






Pozice české výtvarné výchovy v mezinárodním kontextu

**Věra Uhl Skřivanová
Monika Plíhalová et al.
Západočeská univerzita v Plzni, 2022**



Pozice české výtvarné výchovy v mezinárodním kontextu



Věra Uhl Skřivanová
Monika Plíhalová et al.
Západočeská univerzita v Plzni, 2022

Recenzovali: prof. Mgr. Vladimír Havlík
PhDr. Katarína Příkrylová, Ph.D.

Jazykové korektury: Bc. Natálie Nguyenová
Mgr. Lucie Podlipská
Martina Šurkalová

Překlady z němčiny: Dr. phil. Kateřina Kovačková

Grafický design: BcA. Barbora Theodora Černická
Bc. Eva Vránová

Sazba: Mgr. Jakub Pokorný

© Západočeská univerzita v Plzni, 2022

Autorský kolektiv: PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.
Mgr. Monika Plíhalová
Prof. Dr. Johannes Kirschenmann
Prof. Dr. Manfred Blohm
doc. PhDr. Jaroslav Vančát, Ph.D.
doc. Mgr. Kateřina Dytrtová, Ph.D.
doc. PhDr. Martin Raudenský, Ph.D.
PhDr. Kateřina Štěpánková, Ph.D.
doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.
PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D.
Prof. Dr. Andreas Brenne
Dr. Markus J. Herschbach
Mgr. Kristýna Říhová
Mgr. Ida Muráňová
Mgr. Barbora Škaloudová
Mgr. et MgA. David Bartoš
PhDr. Jan Mašek, Ph.D.
Dr. Anne EBer

Za obsahovou stránku a obrazový materiál jednotlivých kapitol ručí autoři.

ISBN 978-80-261-1099-6





Obsah

Soudobá pozice výtvarné výchovy – výchozí teorie a mezinárodní kontext

1. Porozumění, pokora a nadhled v pedagogice umění	2
2. Rány algoritmů	11
3. Úvahy o rozšíření uměleckopedagogických komfortních zón aneb Proč bychom mohli potřebovat nové formy vyprávění o umělecké výuce	23
4. Jakou teorii výtvarného umění pro výtvarnou výchovu?	33
5. Podstatné úkoly výtvarné výchovy	42
6. Výtvarná výchova a výzvy postindustriální společnosti	58

Kurikulum současné výtvarné výchovy

7. Kurikulární reforma ve výtvarné výchově – kritická analýza její implementace na základě výzkumného šetření mezi učiteli	68
8. Historické ohlédnutí za prezentacemi žákovských prací ve smyslu reflexe kurikula aneb Formát tvorby veřejného odborného diskurzu	110
9. Humorné zprostředkování rámcových vzdělávacích programů pro předškolní, základní a gymnaziální vzdělávání	127

Umění a umělecké dílo ve výtvarné výchově

10. „Vševýzkum!“ – Umělecký výzkum (Artistic Research) jako paradigma zprostředkování umění orientovaného na současnost	138
11. Umělecko-pedagogické přístupy v interkulturních projektech aneb Proč není „the third space“ žádný ofsajd	151
12. Umělecké dílo ve výchovně-vzdělávacím procesu	164
13. Za koncepcí(i) výstavy – Setkávání s uměním v projektových dnech v NGP	177
14. Interdisciplinarita současného umění vzdělávání	187

15. Možnosti tvorby digitálního obsahu a implementace digitálních technologií v pedagogice umění	200
16. Reprezentace genderu ve výtvarné výchově – Reflexe k základním problémům identity a rozmanitosti	217
Resumé	232
Literatura	238
Autoři	262
Jmenný rejstřík	265
Věcný rejstřík	274
Obrazové přílohy	283





Soudobá pozice výtvarné výchovy – výchozí teorie a mezinárodní kontext



1 Porozumění, pokora a nadhled v pedagogice umění

Věra Uhl Skřivanová

Úvod

Konference České sekce InSEA 2019 v Plzni byla věnována profesoru Jaroslavu Brožkovi (* 6. 2. 1923 – † 22. 1. 2019), se kterým jsem měla tu čest se pravidelně setkávat v Ústí nad Labem. Vedli jsme dialog o historii i současnosti výtvarného oboru. Vzpomínal na XVIII. světový kongres INSEA, který se uskutečnil v roce 1966 a který pomáhal organizovat Jaromíru Uždilovi. Otevřenost myšlení považoval za předpoklad rozvoje oboru a otevřenost zahraničním vlivům vnímal jako přínosnou. Nazval mě trefně srovnávací didaktičkou a měl radost z příprav mezinárodní konference v Plzni.

