být, že uplatnění takových metod vede k opakovanému dívání se a k aktivní participaci na tvorbě významů. A to na základě takových postupů, v nichž je možné chybovat v úsudku, opouštět předpojatosti a nalézat nové souvislosti, studovat, a hlavně odhalovat významy a obsahy a reflektovat jejich potenciál pro sebe sama, pro skupinu či společnost. Doufáme, že disertační práce přispěje k reflexi stávající oborové praxe, rozložené mezi instituce školy a galerie, a pomůže v argumentaci, že kurikulární kategorie „ověřování komunikačních účinků“ je kategorie zásadní pro rozvoj vizuální i interdisciplinární gramotnosti a je důležitým nástrojem pro klíčovou kompetenci kulturní, jejímuž zavedení ve vzdělávacím rámci držíme palce.

156 Dějiny umění nezavrhuje, ztotožňujeme se s požadavkem „přizpůsobit oborové myšlení specifičnosti budoucí praxe studentů a současným metodologickým trendům teorie a dějin umění. Proto jsme již dávno opustili lineární (chronologické) pojetí dějin a klademe důraz na koherentní princip souvislosti a s nimi propojená průřezová témata“ Bláha in (Říhová & Bláha, 2017, s. 75).

7. SEZNAMY

Seznam použitých zdrojů

- Aleman, C. (2022). *Biennale Arte 2022 - The Milk of Dreams*. Milan: Silvana.
- Anděl, J., & Kosinská, D. et al. (1997). *František Kupka: průkopník abstrakce, malíř kosmu*. Praha: NGP.
- Anger, J. (2019). Afektivní interval a proměny tělesnosti ve filmovém obraze. Program platformy FreshEye *Obraz versus afekt* [Online]. <http://fresh-eye.cz/jazyk-tvarovany-excesem-afekt-a-jeho-performativni-medialita/2019/01/>
- Atkinson, D. (2006). School Art Education: Mourning the Past and Opening a Future. *International Journal Of Art & Design Education*, 25(1), 16-27.
- Atkinson, D. (2018). *Art, disobedience, and ethics: The adventure of pedagogy*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Aumont, J. (2005). *Obraz*. Praha: Akademie múzických umění.
- Barker, C. (2006). *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál.
- Barthes, R. (2005). *Světlá komora: poznámka k fotografii* (Vyd. 2.). Praha: Fra.
- Barthes, R. (2018). *Mytologie*. Praha: Dokořán.
- Belting, H. (2021). *Antropologie obrazu: návrhy vědy o obraze*. Brno: Books&Pipes.
- Berg, S. (2008). *Gregory Crewdson 1985-2005*. Praha: Galerie Rudolfinum.
- Bishop, C. (2012). *Artificial hells: participatory art and the politics of spectatorship*. London: Verso.
- Bláha, J. (2020). Interdisciplinary Literacy as Complex Communication with Reality. *Gramotnost, Pregramotnost a Vzdělávání*, 4(3), 35-57.
- Bláha, J. (2013). *Výtvarné umění a hudba: tvar, prostor a čas 1/2*. Praha: Togga.
- Bláha, J., & Říhová, K. (2019). Dobrodružství vizuální kultury – kontexty současného umění. *Výtvarná výchova*, 59(3-4), 64-74.
- Bláhová, T., & Bláha, J. (2014). Komparace jako specifická metoda teorie a dějin umění. In V. Uhl Skřivanová (Ed.), *Pedagogika umění - umění pedagogiky* (s. 146-162). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Blumová, L. (1997). Životní síly, kosmické síly. In J. Anděl & D. Kosinská et al., *František Kupka: průkopník abstrakce, malíř kosmu*. Praha: NGP.
- Blumová, L. (1997). Jazyk vertikál. In J. Anděl & D. Kosinská et al., *František Kupka: průkopník abstrakce, malíř kosmu* (s. 114-151). Praha: NGP.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bourriaud, N. (2004). *Postprodukce: kultura jako scénář: jak umění nově programuje současný svět*. Praha: Transit.
- Bryson, N. (2005). Umění v kontextu. In L. Kesner (Ed.), *Vizuální teorie* (Vyd. 2. s. 261-287). Jinočany: H&H.
- Carrington, L. (2013). *The Milk of Dreams*. New York: New York Review Children's Collection.
- Coutts, G. (2023). Statement in support of Art Education in the Czech Republic [Online]. <https://www.insea.cz/nesouhlasn%C3%A9-stanovisko-k-reviz%C3%ADm-rv>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Tisíc plošin*. Praha: Herrmann a synové.

- Dickie, G. (2010). Co je umění? Institucionální analýza. In T. Kulka, & D. Ciporanov (Eds.), *Co je umění: texty angloamerické estetiky 20. století* (s. 113-133). Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Didi-Huberman, G. (2008). *Před časem*. Brno: Barrister & Principal.
- Didi-Huberman, G. (2009). *Ninfa moderna: esej o spadlé draperii*. Praha: Agite/Fra.
- Donne, J. (1959). *Devotions Upon Emergent Occasions*. [Online]. <https://www.gutenberg.org/cache/epub/23772/pg23772-images.html>
- Edwards, T. (2010). *Kulturální teorie: Klasické a současné přístupy*. Praha: Portál.
- Fišerová, Z. (2015). *Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů*. [Disertační práce]. Praha: Univerzita Karlova.
- Foletti, I. (2021). Antropologie obrazu po dvaceti letech. In H. Belting, *Antropologie obrazu* (s. 7-11). Brno: Books & Pipes.
- Fremlová, V. (2010). *Vizuální gramotnost* [Disertační práce]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Fulka, J. (2009). Obraz a jeho útroby. In *Ninfa moderna: esej o spadlé draperii* (s. 157-175). Praha: Agite/Fra.
- Fulková, M. (2002). Když se řekne... vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*, 42(4), 12-14.
- Fulková, M. (2018). Pomalé pozorování a neúsilné soustředění: Několik poznámek k didaktické výstavbě obsahu učiva v galerijním vzdělávání. In Čarná, D., & Tribulová, B. (Eds.), *Otvorená galéria. Zborník z konferencie galerijnej pedagogiky* (s. 12-21). Bratislava: Kunsthalle.
- Fulková, M., Jakubcová, L., Kitzbergerová, L., & Sehnalíková, V. (2011). *Galerijní a muzejní edukace 1: vlastní cestou k umění : vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Fulková, M., Jakubcová, L., Kitzbergerová, L., & Sehnalíková, V. (2013). *Galerijní a muzejní edukace 2: vlastní cestou k umění : vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v letech 2012 a 2013*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Fulková, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: H & H.
- Fulková, M. (2019). Observations about the Common European Framework of Reference for Visual Literacy. *International Journal Of Education Through Art*, 15(1), 75-83. Dostupné z: https://doi.org/10.1386/eta.15.1.75_1
- Fulková, M. (2013). Výtvarná výchova - návod k použití. In J. Slavík, V. Chrz, & S. Štech et al., *Tvorba jako způsob poznávání* (s. 376-396). Praha: Karolinum.
- Fulková, M., Jakubcová Hajdušková, L., & Sehnalíková, V. (2013). *Metodika II: Metodika realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu (pro základní vzdělávání)* [Online]. Praha: Univerzita Karlova.
- Fulková, M., Straker, A., & Jaroš, M. (2004). The Empirical Spectator and Gallery Education. *International Journal Of Art & Design Education.*, 23(12-15), 4-15.
- Fulková, M., & Tipton, T. M. (2008). A (Con)text for New Discourse as Semiotic Praxis [Online]. *International Journal Of Art & Design Education*, 27(1), 27-42. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2008.00555.x>

- Garland, P. P. (2023). John Donne [Online]. *Encyclopedia Britannica*.
<https://www.britannica.com/biography/John-Donne>
- Hemingway, E. (1958). *Komu zvoní hrana*. Praha: Naše vojsko.
- Hendl, J. (1997). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum.
- Hlaváčková, J. (Ed.). (2023). *Myšlení obrazem: vizuální události Miroslava Petříčka*. Praha: GHMP.
- Horák, O., Franta, J. (2014). *Proč obrazy nepotřebují názvy*. Praha: Labyrint.
- Hubatová-Vacková, L., Nikolenko, V., Novotná, T., Pastýřiková, L., Pravdová, A., Rousová, H., & Uhrová, O. (2018). *První republika 1918-1938*. Praha: NGP.
- Chocholová, L., Škaloudová, B., & Štůlová Vobořilová, L. (Eds.). (2008). *ICT a současné umění ve výuce: inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy*. Praha: NGP.
- Janík, T. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T. (2007). *Pedagogical content knowledge, nebo, Didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., & Lokajíčková, V. et al. (2016). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky* [Online]. Brno: Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8258-2016>
- Jelínková, E., Novotná, E., & Říhová, K. (2023). Studijní materiály k výstavě Evy Kotátkové: *Moje tělo není ostrov v NGP 2023* [Online]. <https://www.ngprague.cz/vzdelavaci-programy/pro-pedagogy/studijni-materialy>
- Jirsa, T. (2017). Jazyk tvarovaný excesem: afekt a jeho performativní medialita. *World Literature Studies*, 3(9), 14-28.
- Juyoung, Y. (2021). Bridging art viewing and making: constructivist museum tour and workshop programmes. *International Journal Of Education Through Art*, 17(3), 371-388.
- Kesner, L. Afektivní odpověď na vizuální umění: propojení uměnovědného a neurovědního pohledu. Informace o projektu GAČR [Online]. <https://www.muni.cz/en/research/projects/30423>
- Kesner, L. (2018). *Trauma, tíseň, extáze, prázdnota: formule afektu a patosu 1900-2018*. Brno: Books & Pipes.
- Kesner, L., Adámek, P., & Grygarová, D. (2021). How Neuroimaging Can Aid the Interpretation of Art [Online]. *Frontiers In Human Neuroscience*, 15. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.702473>
- Kesner, L., & Schmitz, C. M. (Eds.). (2011). *Obrazy mysli – Mysl v obrazech*. Brno: Moravská galerie.
- Kitzbergerová, L. ([2012-2013]). Galerijní a muzejní edukační programy a jejich zakotvení v rámci vzdělávacích programech. In M. Fulková et al., *Galerijní a muzejní edukace 2. vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v Praze* (s. 23-36). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Kitzbergerová, L., Makovský, M., Pastorová, M., Uhl Skřivanová, V., Šobáňová, P., & Vančát, J. (2019). *Výtvarná výchova Podkladová studie*: [Online]. Praha: NÚV. <https://www.npi.cz/podkladove-analyticke-studie>