Mezinárodní konference České sekce InSEA konaná v Plzni 17.–18. června 2019 si kladla za cíl:

- přispět k ozřejmění a reflexi pozice české výtvarné výchovy v mezinárodním kontextu;
- navázat na kořeny české výtvarné výchovy a podpořit vznik historografických oborových studií;
- identifikovat zahraniční vlivy a zásadní mezinárodní kontext oboru formující rozvoj naší výtvarné výchovy od jejich počátků do současnosti;
- identifikovat zásadní koncepce výtvarné výchovy a jejich výchozí díška i zahraniční souvislosti;
- reflektovat specifické, ale také interkulturní charakteristiky současné výtvarné výchovy a zároveň přispět k tříbení soudobé oborové terminologie, užívané na různých pracovištích u nás i v zahraničí.

Realizovaná konference v r. 2019 přispěla přinejmenším k otevření nových otázek a reflexi výše popsaných odborných problémů. Na konferenci vystoupili zvaní řečníci především z Německa, ale také předseda InSEA Prof. Peter Gregory z Canterbury Christ Church University. Tato publikace tak přináší různé zahraniční náhledy a koncepce výtvarné pedagogiky. Konkrétně v německém prostředí se jedná o tři nejvýznamnější koncepce tzv. orientace na obraz (Bildorientierung) neboli hnutí vizuální gramotnosti, umělecké vzdělávání (Künstlerische Bildung) a estetický výzkum (Ästhetische Forschung) spolu s biografickou orientací (Biografie-Orientierung).

1.1 Orientace na obraz aneb vizuální studia v pedagogice umění

Johannes Kirschenmann, zástupce koncepce orientace na obraz neboli přístupů vizuálních studií, navazuje na osobnost pedagogiky umění – Guntera Otto. Ten se věnoval tzv. estetické výchově. Od r. 1968 vydával časopis „Kunst + Unterricht“. Spolu s Maria Otto pak vydal v roce 1987 zásadní dílo „Výklad“, ve kterém se zabývá estetickou výchovou jako tzv. praxí výkladů „obrazů a v obrazech“. Dle této koncepce je školní předmět estetická výchova možné vyučovat prostřednictvím pozorování, rozhovorů, sbírání, vytváření a porozumění obrazům. Obrazy jsou výrazem obrazotvornosti dětí, vyjádřením jejich zkušeností. Stejně tak je třeba zabývat se obrazy ve smyslu interpretování výtvarných děl. Pod pojmem obraz je přitom míněno nejen plošné výtvarné dílo, ale také třídimenzionální objekt, plastika, architektura, design, performance atd. Na počátku 21. století se dokonce stává jedním z témat diskurzu otázka, zda je třeba, aby se pedagogika umění orientovala především na umění, a zda by se neměla raději orientovat na veškeré obrazy, tedy spíše vizuální studia. Je totiž zřejmá nutnost porozumět vizuální komunikaci, tedy potřeba tzv. vizuální gramotnosti, kompetence porozumění obrazům, které nás obklopují v současné společnosti a médiích na každém kroku.

Mezi nejvýznamnější zástupce současného hnutí orientace na obraz je Spolek německých pedagogů umění spjatý s časopisem Kunst + Unterricht. Jednou z hlavních tezí tohoto hnutí je, že všeobecné vzdělávání se v současné době neobejde bez porozumění obrazu. Je jisté, že Ottovo pojetí

pojmu obraz „Bild“ je nutno v současnosti rozšířit o pojmy: obrazová a vyjadřovací či zobrazovací kompetence „Bild- und Darstellungskompetenz“, které v sobě zahrnují procesy produkce, recepce, kontemplace i tvůrčí aktivity. Do popředí pak vstupují vizuální studia (Peez, 2005). Platí věta: „Je mnoho obrazů, avšak jen minimální část z nich jsou umělecká díla“ (Billmayer, 2003, s. 2).

Johannes Kirschenmann vystoupil na konferenci s přednáškou nazvanou „*Rány algoritmů*“. Jedná se o odborníka, který se hlásí již k výše popsané koncepci orientace na obraz a navazuje na G. Otto. Zabývá se vizuálními studii, širokým společenským kontextem, politologií, sémiotikou, hermeneutikou a dějinami i teorií soudobého i starého umění – interpretací uměleckých děl. Ve své přednášce kritizuje povrchní užívání termínu kompetence a stereotypní chování, algoritmy ve společnosti, které zabíjí kreativitu. Místo vymezení cílů formou kompetencí navrhuje zabývat se raději vzdělávacím obsahem současné společnosti. Jako podstatná témata pro školní vyučování pedagogiky umění navrhuje: nadměrnou expanzi vědomostí, poznatků, které se předávají na školách, téma digitalizace, současnou ekologickou katastrofu. Vzdělávání chápe jako otevřený proces, protože pouze volná chvíle – dostatek prostoru – umožní zabývat se věcí samou, a ne jejím cílem. Jako další důležitá témata pro pedagogiku umění navrhuje v rámci vizuálních studií: kulturu mladých, sociologické a politologické přístupy, tělo a tělesnost, gender. Tvrdí, že právě obraz člověka v umění je v současné době centrální komplementární opozicí k obrazu digitálnímu.

1.2 Umělecké vzdělávání

Koncepce uměleckého vzdělávání (Künstlerische Bildung) je typická především pro západní část soudobého Německa. Myšlenkově navazuje na Gerta Selleho s koncepcí estetického vzdělávání (Ästhetische Bildung). G. Selle vznáší požadavek zůstat i v rámci procesu vyučování v blízkosti umění. Jako příklad uvádí akci Josepha Beuyse „Jak člověk vysvětlí mrtvému zajíci obrazy“, kterou považuje za určitý přístup, jak se lze přiblížit umění za pomoci uměleckých postupů. Dle G. Selleho obsahuje pedagogika umění ve své podstatě jak elementy umění, tak pedagogiky, ovšem

orientace předmětu má směřovat především do sféry umění. Roli učitele vnímá jako roli umělce-didaktika (přičemž didaktika je chápána jako analogie umění). Svůj přístup nazývá estetickým vzděláváním – tedy procesem edukace s aktivní účastí studenta. Vysokoškolští studenti učitelství, se kterými pracoval, získávají kompetence v rámci vlastní umělecké práce, vlastní umělecko-pedagogické praxe, prostřednictvím výtvarného experimentu a reflexivních záznamů vlastní tvorby. Jedná se tak o určitou subjektivní umělecko-pedagogickou autodidaktiku.

V návaznosti na G. Selleho se v Německu na počátku 21. století konstitovalo hnutí uměleckého vzdělávání. Jeho cílem je orientovat pedagogiku umění ve větší míře směrem k umění, především však k umění v rozšířeném slova smyslu dle J. Beuyse na „umění žít“. Vystupují proti snížení role samotného umění v rámci oblasti vizuální kultury, odklánějí se od hlavního proudu orientace na obraz v Německu. Již G. Selle, na kterého hnutí uměleckého vzdělávání navazuje, doporučoval vyvozovat didaktiku umění přímo z umění, začlenit umělecké formy myšlení a jednání do procesů umělecko-didaktických. Dle hnutí uměleckého vzdělávání má umění zůstat centrální role, etablovat svou teorii a praxi do procesu vzdělávání. Učitel v tomto pojetí je především umělcem, který sám na sobě zažívá umělecké procesy a obdobným způsobem je zprostředkovává dál (Peez, 2005).

Andreas Brenne s tématem přednášky „*Vševýzkum!? – Umělecký výzkum (Artistic Research) jako paradigma zprostředkování umění orientovaného na současnost*“ myšlenky formuluje na pomezí koncepce uměleckého vzdělávání a tzv. estetického výzkumu. V rámci svého příspěvku na konferenci vymezil umělecký výzkum jako synergické propojení uměleckých a vědeckých metod. V popředí pak stojí integrace uměleckého obsahu do výuky a procesuálnost zprostředkování obsahu. Andreas Brenne názorně objasňuje umělecký výzkum na příkladech propojení estetického výzkumu dle Helgy Kämpf-Jansen a umělecký terénní výzkum hamburské umělkyně Lili Fischer.

1.3 Estetický výzkum a biografická orientace

Estetický výzkum (Ästhetische Forschung) a biografická orientace (Biografie-Orientierung) jsou soudobá pojetí vyučování umění ve smyslu sebetvorby, sebeutváření subjektu prostřednictvím estetických procesů. Hlavní představitelkou této myšlenky byla v Německu Helga Kämpf-Jansen. Podstatou popisované umělecko-pedagogické koncepce antropologické orientace je umožnění a zprostředkování estetických zkušeností (nejen uměleckých) žákům, a to za pomoci uměleckých strategií a soudobého umění. Výtvarné úkoly nezadává s předem daným cílem v pojetí H. Kämpf-Jansen učitel, nýbrž každá žákyně a žák hledá a nachází své zadání úkolu jako východisko vlastního estetického výzkumu. Vyučovací metody jsou většinou metody projektové a práce v ateliéru či dílně. Žáci se učí porozumět vlastním nabytým zkušenostem (Peez, 2005).

Manfred Blohm ve svém příspěvku *„Úvahy o rozšíření umělecko-pedagogických komfortních zón aneb Proč bychom mohli potřebovat nové formy vyprávění o umělecké výuce“* tematizuje přístupy estetického výzkumu, objasňuje přínos estetické zkušenosti a praxe. Jeho kolega Markus J. Herschbach pak v přednášce *„Umělecko-pedagogické přístupy v interkulturních projektech aneb Proč není „the third space“ žádný ofsajd...“* představil interkulturní výzkumný projekt v německo-dánském pohraničí z r. 2013. Přestavuje možnosti přátelské spolupráce v rámci společného přeshraničního projektu.