- Kitzbergerová, L., & Uhl Skřivanová, V. et al. (2023). Otevřený dopis: odborný názor pracovních skupin výtvarná a hudební výchova ve vztahu k revizi RVP ZV a žádost o participativní a transparentní odborný dialog [Online]. <https://www.insea.cz/nesouhlasn%C3%A9-stanovisko-k-reviz%C3%ADm-rv>
- Knecht, P. (2018). Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis Scholae*, 1(1), 67-81.
Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.152>
- Kolaříková, V. (2018). Konstruktivistické teorie učení a jejich využití v edukační realitě muzea [Online]. *Pedagogická Orientace*, 28(3), 496-540.
Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-3-496>
- Kottová, K. (2019). *Instituce a divák*. Praha: Display.
- Kottová, K. (2015). *Instituce a divák. Faktory ovlivňující divácký prožitek umění v kontextu současných institucí*. [Disertační práce]. Brno: Masarykova univerzita.
- Kotýza, A., & Říhová, K. (2024). Diskurzivní pojetí edukace v národní galerii v Praze. *Věstník Amg*, 1, 9-10.
- Křížová, M. (2020). Koloniální sny českých vlastenců [Online]. *Vesmír*, 99, 592-595.
<https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/2020/cislo-10/kolonialni-sny-ceskych-vlastencu.html>
- Kuříková, M., & Novotná, M. (2022). Modely kreativity a jejich význam ve vzdělávání. *Výtvarná výchova*, 62(3-4), 84-99.
- Láb, F. (2016). Předmluva k českému čtenáři. In W. J. T. Mitchell, *Teorie obrazu: eseje o verbální a vizuální reprezentaci* (s. 7-11). Praha: Karolinum.
- Lakoff, G. (2006). *Ženy, oheň a nebezpečné věci: co kategorie vypovídají o naší mysli*. Praha: Triáda.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2002). *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.
- Le Guin, U. K. (2004). *The Wave in the Mind: Talks and Essays on the Writer, the Reader, and the Imagination*. Boulder: Shambhala.
- Lindström Sol, S., Kárpáti, A., Sarantou, M., Gutiérrez Novoa, C., & Remotti, S. (2022). AMASS Policy White Paper: Suggestions for Stakeholders and Policymakers based on the Findings of the AMASS Project [Online]. Zenodo. <https://zenodo.org/records/6596502>
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mirzoeff, N. (2018). *Jak vidět svět*. Praha: Artmap.
- Mirzoeff, N. (2012). *Úvod do vizuální kultury*. Praha: Academia.
- Mitchell, W. J. T. (2016). *Teorie obrazu: eseje o verbální a vizuální reprezentaci*. Praha: Karolinum.
- Moser, G. (2012). Bookreview: Curating and the Educational Turn and Raising Frankenstein [Online]. *Journal Of Curatorial Studies*, 1(1).
- Muráňová, I., & Škaloudová, B. (2022). Za koncepci(i) výstavy Setkávání s uměním v projektových dnech v NGP. In V. Uhl Skřivanová et al., *Pozice české výtvarné výchovy v mezinárodním kontextu* (s. 177-187). Plzeň: Západočeská univerzita.
- Novotná, M., & Fremlová, V. (2021). Neviditelní, kteří ukazují a vyprávějí. *Výtvarná výchova*, 61(1-2), 6-30.

- Novotná, M., & Fulková, M. (2022). SECTION 2: Regional Policy Roadmaps. In S. Lindström Sol, M. Sarantou, S. Remotti, C. Gutiérrez Novoa (Eds.), *The Role of the Arts in Mitigating Societal Challenges* (s. 18-37). Rovaniemi: University of Lapland.
- O'Neill, P., & Wilson, M. (2010). *Curating and the Educational Turn*. London: Open Editions.
- Parsons, M. (2003). Endpoints, repertoires, and toolboxes: Development in art as the acquisition of tools. *International Journal Of Arts Education*, 1(1), 67-82.
- Parsons, M. (2010). Interpreting Art through Metaphors. *International Journal Of Art & Design Education*, 29, 228-235. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01621>.
- Pastorová, M. (2004). Pojetí Výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura [Online]. *NPI: Metodický portál RVP.cz*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/43/pojeti-vytvarne-vychovy-v-ramci-vzdelavaci-oblasti-umeni-a-kultura.html>).
- Pastorová, M. (2011). Taneční a pohybová výchova: Obohacení vzdělávacího obsahu základního vzdělávání v oblasti Umění a kultura [Online]. *NPI: Metodický portál RVP.cz*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13017/TANECNI-A-POHYBOVA-VYCHOVA-OBOHACENI-VZDELAVACIHO-OBSAHU-ZAKLADNIHO-VZDELAVANI-V-OBLASTI-UMENI-A-KULTURA.html?rate=5>
- Patron, S., & Ištók, R. (2023). Eva Koťátková: *My Body Is Not an Island* [Online]. <https://www.ngprague.cz/udalost/3473/eva-kotatkova-moje-telo-neni-ostrov>
- Pětiletá, P. (2023). „The Screeners“. *Pedagogický výzkum o digitálním světě s generací Z* [Disertační práce]. Praha: Univerzita Karlova.
- Petříček, M. (2009). *Myšlení obrazem: průvodce současným filosofickým myšlením pro středně nepokročilé*. Praha: Herrmann a synové.
- Petříček, M. (1997). *Úvod do (současné) filosofie: 11 improvizovaných přednášek* (4. vydání). Praha: Herrmann a synové.
- Piotrowski, P. (2022). Muzeum: Od kritiky instituce ke kritické instituci. In P. Morganová & M. Škabraha (Eds.), *Umění a emancipace. Výbor z textů Piotra Piotrowského* (s. 177-191). Praha: AVU.
- Ranciére, J. (2015). *Emancipovaný divák*. Bratislava: Divadelní ústav.
- Řebíková, B. (2020). *Poučený estetický postoj: estetika současného umění*. Praha: Togga.
- Řebíková, B. (2018). *Umění a poznání. Přínos tematizace vztahu umění a poznání pro teorii současného vizuálního umění* [Disertační práce]. Praha: Univerzita Karlova.
- Říhová, K. (2018a). Co potřebují obrazy? Recenze knihy Ondřeje Horáka a Jiřího Franty Proč obrazy nepotřebují názvy. *Výtvarná výchova*, 58(3-4), 70-75.
- Říhová, K. (2018b). Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem. *Výtvarná výchova*, 58/(3-4), 28-46.
- Říhová, K. (2022). Umělecké dílo ve výchovně-vzdělávacím procesu. In V. . Uhl Skřivanová et al., *Pozice české výtvarné výchovy v mezinárodním kontextu* (pp. 164-176). Plzeň: Západočeská univerzita.
- Říhová, K. (2022). Obraz v interdisciplinárních souvislostech. *Výtvarná výchova*, 62(3-4), 46-73.
- Říhová, K., & Bláha, J. (2017). Umělecké dílo a dětský divák. *Výtvarná výchova*, 57(3-4), (57).
- Říhová, K., Bláha, J., Fulková, M., Fišerová, Z., & Vargová, P. (2020). Galerijní edukace jako součást vzdělávacího procesu v kontextu vizuální gramotnosti. *Výtvarná výchova*, 60(1-2), 70-97.

- Říhová, K., & Kantorová, A. (2024; v tisku). Education is not an Island. *Revista Portuguesa De Educação Artística*.
- Říhová, K., & Svatošová, Z. (2018). Kompetence ve výtvarné výchově. Struktura, hodnocení a úkoly v odlišných vzdělávacích kontextech. *Výtvarná výchova*, 58(3-4), 76-81.
- Schönau, D., Karpátí, A., Kirchner, C., & Letsiou, M. (2020). A New Structural Model of Visual Competencies in Visual Literacy: The Revised Common European Framework of Reference for Visual Competency: European Network for Visual Literacy (ENViL). *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 4(3), 57-71.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Aldershot: Ashgate.
- Skalková, J. (2006). K některým aktuálním problémům všeobecného vzdělání v kontextu učící se a globalizující se společnosti. *Pedagogická orientace*, 16(1), 2-17.
- Slavík, J., Janík, T., Kohout, J., Češková, T., Mentlík, P., & Najvar, P. (2021). K teorii aktivního vzdělávacího obsahu v transdidaktickém pojetí. *Orbis Scholae*, 15(1), 9-36. <https://doi.org/10.14712/23363177.2021.8>
- Sontagová, S. (1994). Proti interpretaci. *Kritický sborník*, 14(3), 1-9.
- Spilková, V. (2022). Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje. *Pedagogika*, 72(2). <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.2082>
- Störig, H. J. (2000). *Malé dějiny filosofie* (7., přeprac. a rozš. vyd). Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- Sturken, M., & Cartwright, L. (2009). *Studia vizuální kultury*. Praha: Portál.
- Stynes, M., Murphy, T., McNamara, G., & O'Hara, J. (2018). Reflection-on-action in qualitative research processes: Deconstructing research and developing an honest critical self-appraisal rubric. *Issues In Educational Research*, 28(1), 153-167.
- Svatošová, Z. (2017). Téma genderu ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*, 57(1-2), 60-81.
- Svatošová, Z. (2021). *Gender ve výtvarné výchově [Disertační práce]*. Praha: Univerzita Karlova.
- Šobáňová, P. (2016). Realizované vs. předepsané kurikulum - reflexe kurikulární reformy a její implementace do praxe. In P. Šobáňová, O. Badalíková, & C. -P. Buschkühle (Eds.), *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy: Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání* (s. 27-53). Olomouc: Česká sekce InSEA.
- Šobáňová, P., & Uhl Skřivanová, V. (2015). Teoretická východiska zkoumání problému vzdělávacího obsahu. In Šobáňová, P. et al., *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci* (s. 11-54). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šobáňová, P. et al. (2015). *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Švaříček, R. (2019). Akční výzkum, design based research [Online]. <https://www.youtube.com/watch?v=9eJSXU6JMCY&t=7436s>
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Uhl Skřivanová, V., & Plíhalová, M. (2022). *Pozice české výtvarné výchovy v mezinárodním kontextu*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- van Alphen, E. (2018). *Art in Mind: How Contemporary Images Shape Thought*. Leiden: Koninklijke Brill.

van Alphen, E., & Jirsa, T. (Eds.) (2019). *How to Do Things with Affects: Affective Triggers in Aesthetic Forms and Cultural Practices*. Leiden: Brill Rodopi.