1.4 Zahraniční oborový kontext jako předpoklad porozumění

Konference Pozice české výtvarné výchovy v mezinárodním kontextu umožnila přímý dialog především mezi českými a německými didaktiky výtvarné výchovy a umělci. Veškeré příspěvky byly překládány do českého kontextu a také tato publikace má sloužit k objasnění a porozumění pojednávaným obsahům. Obsahy totiž nelze interpretovat mimo kontext, znalosti školství dané země, oborového diskurzu a terminologie. V mezinárodním oborovém dialogu dochází často k nedorozuměním, kdy odborníci na konferencích, ačkoliv všichni hovoří například anglicky, nemohou rozumět obsahům vytrženým z oborových kontextů. Oborové termíny jsou používány v jiném významu.

Z tohoto důvodu je důležité, aby byla etablována srovnávací výtvarná pedagogika jako obor, který nabízí jednak instrumenty mezinárodního srovnání, ale také rámec interpretace nových zahraničních poznatků v kontextu oboru obou srovnávaných zemí.

1.5 Srovnávací výtvarná pedagogika

V rámci výtvarné pedagogiky je tématu ekvivalence jako předpokladu porozumění v rámci mezinárodní výměny věnována minimální pozornost. Kolegové z různých zemí se sice setkávají na konferencích a většinou v anglickém jazyce probírají problematiku výtvarné pedagogiky, avšak ke skutečné výměně dochází jen zřídka. Je třeba si uvědomit, že každý z nás vychází z určitého oborového kontextu – kontextu výtvarné pedagogiky země, ve které získal vzdělání, systému, se kterým je obeznámen, terminologie, která často není usazená ani v rámci jedné země, natož pak v mezinárodním kontextu. V této situaci evropského diskurzu pak nedochází k nalezení skutečné báze mezinárodní výměny.

Jaký je stav soudobé srovnávací výtvarné pedagogiky? Jak může pomoci k vyjasnění komunikovaných obsahů? Jaký potenciál nabízí jako báze mezinárodní výměny? Jakou metodologii a které nástroje využívá?

V současné době vznikají publikace, jako např. Hickman, Richard (ed.) *The International Encyclopedia of Art and Design Education* (2019) či Bering, Kunibert, Hölscher, Stefan, Niehoff, Rolf a Karina Pauls (Eds.): *Visual Learning. Positionen im internationalen Vergleich* (2013). Druhá zmiňovaná kniha se hlásí přímo ke srovnání již ve svém názvu, avšak ve skutečnosti se jedná spíše o popis různých umělecko-pedagogických koncepcí a přístupů, které jsou v knize řazeny vedle sebe. Ke skutečnému srovnání nedochází.

Již v 60. letech 20. století přitom definoval F. Hilker (1962 in Adick 2008, s. 145–147) čtyři stupně srovnání:

1. deskripce ve smyslu popis stavu;
2. interpretace neboli explikativní – objasňující výklad;

3. juxtapozice, tedy porovnání „vedle sebe“ zkoumaných pedagogických fenoménů na základě definovaných kritérií, tzv. tertium comparationis;
4. komparace jako vyšší stupeň srovnání na principu hledání nadřazených společných hodnotících kritérií pro různé fenomény, které umožní tvorbu teoretické hypotézy.

V současné době jsou v rámci výtvarné srovnávací pedagogiky přitom nejvíce využívány tři první stupně srovnání, aniž by docházelo ke skutečné komparaci, protože najít společné nástroje srovnání za předpokladu volby ekvivalentních kategorií a pochopení širokého oborového kontextu různých zemí je velice náročné. Přesto je právě předpokladem porozumění zahraničním textům a koncepcím hlubší znalost kontextu, a tedy i možnost nalézat ekvivalenty v prostředí domácím.

Srovnávací pedagogika je navíc vnímána často jako pouhá metoda srovnání. Je přitom nutné rozlišovat srovnávací analýzu, oproti srovnávací pedagogice, tedy vědní disciplíně s etablovanými postupy a metodologií, která je založena na teoretických a metodologických přístupech společenských věd. Využívá přitom kvantitativní a kvalitativní metody (Průcha, 2012). Srovnávací pedagogika je multidisciplinární obor s rozsáhlým polem, srovnávající vzdělávací systémy a procesy, jejich determinanty a efekty v sociálním kontextu, a to na různých úrovních, včetně úrovně globální (Walterová, 2014).

Také M. Hummrich (Universität Flensburg) potvrzuje, že obzvláště aktuální jsou v současné době otázky po metodologii kulturního srovnání. Jakým způsobem lze srovnávat kultury, aniž bychom je příliš zvěcnili či esencializovali, případně s pojmem kultura zacházeli příliš libovolně? Srovnávací pedagogika je v současné době velice progresivní disciplína integrující vedle klasické komparatistiky také interkulturní pedagogiku. Christel Adick (2008) vnímá jako legitimní součást srovnávací pedagogiky také etnopedagogiku. Hovoříme dokonce o multidisciplinárním poli srovnávací pedagogiky. V anglicky mluvících zemích pak je zdůrazněna

nutnost rekonceptualizace pole komparativní a mezinárodní edukace i výzkumu. Crossley (2012) klade akcent na poznání kultury a kontextu jednotlivých zemí (Uhl Skřivanová, 2019).

1.6 Závěr

Předpokladem přeshraniční spolupráce a porozumění je funkční báze mezinárodní kooperace. Evropská spolupráce předpokládá znalost oborového kontextu různých zemí – školských systémů, kurikula, oborové teorie a diskurzu, pojmosloví a oborového myšlení, stejně jako znalost ekvivalentních kategorií výměny a instrumentů skutečného srovnání (Uhl Skřivanová, 2019). Důraz je třeba položit na kulturní specifika a porozumění kontextu, což je nejtálejší charakteristika komparativního a mezinárodního výzkumu v rámci vzdělávání (Crossley, 2012, s. 84).

Zahraniční příspěvky na konferenci byly tlumočeny do češtiny a překladatelka z oboru měla možnost se předem s texty seznámit, aby se jí podařilo objasnit zvolené ekvivalenty v českém oborovém kontextu. Přesto je dobré znát také oborový diskurz země, odkud přednášející pochází, protože množství termínů i pojednávaných otázek je právě typických pro určité oborové myšlení, pojetí, koncepci. A tak se např. v německém oborovém diskurzu setkáváme s pojmy jako „estetická zkušenost“, „názornost ve smyslu vizuálního zpodobení“ apod., které soudobý český oborový diskurz výtvarné výchovy jako základní termíny nechápe a příliš je nevyužívá.

V mezinárodním diskurzu je však dobré uvědomit si i další fakta. V Evropě existuje množství definovaných a v praxi ověřených umělecko-pedagogických koncepcí, viz příklady výše. Mladý obor výtvarná výchova má velmi živý oborový diskurz, kdy jednotlivé koncepce vychází z dějin a teorie umění či estetiky nebo vizuálních studií. Pojmosloví oboru je pak různorodé i v jednotlivých zemích, natož například v celé Evropě. Přesto je velmi poučné vyslechnout si příspěvky ze zahraničí, jen je namístě jistá pokora, co se skutečného hlubokého a diferencovaného pochopení pojednávané problematiky týče. Není nic jednoduššího, než informace následně zasažením do kontextu jiného dezinterpretovat.

A na skutečný závěr pár osobních postřehů. I když se budeme muset spokojit s vlastní omezenou schopností porozumět do hloubky přednášeným textům, přesto jsou příspěvky velice inspirativní. J. Kirschenmann již uchopením zvolené problematiky překvapuje českého výtvarného pedagoga. Vytyčené téma totiž řeší v širokém celospolečenském kontextu, kontextu dějin a teorie umění, umění historického a soudobého, v kontextu politologie a společenských věd. Veškeré německé příspěvky pak odkazují k dobře strukturované metodice oboru, ačkoliv autoři také s oblibou užívají poetické metafory. Ty kompetence ve smyslu vzdělávacích cílů, které v české výtvarné výchově často chybí, tedy schopnost deskripce a interpretace děl, reflexe děl a analýza vlastní tvorby, jsou v německém výkladu výtvarně-pedagogické práce naprostou samozřejmostí. Žáci se učí prezentovat, hodnotit dílo, formulovat odůvodněný postoj a nabyté kompetence zapojovat do širšího společenského kontextu. A tak nelze než doporučit výtvarným pedagogům našeho malého českého oboru výtvarná výchova, aby se co nejčastěji rozhlíželi za hranice, protože poznání mezinárodního oborového dění vede člověka jednak k pokoře a jednak k nadhledu v rámci oboru.

2 Rány algoritmů

Johannes Kirschenmann

Tato kapitola má poskytnout několik impulzů k zamyšlení o úkolu a poslání dnešní výtvarné výchovy čili umělecké výuky.

Evropu obchází strašák, je to strašák zvaný orientace na kompetenci. Pod pěkným názvem „visual literacy“ má výuka umění prokázat kompetence, které by ji opravňovaly k tomu, vychovávat v Evropě dennodenně po tisíce hodin z miliónů žáků s jejich vodovými barvičkami dobré lidi v ještě lepší Evropě.

2.1 Sporný pojem kompetence

Teze 1: Kompetence existují na úkor obsahovosti a odborných dovedností.

Místo toho je řeč o tzv. skills. Místo toho, aby učitelé ve své výuce přezkoumávali a zohledňovali její diferencované cíle poznání, jsou konfrontováni se samozřejmými a velmi obecnými učebními cíli, schopnostmi a dovednostmi.