Vančát, J. (2003). *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: Sdružení MAC.

Vančát, J. (2006). K pojetí a terminologii Výtvarného oboru. [Online]. *NPI: Metodický Portál RVP.cz*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/843/K-POJETI-A-TERMINOLOGII-VYTVARNEHO-OBORU.html>

Vančát, J. (2000). *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Karolinum.

Vávra, M. (2008). Diskurz a diskurzivní analýza v sociologii. In J. Šubrt (Ed.), *Soudobá sociologie* (s. 204-221). Praha: Karolinum.

Wagner, E., & Schönau, D. (2016). *Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototyp*. Münster: Waxmann.

Zormanová, L. (2012). Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení [Online]. *NPI: Metodický Portál RVP.cz*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html>

European Network for Visual Literacy [Online]. <https://envil.eu/>

Společnost pro kreativitu ve vzdělávání [Online]. <https://spkv.education/>

Students at M: Madness [Online]. <https://www.mleuven.be/en/programme/madness>

Institutional Critique [Online]. Tate Britain. <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/i/institutional-critique>

Museum Definition [Online]. International Council of Museums. <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>

Edward Burtynsky: *The Anthropocene Project* [Online]. <https://www.edwardburtynsky.com/projects/the-anthropocene-project>

Sammy Baloji: „These images became like testimonies“ [Online]. (2020).

<https://www.tate.org.uk/art/artists/sammy-baloji-15721/sammy-baloji-these-images-became-like-testimonies>

M, more than a museum [Online]. Museum Leuven.

<https://www.mleuven.be/en/about-m/mission-vision>

Rámcový vzdělávací program [Online]. (2017). Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

<https://www.msmt.cz/file/41216>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [Online]. (2007). Praha: VÚP.

http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [Online]. (2013). Praha:

Národní ústav pro vzdělávání. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy [Online].

(2022). <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/iii-hlavni-smery-revize-rvp-zv-po-vpr-final-230111.pdf>

Podkladové analytické studie [Online]. Národní pedagogický institut.

<https://www.npi.cz/podkladove-analyticke-studie>

Nesouhlasné stanovisko k revizím RVP [Online]. InSEA. <https://www.insea.cz/nesouhlasn%C3%A9-stanovisko-k-reviz%C3%ADm-rv>

<https://www.insea.cz/nesouhlasn%C3%A9-stanovisko-k-reviz%C3%ADm-rv>

InSEA [Online]. <https://www.insea.org/>
No_Man_Is_an_Island [Online]. https://en.wikipedia.org/wiki/No_Man_Is_an_Island
The InSEA Manifesto [Online]. <https://www.insea.org/our-manifesto/>
Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha [Online]. (2001).
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>
Rámcové vzdělávací programy [Online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
Národní ústav duševního zdraví [Online]. <https://www.nudz.cz/>
Profil NUDZ [Online]. <https://www.nudz.cz/o-nas/profil>
European Network for Visual Literacy [Online]. <https://envil.eu/>
Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+: Revize RVP ZV [Online].
Jednotný metodický portál MŠMT. <https://www.edu.cz/strategie-msmt/s2030/implementacni-karta-revize-rvp-zv/>
Projekt HORIZON - AMASS 2020-2023 [Online]. <https://kvv.pedf.cuni.cz/KVV2-178.html>
The InSEA Manifesto [Online]. <https://www.insea.org/our-manifesto/>
RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [Online].
Jednotný metodický portál MŠMT. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
Ze života galerie [Online]. <https://www.ngprague.cz/udalost/3554/expozice>
Vzpomínky na Togoland: Handa Gote research & development [Online].
<https://www.alfredvedvore.cz/cs/program/vzpominky-na-togoland-74/>
Fresh Eye: Obraz versus afekt [Online]. <http://fresh-eye.cz/expozice/obraz-versus-afekt/>

Výzkumné dokumenty

Výzkum studie I: složka výzkumných dokumentů obsahující kompletní dokumentaci z roku 2016 – 2018.

Výzkum studie II: složka výzkumných dokumentů obsahující kompletní dokumentaci z roku 2011 a 2019 – 2022.

Výzkum studie III: složka výzkumných dokumentů obsahující kompletní dokumentaci, včetně dotazníkového šetření z roku 2023.

Výzkumné deníky

Všechny výzkumné dokumenty jsou uloženy v archivu autorky.

Seznam obrázků

Obrázek 1	Pohled do instalace výstavy Intuition, Palazzo Fortuny, 2017. Foto: J. Gabriel. Zdroj: https://www.fineprintmagazine.com .	18
Obrázek 2	Eva Koťátková: Moje tělo není ostrov. Foto: A. Kremplová, NGP 2022. Zdroj: www.ngprague.cz	23
Obrázek 3	Eva Koťátková: Moje tělo není ostrov. Foto: A. Kremplová, NGP 2022. Zdroj: www.ngprague.cz	24
Obrázek 4	Instalace Kimsooja, Intuition 2017. Foto: autorka DP.	28
Obrázek 5	Skupinová práce studentů v programu NGP „Ze života galerie“. Foto: Mária Hanečková. Zdroj: https://www.ngprague.cz/	30
Obrázek 6	Nesouhlasné stanovisko k revizím RVP. Zdroj: https://www.insea.cz/	34
Obrázek 7	Nesouhlasné stanovisko k revizím RVP. Zdroj: https://www.insea.cz/	35
Obrázek 8	The ENViL competency model: differentiation of sub-competencies. Zdroj: Schönau et al., 2020, s. 60	39
Obrázek 9	The ENViL competency model: basic elements and relationships. Zdroj: Schönau et al., 2020, s. 61	40
Obrázek 10	Záznam reflektivního dialogu. Foto: archiv autorky DP	59
Obrázek 11	František Kupka, <i>Klávesy piana. Jezero</i> (1909). Zdroj: https://www.ngprague.cz/	59
Obrázek 12	<i>Proč obrazy nepotřebují názvy</i> . Ukázka z knihy (Horák & Franta, 2014). Zdroj: www.labyrinth.net .	59
Obrázek 13	Ukázka kódování v prostředí software Maxqda.	60
Obrázek 14	Ukázka pracovního listu Kupka v jehle. Zdroj: archiv autorky DP.	65
Obrázek 15	Gregory Crewdson, <i>Dream House</i> , digitální velkoformátová fotografie, 2002. Zdroj: https://www.galerierudolfinum.cz .	78
Obrázek 16	Křištof Kintera, <i>Miracle</i> , fotografická dokumentace instalace v prostoru, 2008. Zdroj: https://kristofkintera.com .	78
Obrázek 17	David LaChapelle, <i>After the Deluge: Cathedral</i> , digitální velkoformátová fotografie, 2007. Zdroj: https://www.galerierudolfinum.cz .	78
Obrázek 18	Studentská práce, <i>Pohlčení touhou</i> . Foto: archiv autorky.	78
Obrázek 19	Yuko Asai, <i>Make-up</i> , videoart, 2012. Zdroj: http://www.yukoasai.com .	78
Obrázek 20	Vizuální mapa vztahů žákovské tvorby a uměleckého obrazu.	80
Obrázek 21	Ukázka kódování v prostředí software Atlas.ti.	85
Obrázek 22	Eva Koťátková: Moje tělo není ostrov. Foto: Adéla Márová, NGP 2022	99
Obrázek 23	Eva Koťátková: CAPC My Body is Not an Island. Foto: Arthur Pequin 2022. Zdroj: https://www.capc-bordeaux.fr .	111
Obrázek 24	Vzdělávací program „Jako ryba na suchu“. Foto: K. Hudačínová, NGP 2023.	113
Obrázek 25	Vzdělávací program „Jako ryba na suchu“. Foto: K. Hudačínová, NGP 2023.	114
Obrázek 26	Vzdělávací program „Sen o více kůžích“. Foto: K. Hudačínová, NGP 2023.	115
Obrázek 27	Vzdělávací program „Sen o více kůžích“. Foto: K. Hudačínová, NGP 2023.	116
Obrázek 28	Vzdělávací program „Sen o více kůžích“. Foto: K. Hudačínová, NGP 2023.	117

Seznam tabulek

Tabulka 1	Přehled výzkumných otázek výzkumu.	52
Tabulka 2	Přehled výzkumných otázek výzkumu ve vztahu ke Studii I.	61
Tabulka 3	Soupis primárních dat studie.	73
Tabulka 4	Přehled výzkumných otázek výzkumu ve vztahu ke Studii II.	76
Tabulka 5	Ukázka žákovských koncepcí sbírky.	82
Tabulka 6	Procentuální zastoupení selektivních kódů.	84
Tabulka 7	Přehled axiálních kódů.	84
Tabulka 8	Ukázka kódování.	85
Tabulka 9	Soupis primárních dat studie.	94
Tabulka 10	Přehled výzkumných otázek výzkumu ve vztahu ke Studii III.	95
Tabulka 11	Souhrnná tabulka kritérií.	98
Tabulka 12	Cíle vzdělávacích programů.	100
Tabulka 13	Zastoupení respondentů dotazníkového šetření v jednotlivých programech.	101
Tabulka 14	Didaktická transformace od výstavy ke vzdělávání.	106

Seznam diagramů

Diagram 1	Schéma afektivních operací. Zdroj: van Alphen & Jirsa, 2019.	21
Diagram 2	Časové schéma percepce obrazu podle Kesnera. Upraveno a doplněno autorkou DP.	25
Diagram 3	Interdisciplinární pole učení.	62
Diagram 4	Konceptový diagram výukové situace. Zdroj: Janík, 2013.	103
Diagram 5	Návrh konceptové analýzy pro galerijní edukaci.	104
Diagram 6	Konceptová analýza galerijní edukace k výstavě Moje tělo není ostrov.	107
Diagram 7	Kompetenční model dle ENViL. zdroj: https://envil.eu/ .	119
Diagram 8	Kompetenční model programu „Sen o více kůžích“.	120