Avšak zásadní specifika oboru umění, tedy naše zcela jedinečné vzdělávací cíle v oboru umění, nejsou zobrazitelná nebo zachytitelná v obecných kompetencích!

Co tedy dnes vzdělání znamená a zvláště, jaká výtvarná výuka vzdělání podporuje? Dnes musíme vycházet z toho, že výběr a volba výukových obsahů musí být vzhledem k explozivní expanzi vědění, digitalizaci a ekologické katastrofě nově postulovány.

2.2 Na čem se zakládá didaktické rozhodování?

Teze 2: Výukové obsahy musí být nově postulovány a postaveny na otázkách současnosti a budoucnosti.

Přemýšleno by mělo být o výběru takových obsahů, které budou s ohledem na současné a budoucí zájmy žáků ve společnosti exemplárně relevantní.

Vzdělávání je vždy službou vůči subjektu i společnosti. Proto se zaměřuje odůvodnění vzdělání na popis a analýzu subjektu ve společnosti. A priori umění je slepé přinejmenším na jedno oko. Výuka umění by měla své odůvodnění a své cíle vždy vyvozovat ze společenské analýzy.

Teze 3: Naše otázka musí znít: *Jaké je pojetí vzdělávání?* Nikoli: *Co umění dělá?*

Vzdělávání člověka obsahuje rozvoj, orientaci, schopnost sebeutváření a rozvinutí schopnosti estetického soudu. Vzdělání se nedá redukovat na nabytí vědění, zvláště ale ne na nabytí jistých nadřazených kompetencí, které estetiky a umění neodpovídají.

Vzdělávání se vždy táže, jak může člověk rozvinout svůj charakter a své schopnosti do plné zletilosti. Vzdělávání tudíž v konečném důsledku nezná žádné definovatelné cíle, nýbrž je otevřeným procesem.

2.3 Význam vzdělávání v dnešní době

V antice se vědělo, že vzdělávací procesy nejsou procesy pracovními. Volná chvíle, kdy nic nemusím, znamená, že se mohu věcmi zabývat kvůli nim samým a nemusím pořád pošilhávat po tom, jestli tím dosáhnu nějakého cíle nebo tím vyřeším nějaký problém. Nebo jestli tím dosáhnu nějakých kompetencí.

Pouze volný prostor podporuje vzdělávání. Škola orientovaná na efektivnost a kompetence a myšlení, které ve vleku algoritmů předepisuje věčně to stejné, brání mladým lidem rozvíjet nezbytnou fantazii a kreativitu.

Co dnes vlastně znamená vzdělání – a k čemu ho potřebujeme?

Zajímavá je jako příklad reklama od Apple, ve které představuje první iPhone jako rozhraní ke světu, se kterým lze nakonec ještě i telefonovat. Smartphone je protézou, jakousi berličkou, se kterou se dnešní člověk stává

globalizovaným světoobčanem. V roce 2007 musel vlastník iPhone vystačit jen ještě s několika málo aplikacemi. Roku 2009 mohl dělat Apple reklamu s tím, že už je k dispozici 100.000 aplikací. A dnes je to několik milionů a činí náš život tak pohodlným.

Dvanáct let po první reklamě na první iPhone převládají dnes mobilní aplikace sociálních sítí. K tomu ještě Uber, Netflix, Spotify. Jsou to programy, které více nebo méně řídí náš život. Určují, jak mluvíme, co vidíme, co se nám líbí – a nezdá se, že kdy rovněž do koho se zamilujeme.

Google se stará o to, abychom jeho výsledky hledání považovali za vědění a fakta. Dřívější proces reflexe se stal mechanistickým downloadováním.

Teze 4: Aplikace a smartphony zprostředkovávají pocit, že vzdálené je nablízku a ve zvyšující se míře odbourávají od časů osvícenství rozvíjené myšlení jakožto určení autonomního subjektu.

S algoritmy se propadáme do éry před osvícenstvím. Rozumem řízená, pro každého pochopitelná kontrola a zkoumání zdrojů jako jádra moderní racionality nás vrhají zpět do feudální společnosti středověku. V té lidstvu předepisoval klérus svůj omezený světonázor jakožto cestu ke spáse. A jako ve středověku jsou následkem algoritmů odpovědi pevně stanoveny jako absolutní pravda. Pro dlouholetého jednatele společnosti Google Erica Schmidta byly vícečetné odpovědi bug, tedy systémová chyba. Ale právě toto je onen vysoko čnící charakteristický příznak estetiky, že totiž žije z chvály mnohosmyslu. Krása nezná žádných jasných hranic, její okraje jsou neostré.

2.4 Transformace prostřednictvím digitálních technologií

Teze 5: Algoritmy za aplikacemi odstraňují náhodu a kouzlo nečekaného.