Seznam grafů

Graf 1	Proporce transmisivního předávání znalostí.	66
Graf 2	Vztah selektivních kódů k interpretaci díla.	70
Graf 3	Podíl jednotlivých kategorií vedoucích k porozumění obrazu I.	87
Graf 4	Podíl jednotlivých kategorií vedoucích k porozumění obrazu II.	88
Graf 5	Originál × reprodukce.	89
Graf 6	Obsahové domény programu.	121
Graf 7	Využívání studijních opor programu.	122
Graf 8	Model galerijní edukace.	123
Graf 9	Mezipředmětové vazby programu.	124
Graf 10	Klima a bezpečí.	125

Seznam použitých zkratek a symbolů

PedF UK	Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
KVV	Katedra výtvarné výchovy
NGP	Národní galerie Praha
RVP	Rámcový vzdělávací program
NPI	Národní pedagogický institut
NIPOS	Národní informační a poradenské středisko pro kulturu
VV	Výtvarná výchova
Pg	Pedagogika
ZSV	Základy společenských věd
IKT	Informační a komunikační technologie
It	Informatika
ENViL	European Network for Visual Literacy
InSEA	The International Society for Education through Art
ICOM	International Council of Museums
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
OKÚ	Ověřování komunikačních účinků
KK	Kurikulární kategorie
CŽV	Celoživotní vzdělávání

8. PŘÍLOHY

1. **Umělecké dílo a dětský divák.** Rozhovor se školitelem Jaroslavem Bláhou.
2. **Galerijní edukace jako součást vzdělávacího procesu v kontextu vizuální gramotnosti.** Záznam rozhovoru u kulatého stolu.
3. **Co potřebují obrazy?** Recenze knihy Proč obrazy nepotřebují názvy.
4. **Reflektivní dialog.** Návrh vizualizace reflektivního dialogu.
5. **Formuláře dotazníkového šetření** k programům ve výstavě Eva Košťáková „Moje tělo není ostrov“.

Umělecké dílo a dětský divák

Kristýna Říhová, Jaroslav Bláha

Mgr. Kristýna Říhová

je doktorandkou katedry výtvarné výchovy PedF UK Praha, kde se zabývá současným uměním ve výuce výtvarné výchovy. Zároveň je učitelkou VV na FZŠ Táborská Praha, t.č. na mateřské dovolené.

Kontakt: rihova.kristyna@seznam.cz

Doc. PhDr. Jaroslav Bláha, PhD.

pracuje jako historik umění se zaměřením na moderní umění na katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze. Věnuje se především specifické problematice komparace výtvarného umění a hudby. Je autorem odborných monografií Výtvarné umění a hudba – Tvar, prostor a čas I/1 a I/2 a Křížovatka geneze moderního malířství a hudby.

Kontakt: Blaha.Jaroslav@seznam.cz

Anotace

Príspevek je veden formou rozhovoru. Těžištěm otázek je práce s uměleckým dílem ve výuce výtvarné výchovy. Do popředí zájmu proniká problematika zprostředkování a interpretace umění výtvarnými pedagogy.

Klíčová slova

Umělecké dílo, žák, učitel, profesní příprava učitelů, teorie dějin výtvarné kultury, galerie, interdisciplinární vztahy, komparace hudebního a výtvarného díla

Úvod

Jako učitelku a doktorandku mne zajímá práce se současným uměním ve výuce výtvarné výchovy. Okamžiky, kdy dochází k interpretaci uměleckého díla, jsou pro mě stěžejní i ve výzkumu. Zajímalo mne, jak se na problematiku dívá vysokoškolský pedagog, zabývající se přípravou budoucích učitelů v oboru teorie a dějin výtvarné kultury.

Oslovila jsem Jaroslava Bláhu a rozhodli jsme se příspěvek pojmout formou rozhovoru. Naše pozice historik umění versus výtvarný pedagog a doktorand nám otevírá široké diskusní pole. Mým teoretickým zázemím výtvarného pedagoga je hybridní pole různých oborových diskursů, s kterými jsem se v průběhu studií setkávala, samozřejmě spolu se všemi ostatními faktory, které mou osobnost pedagoga formovaly a formují. Jedním polem oboru jsou právě dějiny výtvarné kultury a jejich nezastupitelná role v přípravě budoucích učitelů. Jaroslav Bláha se zabývá uměleckou komparatistikou, zejména výtvarného umění a hudby.

Příspěvek předchází připravovanou studii, která vychází z kritického rozboru knihy Ondřeje Horáka *Proč obrazy nepotřebují názvy*. Ve vizuálně atraktivní knize je poznávání umění přelomu 19. a 20. století předloženo v podobě rozhovorů o umění mezi návštěvníky galerie, konkrétně mezi prarodiči a vnoučaty. V dialogu prarodič, povětšinou zkušený a umění znalý, mnohé ví; vnuk či vnučka, jako nezkušený konzument, trpělivě naslouchá. Prostor pro dětský hlas je velmi upozaděn. Právě tento princip dialogů mne přivedl k myšlence otevřít problém v rovině studie: vyjít z detailního rozboru vybraného dialogu z knihy a porovnat jej s dialogy, které probíhaly mezi studenty v rámci edukace v galerii. Srovnání těchto dvou rovin doplním oborovou literaturou vztahující se k interpretaci uměleckého díla dětským divákem. Polemiky vedené s Jaroslavem Bláhou, které kniha *Proč obrazy nepotřebují názvy* otevřela, nás vedly k uvažování nad problémem vztahu historie umění a výuky výtvarné výchovy. Právě výuka dějin umění bez jasně formulované didaktické transformace může vést k předkládání umění v již „předžvýkaném“ tvaru, které s aktivním interpretačním zapojením studenta nepočítá. Teorie a dějiny umění sledují především společensko-historické faktory uměleckého díla jako výpovědi doby, zatímco didaktika výtvarné výchovy se týká subjektu a jeho individuálního přístupu ke skutečnosti (Bláhová, Bláha 2014).

K.Ř.: *Jak se vysokoškolský pedagog – historik umění vyučující budoucí výtvarné pedagogy – dívá na problematiku práce s uměleckým dílem ve výtvarné výchově?*

J.B.: Práce s uměleckým dílem v hodinách výtvarné výchovy je, bohužel, stále Achillovou patou předmětu. Co mě nejvíc zaráží, je strach učitelů výtvarné výchovy ze současného umění. Přitom koncepce základů i teorie a dějin výtvarné kultury na katedře výtvarné výchovy je postavena především na moderním a současném umění. Samozřejmě nespočívá jen v proporcích jednotlivých vývojových fází výtvarného umění, klíčovou roli hraje koncepce samotné výuky. Já sám učím na katedře více než třicet let a po prvních zkušenostech jsem si uvědomil, že výuka dějin umění musí být „šitá na míru“ potřebám

budoucích výtvarných pedagogů. To konkrétně znamená kultivovat jejich vizuální gramotnost, naučit je číst informace především z děl samotných a ne jen z verbálních interpretací. Jinak řečeno: přizpůsobit oborové myšlení specifičnosti budoucí praxe studentů a současným metodologickým trendům teorie a dějin umění. Proto jsme již dávno opustili lineární (chronologické) pojetí dějin a klademe důraz na koherentní princip souvislostí a s nimi spojená průřezová témata. Proto nejen v přednáškách, ale i v dílčích a státních závěrečných zkouškách nekompromisně akcentujeme analýzu konkrétního díla v široké a rozmanité škále souvislostí.

Proč je tedy problém práce s uměleckým dílem v hodinách výtvarné výchovy stále tak palčivý? Určitě zde hraje roli kreativita a individuální schopnost absolventů a absolventek katedry uplatnit získané znalosti a dovednosti v samotné pedagogické praxi. Dalším důležitým faktorem je i schopnost učitele výtvarné výchovy vyrovnat se s pluralitou, multimediálním charakterem a pestrou škálou výtvarných technik a v neposlední řadě i s neméně rozmanitými a často velice netradičními způsoby prezentace současného umění. A ještě obtížnější je transponovat získané zkušenosti do didaktického procesu. Bohužel řada výtvarných pedagogů jde pohodlnější cestou a raději se této náročné problematice vyhne. To se ale především týká těch, kterým stačí naučit se faktografii a kteří pak nedokáží porozumět výtvarným dílům zejména proto, že jim chybí schopnost s nimi aktivně komunikovat. Přitom škála metod a forem práce s uměleckým dílem je velice bohatá – od využití uměleckého díla k motivaci při zadávání výtvarné práce či naopak v následujícím rozboru prací, v galerijní edukaci, v souvislosti s dlouhodobějšími projekty atd.

K. Ř.: Kdo může žákům umělecké dílo zprostředkovat a jak?

J. B.: „Zprostředkovatelů“ uměleckých děl dětem se nabízí řada – od rodičů, přes lektorská oddělení muzeí a galerií, školní a mimoškolní instituce, ke specifické literatuře pro děti a mládež, až po média od televize k internetu. Je však vždy třeba pečlivě zvážit všechna pro a proti, protože vedle pozitivních vlivů mohou někteří zprostředkovatelé napáchat nedozírné škody. Hlavní roli by tedy měli sehrát výtvarní pedagogové, kteří by měli být k naplnění tohoto poslání nejkompetentnější.

Na druhém místě bych jmenoval lektorská oddělení muzeí a galerií. A zde si neodpustím zdůraznit fakt, který svědčí o tom, že naši studenti odcházejí do praxe odborně – teoreticky i didakticky – dobře vybaveni. Od doby, kdy začali být vedle absolventů katedry dějin umění Filozofické fakulty UK přijímáni do lektorských oddělení galerií i absolventi katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK, se úroveň práce těchto oddělení, především v galerijní edukaci s žáky všech typů škol, radikálně zlepšila.

Velká zodpovědnost je i na rodičích. Rozhodující je již v raném věku dětí podněcovat jejich kreativitu, vytvořit jim podnětné prostředí nejen doma, ale i ve využívání kulturních aktivit, které různé instituce nabízejí. Co se týká přímého zprostředkování kontaktu dítěte s uměním, neměli by se rodiče a prarodiče bát chodit s dětmi na výstavy a především na edukační programy galerií, které jsou určeny rodinám s dětmi. Komplikovanější je verbální zprostředkování umění. Zde mohou bohužel rodiče nadělat víc škody než užitku.

Zejména v poslední době se objevují publikace přímo zaměřené na zprostředkování výtvarného umění dětem nebo na vstup dětí do výtvarného života. Nebudu se zmiňovat o aktuálních českých příspěvcích k této citlivé problematice, protože těm bude věnována náležitá pozornost v nadcházejícím příspěvku. Zaměřím se na příklady z cizí produkce, zejména ze zemí, kde mají s touto specifickou problematikou dlouhodobé zkušenosti, rozhodně bohatší než my. Tyto publikace jsou především koncepčně odlišné od našich, o kterých bude řeč. Není náhodné, že jejich autory jsou většinou zkušení lektoři významných muzeí či galerií. Ve své koncepci dokáží citlivě propojit vizuální gramotnost s vlastním výtvarným projevem dětí. Nepoučují, ale inspirují a rozvíjejí vizuální gramotnost. To se však týká jen špičkových publikací, i v zahraničních galeriích a muzeích najdeme záplavu vizuálně atraktivních knih pro děti, obsahově zaměřených spíše na životopis umělců a podobně.

K. Ř.: *Jak s teoretickými znalostmi získanými v hodinách teorie výtvarné kultury ve výtvarné výuce pracovat?*

J. B.: Východiskem práce s uměleckým dílem by měla být výše naznačená koncepce předmětů Základy výtvarné kultury v bakalářském studiu a Teorie a dějiny výtvarné kultury v magisterském studiu. To ovšem neznamená, že by tato koncepce byla jakýmsi závazným a obecně platným interpretačním modelem. Měla by být jen metodologickým východiskem, na kterém by měl každý výtvarný pedagog vystavět své vlastní interpretační rámce, v nichž se bude pohybovat. To však rozhodně nestačí. Musí svůj odborný jazyk transponovat do formulací, kterým budou děti rozumět. K tomu však nezbytně musí sám dobře ovládat jazyk umění, čímž rozhodně nemyslím nabíflované faktografické informace, ale stupeň vizuální gramotnosti.

Práce s uměleckým dílem nesmí probíhat živelně – to je cesta „do pekel“. Je potřeba ji pojímat jako proces. Vyjděme z výtvarné výchovy na druhém stupni základní školy. Zmíněný proces by měl vycházet z elementárních základů šestého ročníku, postavených především na citlivém rozvíjení percepce jednotlivých děl ve vzájemné komunikaci trojčlenky umělecké dílo – žák – učitel. V dalších ročnících postupně přecházet od percepce k interpretaci v postupně rozvíjených a narůstajících souvislostech. Ty by však neměly být pojímány lineárně – tedy od pravěku do současnosti – ale koherentně, tedy v širokých souvislostech průřezových témat. Žáci by samozřejmě měli mít alespoň základní historické povědomí, ale to je možné řešit ve spolupráci výtvarných pedagogů s kolegy dějepisáři, nebo si najít řešení v rámci výtvarné výchovy. Jestliže učí výtvarnou výchovu ve všech ročnících jeden učitel, je situace poměrně jednoduchá. Pokud se na výuce výtvarné výchovy podílí více pedagogů, pak by měli spolupracovat, aby na sebe mohli v jednotlivých ročnících plynule navazovat. K tomu by mohl dobře posloužit neformálně zpracovaný školní vzdělávací program a tematické plány pro jednotlivé ročníky, které si učitelé výtvarné výchovy mezi sebou vymění. Jejich společným jmenovatelem by měla být systematická kultivace vizuální gramotnosti. Ve školním vzdělávacím programu a v tematických plánech by měly být také důsledně promyšlené edukační programy lektorských oddělení galerií.

K. Ř.: *Jak by tedy měl probíhat ideální rozhovor o uměleckém díle mezi učitelem a žákem?*

J. B.: Jsem rád, že mohu vycházet z vlastní zkušenosti, která byla a doposud je pro mě velice cenná. Je spojena s grantem Sorosova centra zaměřeným na propagaci současného umění. Já jsem jej ve velké konkurenci získal proto, že jsem se nezaměřil jen na dospělé diváky, ale i na žáky prvního stupně základní školy a v samotném průběhu grantu i na starší děti z mateřských škol. A právě s těmi nejmladšími byla přímo ideální komunikace. Projevily totiž až neuvěřitelnou schopnost imaginace. Stačilo je vhodně namotivovat a výsledkem byl gejzír fantazie, který z nich přímo tryskal. Tajemství úspěchu spočívalo v tom, že se mohly svobodně projevit, že je dospělý bral vážně. Vrcholem těchto setkání, která probíhala v galerii – konkrétně U Bílého jednorožce v Klatovech – však byla jejich skupinová tvorba inspirovaná vybranými díly výstavy. To, co mě doslova fascinovalo, byl výsledek, který nebyl postaven na vnější nápodobě, ale na intuitivním pochopení vnitřní podstaty díla. To bylo „nastartováno“ předchozím koncertem dětské imaginace. Ten by však bez inspirativní motivace spontánního rozhovoru nemohl nastat. A právě tato symbióza komunikace s uměleckým dílem s následnou dětskou tvorbou je jednou z cest k úspěchu. Zdůrazňuji! Jen jednou z řady možných cest, které však mají společného jmenovatele: porozumění umění a dětské duši.

K. Ř.: *Vaší specializací jsou interdisciplinární vztahy, konkrétně vztahy mezi výtvarným uměním a hudbou. Jak se tyto vztahy, kterým se dříve říkalo mezipředmětové, mohou uplatnit ve výtvarné výchově?*

J. B.: Interdisciplinární vztahy, a tím nemyslím jen vztahy mezi výtvarným uměním a hudbou, ale i mezi výtvarným uměním a literaturou, filmem, divadlem, tancem atd., nabízejí komplexnější pohled nejen na umění, ale i na skutečnost, o které umění vypovídá. To však není jediný přínos mezioborových vztahů. Výtvarné umění je jednou z forem nonverbální komunikace. Proto je často účinnější další, jiná forma (podoba) nonverbální komunikace, než komunikace verbální. Škála forem a metod je velice pestrá, jejich volba však musí být citlivá v souvislosti s rozvíjením jednotlivých aspektů citlivosti a intenzity vnímání. V kultivaci vizuální gramotnosti by se rozhodně neměly využívat jen verbální formy komunikace, ale spíše volit vhodné „katalyzátory“, které urychlují a zintenzivňují reakci. Jako jeden z nejvhodnějších katalyzátorů se nabízí hudba. Ta je ze všech druhů umění nejemotivnější – a právě citovost je dominantním aspektem citlivosti. Navíc kombinace dvou médií – obrazového a zvukového – navodí atraktivní atmosféru, která umocní zážitek z recepcie uměleckého díla.

Využití hudby jako katalyzátoru nejčastěji brzdí obavy učitelů, že „nerozumí“ hudbě tak jako výtvarnému umění. To ale není nezbytně nutné. Škála možností, které nabízí komparace výtvarného umění a hudby, je velice pestrá i z hlediska náročnosti. (Bláha 1998) Jako příklad mohu uvést spojení záběrů na exteriér a interiér chrámu radikálního baroka s fugou J. S. Bacha, což jistě bez problémů zvládne každá učitelka či učitel výtvarné výchovy. U náročnějších možností se nabízí spolupráce s učitelem hudební výchovy. Takových příkladů znám z praxe celou řadu a osvědčily se. Navíc již skoro

třicet let vedu na katedře výtvarné výchovy předmět Kontexty umění. Po počátečních rozpacích nakonec studenti zvládnou náročnou problematiku interdisciplinárních vztahů (kromě výtvarného umění a hudby si ještě musí vybrat třetí umělecký obor) tak, že seminární práce jsou natolik kvalitní, že často výrazně předčí obdobné práce z dějin výtvarné kultury.

Závěr

Děkuji Jaroslavu Bláhoovi za odpovědi. Je patrné, že i ve výuce výtvarné výchovy jde zejména o proces poznávání. Jako pedagogové máme mít na paměti nejen důsledně promyšlený výběr uměleckých děl ale i způsob, jak s nimi v hodinách výtvarné výchovy pracovat. Jak zaznělo v rozhovoru, důraz je kladen na rovinu, v které učitel studenta nepoučuje, ale inspiruje a rozvíjí jeho vizuální gramotnost.

Jaroslav Bláha nabízí ucelený přístup v komparaci hudebního a výtvarného díla a systematicky nás pedagogy nabádá k uvažování o umění v interdisciplinárních souvislostech. Jako výtvarní pedagogové bychom měli vést studenty k tomu, aby se uměli dívat na obrazy jako na nekončící soubory otázek. (Kitzbergerová, 2013) K tomuto otevřenému modelu přispívá Jaroslav Bláha svým propracovaným systémem komparace hudebního a výtvarného díla. Varuje před umělou izolovaností jednotlivých uměleckých druhů a poukazuje na současnou multimediální kulturu, která přesvědčivě demonstruje nevhodnost takové izolace. (Bláhová, Bláha, 2014)

Zároveň poukazuje na fakt, jak důležité je žáky na setkání s uměleckým dílem připravit – vhodně je motivovat. V tomto modelu dlouhodobě vede studenty na pražské katedře výtvarné výchovy i Marie Fulková, která dbá na to, aby připravované lektorské programy obsahovaly materiály pro učitele. Z nich se vyučující dozvědí, jak vhodně připravit studenty před vstupem do galerie, a po programu pak odcházejí s návrhem, jak na výuku v galerii navázat ve třídě. To vše v ideálním případě ještě doplňují zastřešující materiály pro učitele, které doplňují celkový kontext výstavy i programu (viz např. Říhová & Svatošová 2012). Návštěva galerie se v tomto pojetí bez učitele neobejde, s lektorem učitel aktivně spolupracuje. (viz Fulková a kol., 2013)

Literatura

- Fulková, M., Hajdušková, L., Sehnalíková, V. (2012). *Galerijní a muzejní edukace 1: Vlastní cestou k umění: Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011*. Praha: PedF UK, UPM.
- Fulková, M., Hajdušková, L., Kitzbergerová, L., Sehnalíková, V. (2013). *Galerijní a muzejní edukace 2. Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2012 a 2013*. Praha: PedF UK, UPM.
- Bláhová T., Bláha J., (2014). Komparace jako specifická metoda teorie a dějin umění Pp 147-162 in Uhl Skřivanová, V., a kol. *Pedagogika umění – umění pedagogiky*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Bláha, J. (2012). *Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor a čas 1/1*. Praha: Togga.
- Bláha, J. (2013). *Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor a čas 1/2*. Praha: Togga.
- Bláha, J. (1998). Hudba jako katalyzátor aktivního vnímání výtvarného díla. *Výtvarná výchova*, 38 (1). s. 5–7.
- Říhová, K., & Svatošová, Z. (2012). *Tváře / Faces – edukační materiály k výstavě Tváře / Fenomén tváře ve videoartu*. Praha: Galerie Rudolfinum.