Činí nás pohodlnými a dávají nám očekávané. Zabíjí zvědavost a nutkavou touhu objevovat. Zvědavost, náhodu, objevování, hru bez pravidel a úžas nad neočekávaným musí výtvarná výchova vrátit zpět do života našich žáků a studentů.

Chtěl bych zauvažovat nad tím, jak digitalizace mění náš svět, naše myšlení a jednání a jaké výzvy pro vzdělávání jsou s tím spojené.

Spatřuji velkou výzvu v proniknutí algoritmů do našeho všedního dne a do našeho myšlení. A myslím, že digitální dispozitiv mění naše myšlení. Myšlení v digitálním dispozitivu je úzce spřízněno s umělou inteligencí. Umělá inteligence nám může být v mnoha pracovních oblastech užitečným pomocníkem. Ale vzpomeňme si na kolektivní drama R.U.R. Karla Čapka, které už v roce 1921 popisuje robota – toto slovo pochází z češtiny – jako bezduchý stroj bez jakéhokoli estetického citu. Na postavě robota se stává zřejmým, že algoritmy ve svém součtu právě to nečiní a to nemají, co významává estetično vedle racionálna jako to zvláštní a jiné.

Věnujme se v krátkosti Sophii: Sophia je robotka vybavená umělou inteligencí. Jako tzv. It Girl, tedy dívka s tím jistým, blíže nespécifikovatelným charismatem, se stala hvězdou digitálního festivalu „Meta-Marathon“ před třemi měsíci. Koncepce za vznikem Sophie vychází z toho, že lidé překonají svou hrůzu vůči humanoidním strojům, když jim tyto budou dostatečně podobné a schopné komunikace. Při rozhovoru je Sophia velmi šarmantní a také ví, že když prší, nebude pravděpodobně svítit slunce. Bylo poríženo mnoho Sophiiniých snímků, nicméně Sophia nemá žádnou představu o sobě samé. Říká pouze to, co jí bylo řečeno předtím. Výraz svého obličje mění Sophia jen málo a vždy pouze v návaznosti na určité pojmy. Sophia nemá emoce a kulturní podstatu. Nemá minulost a nemyslí na budoucnost.

Zkrátka a dobře: Sophii ve výuce umění nemůžeme potřebovat! Pro vzdělávání a vychovávání potřebujeme obrazy člověka!

Algoritmy popisují ustálené souvislosti dle zcela pevných definic. Náhoda, tato přítelkyně estetiky, musí být z algoritmu vyloučena. Algoritmus hledí zpět a získává svá data z minulosti (Jörissen, Unterberg, 2017; 2019).

Tím algoritmus lineárně přepisuje minulost do budoucnosti. Pokud se z chování minulosti odvozují doporučení pro současnost a budoucnost,

může se to lehce vymstít. Pokud bychom takto jako společnosti jednali, pak by dodnes existovaly tělesné tresty, ženy by nemohly volit, v letadlech by se kouřilo. Obnova nevzniká na základě zájmů včerejška (Zweig, 2019, s. 52 ff.; Scherer, 2020, s. 9).

2.5 „Intenzivní život“ v digitálním světě

Teze 6: Jakákoli rozostřenost a jakékoli odchylky estetiky vlastní musí být dobrému algoritmu absolutně cizí. Algoritmy vedou k homogenizaci duchovního a společenského života.

Více než kdy jindy je náš poměr ke světu popsateľný Platónovou mediální jeskyní. Tato jeskyně je wellness-peklém – místem emočního kapitalismu. Emočním kapitalismem je míněna rozsáhlá estetizace všech oblastí života, které utvářejí dokonce i podobu osobních vztahů dle pravidel trhu převlečených do estetiky (Hutflötz, 2014).

V emočním kapitalismu vládne obraz, obraz, který o sobě vytváříme, abychom prostřednictvím všeobecně srozumitelných obrazů patřili k celku. Děti a mladiství jsou neustále obklopeni „živými obrazy“: scénické aranžmá těla se stává obrazem. Komunikují skrze svůj obraz, obraz o sobě a druhých na sociálních sítích.

Digitální dispozitiv, který určuje naši společnost, jde ruku v ruce s tím, co francouzský filozof Tristan Garcia nazývá „intenzivní život“ (Garcia, 2017).

Zásada této moderny zní – a je v tomto nesmiřitelnější než jakýkoli zvenčí nařízený zákon: Žij tak, že život v sobě cítíš! Buď citlivý, pozorný a nešourej se jako depresivní stín světem jako hrdina Houellebecq! Žij intenzivně! Aplikace ti při tom pomohou, protože ví, co ti dělá dobře!