Galerijní edukace jako součást vzdělávacího procesu v kontextu vizuální gramotnosti

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

Doc. PhDr. Jaroslav Bláha, Ph.D.

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

Kontakt: Blaha.Jaroslav@seznam.cz

Blaha.Jaroslav@seznam.cz

Doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.,

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

Kontakt: marie.fulkova@pedf.cuni.cz

PhDr. Zuzana Fišerová, Ph.D.

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

Kontakt: zuzana.fiserova@pedf.cuni.cz

Mgr. Kristýna Říhová

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

Kontakt: rihova.kristyna@seznam.cz

MgA Petra Vargová

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

Kontakt: petra.vargova@yahoo.com

Anotace

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

Klíčová slova

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

Abstract:

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

Keywords:

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

Úvod

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

U kulatého stolu se sešli (v abecedním pořadí):

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

Oldřich Bystrický, vedoucí lektorského oddělení Národní galerie Praha

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

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

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

Kristýna Říhová, doktorandka katedry výtvarné výchovy PedF UK

Barbora Škaloudová, lektorské oddělení Národní galerie Praha, Veletržní palác

Zdenka Švadlenková, lektorské oddělení Galerie Rudolfinum, Artoedu

Petra Vargová, doktorandka katedry výtvarné výchovy PedF UK

Karin Vrátná Militká, vedoucí lektorského oddělení GASK, Kutná Hora

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

1. Galerijní edukace jako součást vzdělávacího procesu

Z úvodní řeči Jaroslava Bláhy vyjímáme:

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

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

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

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

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

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

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

1.1. Poslání lektorských oddělení ve vztahu ke specifiku konkrétní galerie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Kundera, M. (2014). s. 10–11.

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

2. Vztah umění a kurikula

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Vizuální gramotnost a interpretace uměleckého díla

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

20 Např. Naghshineh, S., Hafler, J.P., Miller, A.R. et al. Formal Art Observation Training Improves Medical Students' Visual Diagnostic Skills. *J GEN INTERN MED* 23, 991–997 (2008). <https://doi.org/10.1007/s11606-008-0667-0>, nebo Bramstedt, PhD, Katrina. (2016). The Use of Visual Arts as a Window to Diagnosing Medical Pathologies. *AMA journal of ethics*. 18. 843-854. [10.1001/journalofethics.2016.18.8.imhl1-1608](https://doi.org/10.1001/journalofethics.2016.18.8.imhl1-1608).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

31 Pomíjivý, nepodstatný.

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

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

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

Závěr

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

Poděkování:

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

Literatura

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

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

Elektronické zdroje

Kitzbergerová, L. (2014). *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, určeno pouze k elektronické prezentaci. ISBN 978-80-7290-667-3.

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

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

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

M Leuven: Our story. *Mleuven.be/en/our-story* [online]. M Leuven [cit. 2020-07-02].

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

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

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

Internetové stránky uvedených institucí

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

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

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

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

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

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

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

Co potřebují obrazy? Kristýna Říhová

Recenze knihy Ondřeje Horáka a Jiřího Franty
Proč obrazy nepotřebují názvy, Labyrint, 2014

Mgr. Kristýna Říhová

je doktorandkou katedry výtvarné výchovy PedF UK Praha, kde se zabývá interpretací umění ve výuce výtvarné výchovy. Zároveň je učitelkou výtvarné výchovy na FZŠ Táborská Praha.
Kontakt: rihova.kristyna@seznam.cz

Psát recenzi knihy, která vyšla před čtyřmi lety, se může zdát poněkud opožděné. Vzhledem k „fanfárám“ v podobě mnoha oslavujících recenzí v roce 2015 i dvou významných ocenění v podobě Magnesie litery a Zlaté stuhy můžeme nabýt dojmu, že o mimořádných kvalitách knihy nelze pochybovat a je tedy dobré ji mít po ruce, a to jak pro vlastní děti, tak i pro žáky.

Zmínka o žácích není náhodná. Pedagogický kontext se knize přisuzuje často. Například Český rozhlas nadšeně zdůraznil, že kniha dotahuje motto „škola hrou“ k dokonalosti. (Radio Wave 6. 1. 2015) A na skutečnost, že je kniha využívána pedagogy ve výuce výtvarné výchovy, poukazuje např. Jan H. Vitvar ve své recenzi v Respektu¹. Mimo to i v knihkupectvích knihu automaticky zařazují mezi učebnice. Právě tento aspekt publikace, která sice není učebnicí a sama to o sobě ani netvrdí, ale v praxi se výukovým materiálem pravděpodobně stává, mě vede k recenzi, která reviduje právě její vztah k oboru výtvarná výchova a ke galerijní a muzejní edukaci. Souběžně se kniha stala impulsem k výzkumu možností interpretace uměleckého díla dětským divákem. Výstupem tohoto zkoumání je v tomto čísle Výtvarné výchovy prezentovaná empirická studie pod názvem Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem. (Říhová, 2018)

Knihu pravděpodobně není nutné představovat. Přesto načrtnu v hrubých obrysech její obsah a strukturu. Na 48 dvoustranách formátu většího A4 se prolínají ilustrace, texty a komiks vztahující se ke zrodu moderního umění. To je v závěru ještě doplněno časovou osou, jmenným rejstříkem, včetně portrétů umělců, vyobrazením překreslených uměleckých děl a dvoustranou shrnující nejslavnější loupeže umění. Kniha je sestavená z několika paralelních linií. Textem nás provází vnučka, dvanáctiletá Ema se zájmem o výtvarné umění, s dědou výtvarníkem, a vnuk, devítiletý fotbalista, s babičkou milující umění. Jejich rodinný výlet se stává příběhem jak v komiksu, tak v teoretičtější rovině textu, v rozhovorech o umění v galerii.

Kniha na první pohled upoutá svou atraktivní grafickou podobou. Prostřednictvím ilustrací Jiřího Franty se setkáváme se zobrazenými uměleckými díly v podobě metaobrazů², kdy ilustrátor reinterpretuje slavná díla vlastní kresbou. (*Obrazová příloha č. 1, s. 97, Jiří Franta, Klavesy piana, ukázka z knihy Proč obrazy nepotřebují názvy?*) Tento způsob má významný vliv na jednotný vizuální styl celé knihy.

Ilustrace nás vizuálně provedou nejprve rozmanitými podobami světových galerií v předsádce – od továrních hal připomínajících pražský DOX přes Berlínskou Neue National galerii Ludwiga Miese van der Rohe a Muzeum moderního umění v New Yorku k organickým křivkám Guggenheimova muzea v Bilbau. O několik stránek dále vidíme velkoryse řešený vstup do galerie, kde spolu komunikují díla různých přístupů a období. Za žralokem Damiena Hirsta stojí Rodinův Bronzový věk, za balónovým psem Jeffa Koonse maluje vznášejícím se balonem autorská dvojice Böhma s Frantou. Kromě netradičních střetů slavných děl nás může nadchnout zobrazený ruch

1 „Knihu si objednávají školy a galerie, které ji používají k výkladu při hodinách výtvarné výchovy nebo přímo ve výstavních prostorech“. (Vitvar, 2015)

2 Pojem metaobraz přejímám a používám v kontextech uvedených u W. J. T. Mitchellse – kdy obraznou představu z jednoho obrazu rámuje obrazná představa v dalším médiu (ilustraci). (Mitchells 2016)

a přirozený pohyb mnoha lidí ve vestibulu galerie. Běžící chlapec, vozičkář, rozmlouvající metalový fanoušek, umělci v procesu tvorby i senior s taškou na kolečkách, kontemplující nad postmoderním dílem. Všichni jsou v symbióze ideální galerie.

Ano, taková galerie, to by bylo... O to více nás ale může zarazit, jaká výstava naše dva hrdiny vlastně čeká a jak se galerijní provoz o hrdiny příběhu postará. Až zamrazí, když nám dojde, že děda i babička už před vstupem do galerie vše o dílech vědí a vše svým malým svěřencům o vystavených dílech v galerii povědí. Přítomnost díla je nevede k novým poznatkům, ale jen k výpovědi již předem nastudovaných expertních interpretací kunsthistoriků, a to převážně transmisivní formou výkladu. Tedy žádná nabídka lektorského oddělení, žádné aktivní zóny či odpočinkový prostor (jak je běžnou praxí v řadě českých galerií). Jen pasivní vystavená díla, umění znalí prarodiče a dvě poslouchající, hodné a klidné děti. Jako by si vizuální stránka, představující galerii živou a otevřenou, protiřečila s konzervativním přístupem galerie zpracované v textové rovině.

A jakou výstavou vlastně procházejí? Jedná se pravděpodobně o modelový kurátorský celek představující zrod moderního umění prostřednictvím slavných děl světoznámých autorů. Jednotlivá díla jsou prezentována jako stěžejní pro vznik děl následujících. Je tedy udržován modernistický diskurs založený na kauzalitě a lineární představě o vývoji umění.³ V knize zaznívají důležité otázky typu: *Kdo pozná, co je a co není umění? Kdy a kde je umění?* Potenciál těchto stěžejních otázek však není plně vytěžen. Jako by bylo opomíjeno, že tyto otázky rezonují myšlením mnoha oborů, které dávno překročily rámec klasické uměnovědy. V knize jsou nám představena díla mužů z Evropy a USA s výjimkou jednoho Japonce. Ženy zde nejsou zastoupeny vůbec. Otázkou je, o čem tento poměr hovoří a nakolik to souvisí s postkoloniálním myšlením Evropy. (srov. Mirzoeff 2012) V tomto ohledu kniha udržuje moc diskursu, v kterém je tradičně vykládán vývoj umění první poloviny 20. století. „*Udržuje se zde v naší společnosti hluboce zakořeněný předpoklad, že ‚Západ‘ je hermeticky uzavřená kulturní entita, jejíž hraniční strážé vpustí dovnitř jiné kultury výjimečně, a to spíše jako pouhou inspiraci pro západní představy, a nikoliv jako rovnoprávné a interaktivní formy.*“ (Mirzoeff 2012, s. 41) Přičemž dle Mirzoeffa je zásadní „*při formování přístupu k vizuální kultuře najít způsoby psaní a vyprávění, které připustí transkulturní⁴ prostupnost kultur a nestabilitu identity.*“

I v galerii platí, že vizuální obraz není stabilní a jeho vztah k vnější realitě se v určitých okamžicích doby proměňuje. (Mirzoeff 2012 str. 20) Babička obhazuje význam galerie právě přes skutečnost, že ochraňuje originály. Tím setře Mikulášovu poznámku, že se díla přece dají dohledat a vidět na internetu. Nyní trochu odbočím a popíši situaci, která se stala v rámci doprovodného programu s mateřskou školou v Národní galerii. Lektorka představila

3 „*Knihy předkládá veřejnosti (neodborné, ale i části odborné) konzervativní modernistický obraz, kdy dospělý musí vyložit kauzální souvislosti díla, vyjasnit dítěti – studentovi, vše co ví, aby mohl porozumět tomu, co má před sebou. Prostor pro hlas dítěte v textu sice najdeme, ale je velmi upozaděn za množstvím informací transmisivně předávaných.*“ (Říhová 2018, s. 17)

4 transkulturnu Mirzoeff charakterizuje jako zkušenost dvou nebo více tradic, které se kombinují, aby vytvořily třetí formu – transkulturnu. Na úrovni jednotlivce jde například o umělce pocházejícího z kulturně smíšeného rodičovství.

problematiku zákazu dotýkat se obrazu právě na podkladu potřeby ochránit originály. Na argumentaci lektorky navázala učitelka mateřské školy, která převedla popis originálu na zkušenost dítěte. I vy vytváříte každý obraz jedinečně, a když se vám poničí a vy ho pak bude chtít namalovat stejně, bude trochu jiný. Na to šestiletá dívka namítla, že obrázek jde přeci okopírovat. Odpovědí učitelky i lektorky bylo, že pak už to ale nebude originál. Mám dojem, že na otázku vycházející jak z Mikulášovy poznámky o obrazech na internetu, tak dívčiny poznámky o možnosti kopírování, nereagujeme úplně správně. V obou případech nás odborníky vede k argumentování, že to už není originál, a že jen ten originál je „fakt něco“, a ještě k tomu nevyčísitelné hodnoty. Zpochybňování těchto hodnot nás i trochu podráždí. Máme sice pravdu, ale zároveň vlastně neodpovídáme na to, o čem mluvily děti. Ony nás totiž upozorňují na skutečnost, že proti těmto uzavřeným originálům jsou ve volném neohrazeném prostoru tam venku, mimo galerii, tytéž vizuální informace (byť jiné, proměnlivé kvality), jen obsažené v reprodukcích. Málokdy se setkáváme nejprve s originálem. Většinou již dílo známe z reprodukce. Ať již se proklikáváme fotogalerií výstavy, na kterou se chystáme, nebo na slavné obrazy narazíme v učebnici výtvarné výchovy či například v reklamě. *„Význam původního díla již nespočívá v jedinečnosti jeho existence. Jak je v naší současné kultuře jeho jedinečná existence hodnocena a vymezena? Je definována po způsobu předmětu, jehož hodnota závisí na jeho vzácnosti. Tato hodnota je potvrzována a poměřována prostřednictvím ceny, které dokáže dosáhnout na trhu. Jeho cena jako by odrážela jeho duchovní hodnotu. A jelikož v moderní společnosti ani jedno nepředstavuje hybnou sílu života, je umělecké dílo zahaleno do atmosféry zcela falešné zbožnosti. O uměleckých dílech se mluví a jsou prezentována, jako by se jednalo o posvátné relikvie, které v první řadě slouží jako doklad svého vlastního zachování.“* (Berger, 17)⁵ Z tohoto zorného úhlu pohledu lze říci, že v knize jsou umělecká díla představována jako magická. *„A magicky může – s výraznou podporou odpovědných institucí – na své diváky působit i běžný, obvyklý svět umění. Umělecké dílo je v tomto pojetí považováno za bránu do jiného světa, do světa estetiky, kultivace, kultury, v němž je výstava místem, kde se neběhá, nemluví, kde se s úctou žasne“.* (Kitzbergerová 2013 s. 30) Umění vyvolávající pocity ušlechtilého úžasu. Tato pocitová past účinně zabraňuje aktivnímu, v reakcích na změny situace proměnlivému přístupu k chápání uměleckých děl. Návštěva výstavy pak může být spojena s pocitem ušlechtilé a nejasně krásné nudy. (Kitzbergerová, 2013, s. 31) Jak babička, tak děda jsou odborníci umění znalí, chybí jim však pedagogické dovednosti k tomu, aby vzali vnučata do hry a z návštěvy galerie vykresali co nejvíce.

Používáme-li knihu ve výuce, tak jak to naznačují četné výpovědi z recenzí i rozhovory s výtvarnými pedagogy, pak je třeba velmi citlivě volit mezi výše zmíněnými negativy a přínosem knihy, která na trhu chyběla a vizuálně atraktivně otevírá prostor galerie. Předkládané období historie moderního umění je pro věkovou skupinu 9–12 let nesmírně složité. Žáci neznají dějiny umění tak, aby nad tématem zrodu moderny prožívali to, co jejich prarodiče. Otázkou je, nakolik právě zrod moderního umění vede autory k optice modernistického esencialistického diskursu a jak by vypadala kniha stejně

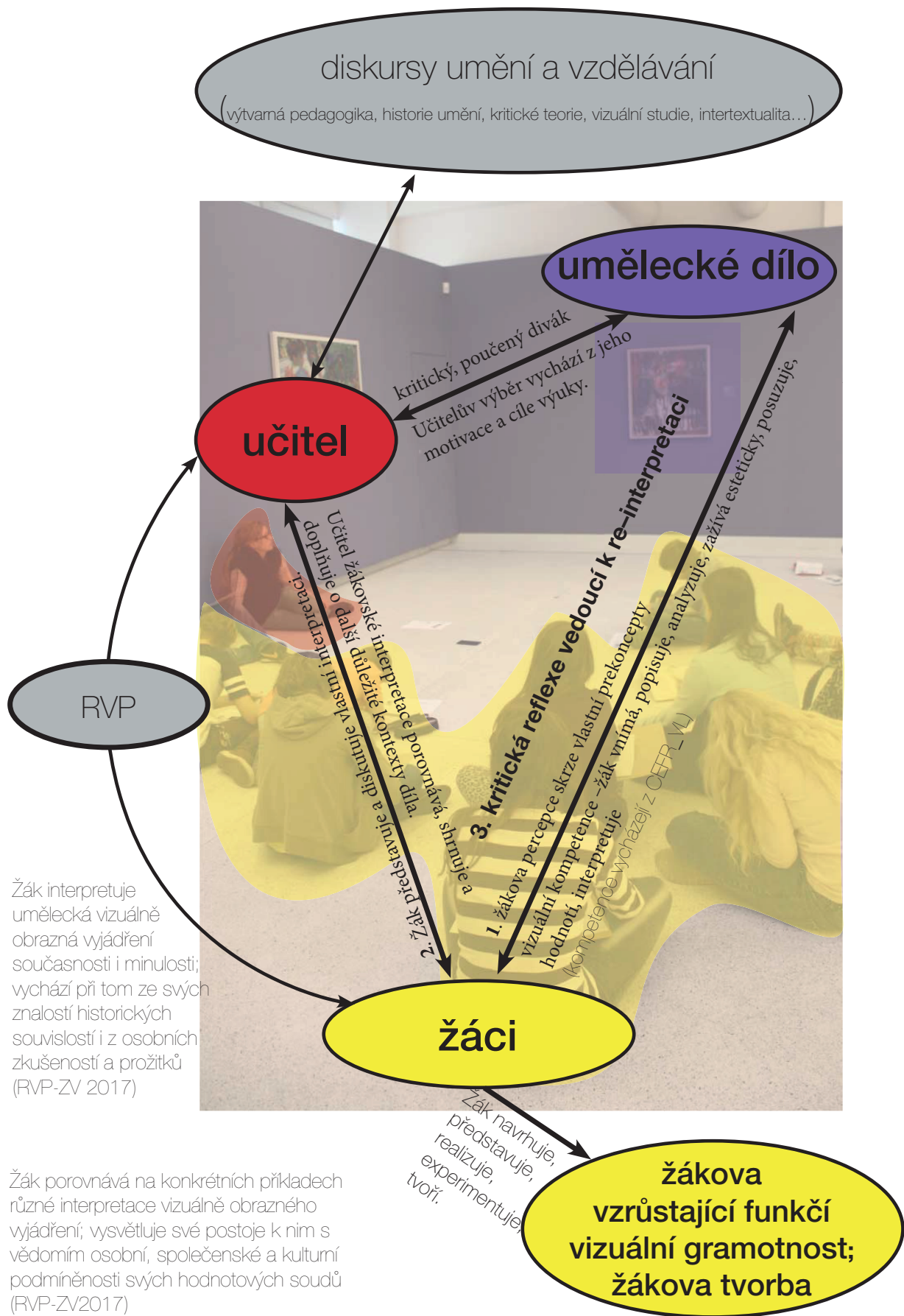
5 Berger opírá své závěry o zpracování myšlenek W. Benjamina

autorské dvojice vycházející například z výstavy představující vítěze ceny Jindřicha Chalupického od doby jejího vzniku v roce 1990.

A tak v závěru odpovídám na otázku, která je názvem této recenze: „*Co potřebují obrazy?*“, takto: Obrazy více než názvy potřebují diváky. A to aktivní diváky, kteří se zabývají dílem tady a teď, ve vztahu ke své životní zkušenosti a se schopnostmi kritického pohledu a myšlení. Diváky, kteří se nechají vtáhnout tváří v tvář dílu a kontextům jeho vystavení. Jsou schopni ho uvážit ve vztahu k diskursům, které dílu náleží, a dokáží dílu klást otázky a diskutovat o nich s ostatními. V situacích, kdy se dětský divák setkává s uměleckým dílem, je mu dospělý průvodce oporou. Měl by však být průvodcem, který umí didakticky vytěžit z příležitosti setkání s uměleckým dílem podněty a zkušenosti vedoucí k rozvíjení funkční vizuální gramotnosti, mimo jiné i ke schopnostem kritické analýzy představeného díla, a to včetně reflexe vlastní pozice diváka.

Literatura

- Berger, J. (2016). *Způsoby vidění*. Praha: Labyrint.
- Fulková, M. (2013). Výtvarná výchova – návod k použití Pp 376–396. in Slavík, J. Chrz, V., Štech, S. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Horák, O. & Franta, J. (2014). *Proč obrazy nepotřebují názvy*. Praha: Labyrint.
- Kitzbergerová, L. (2013) Galerijní a muzejní edukační programy a jejich zakotvení v rámcových vzdělávacích programech. in Fulková, M., Hajdušková, L., Kitzbergerová, L., Sehnalíková, V. (2013). *Galerijní a muzejní edukace 1: Vlastní cestou k umění: Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2012 a 2013*. V Praze: Pedf UK.
- Mitchell, W. J. T. (2016). *Teorie obrazu*. Praha: Karolinum.
- Mirzoeff, N. (2012). *Úvod do vizuální kultury*. V Praze: Academia.
- Ptáček, J. (2015). Jak umění vykládat dětem. *Nový Prostor* č. 450-*International Network of Street Papers*. Praha.
- Říhová, K. & Bláha, L. (2017). *Umělecké dílo a dětský divák*. *Výtvarná výchova*, 57 (3–4), 72–80.
- Říhová, K. (2018). Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem, postoupeno redakci časopisu *Výtvarná výchova*, 15. 9. 2018.
- Vitvar, Jan H. (2015). *Proč potřebujeme obrazy*. týdeník Respekt 16/2015. <https://wave.rozhlas.cz/publikace-proc-obrazy-nepotrebuji-nazvy-dotahuje-motto-skola-hrou-k-dokonalosti-5213187>).



Dotazník: Eva Koťátková "Moje tělo není ostrov"

Dobrý den,
dovolujeme si vám zaslat dotazník pro pedagogy, který mapuje zpětné vazby ke vzdělávacím programům NGP. Podklady z anonymního dotazníku budou vyhodnoceny a zpracovány do podoby případové studie. Pokud s vědeckými účely dotazníkového šetření nesouhlasíte, dotazník nevyplňujte. Předem děkujeme za váš čas, který dotazníku věnujete.

1. S jakou věkovou skupinou jste program navštívili?

- 1. stupeň
- 2. stupeň
- SŠ
- VŠ
- Jiné

2. Který program jste se svými žáky / studenty navštívili?

Můžete zatrhnout i více možností.

- Sen o více kůžích – výtvarně workshopový program pro 1. stupeň ZŠ
- V cizí kůži – výtvarně workshopový program pro 2. stupeň ZŠ
- Jako ryba na suchu – program s prvky tvořivé dramatiky – 2. stupeň ZŠ / SŠ / VŠ
- Programů jsme navštívili více s různými skupinami
- Jiné

3. Jak jste se o vzdělávacím programu k výstavě Evy Kotátkové dozvěděli?

- Z newsletteru NGP
- Z webu NGP
- Z nabídky FUK 2023 (Festival umění a kreativity)
- Osobní doporučení kolegů
- V rámci přehlídky Nipos Artama Blízko i daleko 2023
- Jiné

4. V programu jsme se zaměřovali na níže vyjmenované fenomény. Obodujte je podle toho, jak byly pro samotný program důležité.

	5 bodů	4 body	3 body	2 body	1 bod
imaginace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
metafora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
emoce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
inkluzí jinakosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nálepkování (labelling)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
postkolonialismus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Z následující nabídky ohodnoťte každé prohlášení tak, jak odpovídá vaší zkušenosti.

	určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
Váhal/a jsem, jestli na výstavu s žáky jít.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Program nám pomohl porozumět klíčovým tématům výstavy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Program otevřel témata, o kterých se ve třídě mlčí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V programu byl udržen prostor bezpečného a otevřeného sdílení.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Program třídu / jednotlivce spíše rozhodil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O výstavě jsme se s žáky bavili i po odchodu z galerie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Prostor pro vaši reflexi programu. Jak na program vzpomínáte?

Co vás překvapilo? Co fungovalo či naopak nefungovalo? Jaká aktivita vám přišla nejzajímavější? Vzpomenete si např. na část reflektivního dialogu v hlavě ryby? Zaujalo vás, jak žáci o výstavě mluvili? Zaznělo něco nečekaného?

7. Využili jste některé z níže jmenovaných materiálů ve výuce či jako inspiraci?

- Eva Koťátková – Studijní materiály pro učitele (materiály jsou ke stažení na webu. Lektorky je také rozdávaly k programu).
- Podklady ke kolážím od Evy Koťátkové (lektorky je rozdávaly k programu).
- 21 příběhů např. Sen o více kůžích, Keř vyvrácený z kořenů a další (rozdávány na vyžádání lektorkami, či zasílány emailem).
- Mini katalog k výstavě (prodával se na pokladně a obsahuje rozhovor kurátora Rada Ištoka s Evou Koťátkovou).
- Jiné

8. Jakým způsobem jste se s třídou na výstavu připravovali?

- Moc jsme to neřešili a rovnou šli.
- Ve výuce před návštěvou galerie jsme se bavili o současném umění a Evě Koťátkové.
- Výstavu jsem nejprve navštívil/a samostatně a seznámil/a jsem se s dostupnými materiály a obsahem programu. Výuku před návštěvou jsem zaměřil/a tematicky k výstavě.
- Jiné

9. Jak konkrétně vaše výuka před návštěvou galerie vypadala?

10. Navázali jste na absolvovaný program ve školní výuce?

- ano
- ne

11. V které vzdělávací oblasti jste na program navázali?

Můžete zaškrtnout i více možností.

- průřezové téma osobnostní a sociální výchova
- průřezové téma environmentální výchova
- výtvarná výchova
- dramatická výchova
- literatura
- dějepis
- zeměpis
- Jiné

12. Popište prosím, jak konkrétně výuka vypadala.

13. Pokud máte k výuce nějaký doprovodný materiál, fotografie, přípravy na hodinu atp., budeme moc rádi za vaše sdílení. Zašlete nám je prosím na email kristyna.rihova@ngprague.cz.



14. Pokud pro nás máte ještě nějaký vzkaz, doporučení, zde je prostor pro sdílení.

15. V které vzdělávací oblasti jste na program navázali?

Můžete zaškrtnout i více možností.

- průřezové téma osobnostní a sociální výchova
- průřezové téma environmentální výchova
- výtvarná výchova
- dramatická výchova
- literatura
- dějepis
- zeměpis
- Jiné

Microsoft tento obsah nevytvořil ani neschválil. Data, která odešlete, se pošlou vlastníkovvi formuláře.

 Microsoft Forms



Dotazník k programům ve výstavě Eva Kotátková "Moje tělo není ostrov"

Milé lektorky,
zasíláme vám dotazník pro lektorskou zpětnou vazbu na vzdělávací programy ve výstavě. Dotazníkové šetření slouží jak pro účely zpětné vazby vedoucí k revizi programu, tak i jako podklad případové studie, která je součástí disertační práce na PedF UK. Pokud s užitím dotazníkového šetření nesouhlasíte, dotazník nevyplňujte.
Předem děkujeme za váš čas, který dotazníku věnujete.

* Povinné

1. Vyberte program, ke kterému vyplňujete zpětnou vazbu. *

Pokud jste lektorovali oba výtvarně workshopové programy, vyberte si ten, který jste lektorovali častěji.

- Sen o více kůžích
- V cizí kůži
- Jako ryba na suchu

2. Zamyslete se nad tím, jak níže vypsaná témata přispěla k cíli programu. *

Seřaďte je od 1 do 8 v pořadí tak, jak si myslíte, že se je dařilo v programu využít a vystavět na nich cíl.

kolonialismus

imaginace

emoce a jejich pojmenování

empatie

jiné

inkluze jinakosti

metafora

nálepkování

setkání s různými úhly pohledů a perspektivami druhých bytostí (lidských i dalších)

3. Pokud jste v otázce č. 2 vybrali jiné, doplňte témata níže. *

4. Pokud jste v programu vedli reflektivní dialog (debata o výstavě na úrovni společného hledání porozumění a interpretace výstavy), jak na něj vzpomínáte? *

Utkvěl vám nějaký fragment dialogu? Něco vás překvapilo? Všimli jste si rozdílu mezi způsobem interpretování u mladších / starších žáků? Pokud ano, připište prosím věkovou skupinu.

5. V které vzdělávací oblasti předpokládáte, že učitelé na program naváží? *

- průřezové téma osobnostní a sociální výchova
- průřezové téma environmentální výchova
- výtvarná výchova
- dramatická výchova
- literatura
- dějepis
- zeměpis
- jiné

6. Představte si, že jste v roli učitele, který na program přichází se svou třídou. Jak byste na vzdělávací program ve škole asi navázali? *

Např. jaký typ výuky, s jakým vzdělávacím obsahem a v jakém předmětu? Rozepište.

7. Jaká je vaše zpětná vazba vzdělávacího programu? Například: *

Jak jste byli s programem spokojeni? Jaké jsou silné stránky programu a kde byly jeho slabiny? Jak jste se během programu cítili? Pokud jej třeba porovnáte i s jinými programy, které lektorujete, bylo v tomto něco, co vás více či naopak méně přitahovalo? Jak na vás působila míra sdílených emocí? Dařilo se program udržet v bezpečné zóně?

8. Chybělo vám k výstavě z nabídky NGP pro školní skupiny a pedagogy něco? *

9. Je v galerii vzdělávací program, který řeší obdobná témata? Pokud ano, jaký? *

10. Napadá vás, jak některé prvky z programu propojit do stálých expozic NGP? Pokud ano, napište prosím sbírku, díla a způsob, jak by se podle vás mohly prvky implementovat. *

11. Vaše jméno / přezdívka - nepovinné

Výsledky dotazníku budou prezentovány vždy v anonymizované podobě, přesto, pokud chcete, napište vaši přezdívku. Bude sloužit spíše interně, abychom se mohli bavit o vašich nápadech, jak program např. uplatnit dál.

12. Zapomněla jsem se na něco zeptat? *

Microsoft tento obsah nevytvořil ani neschválil. Data, která odešlete, se pošlou vlastníkovvi formuláře.