Jedna tvář této intenzifikace života je sebeoptimalizace. Nejde přitom ani tak o intenzitu prožitého, jako spíš o perfektní inscenaci ideálního obrazu o „já“, zasazeného do cool zážitku. Ukazování selfiček se stává zážitkem, který říká: „Můj život byl v tomto okamžiku opravdu cool.“ Co bylo před-

tím a co přijde potom, je v tomto ego-světě bezvýznamné. Při tomto dochází k estetice stejnosti! Sociální platformy vytváří estetické standardy, které se stávají určujícími pro styl.

Filozof Byung-Chul Han říká: „Žijeme ve věku „lajků“.“ U Facebooku neexistuje tlačítko „dislike“, pouze „like“. A tento „like“ zrychluje komunikaci, zatímco „dislike“ nechává komunikaci váznout. Tento filozof vidí dnešní společnost ovládanou přemírou pozitivivity, a to i v afektovaných domácnostech. Negativní pocity jsou zřejmě pro zrychlení procesu na překážku. Nejvyšší zrychlení se dá očekávat tam, kde stejné odpovídá na stejné. Avšak negativita zpomaluje a zamezuje převládající řetězovou reakci stejného (Han, 2010).

2.6 Návrat těla

Teze (mimo číslování): Tyto vedlejší účinky algoritmů musí být zvláště při setkání s uměním přerušeny.

V analogickém tvoření, které jako tvorba („create“) mimo softwarovou rutinu, vede ke štěstí překvapení vznikající pod vlastníma rukama. K tomu rovněž patří návod, řemeslný um. Neboť pouhý útěk do adaptace současných uměleckých postojů nezajistí mladistvým nabytí respektu vůči vlastní schopnosti, moci něco tvořit.

V diskurzivní perspektivě staví digitální dispozitiv analogii, a zvláště pak tělo do středu didaktického zájmu. Jde přitom o tělo v jeho určení dané vně – o tělo jako kulturní kód. Kulturní výpovědi, které musí být probrány ve zkráceném časovém limitu výuky, mají několikerou funkci.

Teze 7: Výpovědi umění minulosti jsou vnímány a interpretovány jako studnice kultury.

Obrazové dokumenty minulosti přitom představují fundus populární i vysoké kultury uplynulých epoch, kterou je nutno sociálněhistorickou interpretací těchto obrazů v její funkci teprve určit. Historické obrazy těl poskytují výbornou projekční plochu pro kompetentní posouzení a interpretaci dnešního obrazu o sobě a jiných (Kirschenmann, Zumbansen, 2017, s. 4–11).

Obrazy těla jsou vnímány jako kondenzát kulturního vývoje, jako jeho zvraty i jako zrcadlo pro současnou převládající představu o lidském těle ve všech možných fazetách selfiček.

Obrazy těla – ať už se jedná o jednotlivé nebo skupinové portréty – se nachází v didaktickém epicentru jakožto doklad sociální existence. V pedagogickém fokusu digitálního obrazu stojí selfie ve všech jeho variantách symbolické komunikace.

Tento omniprezentní druh obrazu vede k obrazu o člověku ve všech variantách portrétu. V centru výuky umění stojí stále znovu člověk. K tomu rovněž patří pochopení sebe sama v kontextu vlastní kultury a zároveň jako součásti globalizovaného světa. To jsou velmi důležité otázky identity a identita je vždy spojena s obrazem o sobě a o druhém.

V poněkud schovaném palazzo Fortuny v Benátkách si položili otázku po proporcích lidského bytí. Pozornost budí jeden aranžovaný dvojportrét. „Portrét ženy“ od Sandra Botticelliho a vedle, trošku větší formátem, „Air“ ze série „Čtyři živly“ belgického umělce skupiny ZERO Jefa Verheyena z roku 1962.

Botticelli prezentuje pointovaným způsobem sebepojetí člověka, který došel v době renesance zejména nového společenského sebevědomí – ženu bez jakékoli masky a závoje, i když pro ni vedle imitatio, což tehdy znamenalo pouhé vyobrazení, ale také idealizaci, bylo zajisté důležité i electio. Tento portrét stojící mimo okruh děl „Bella Simonetta“, je zřejmě věnován humanistickému pocitu zásadního obratu ve společnosti.

Zcela jinak belgický malíř Verheyen, který jako umělec skupiny ZERO na konci moderny se svým plátnem znovu pokládá otázku po míře a vztahu a vůbec po obsahu, hodnotách a ideálech.

To, že je místo vlevo od Botticelliho prázdné, je didakticky šťastný tah. Protože je tím vyvoláván obraz člověka, protože je dotazována funkce portrétu svázaná s určitým časem. Takovéto obrazy neutváří pouze historické

vědomí, ale vedou ke zcela existenciálním otázkám člověka. K tomu patří právě i to, osvojit si různost a toleranci k mnohoznačnosti. To roboti například nedokáží. Umělá inteligence se vždy vztahuje k jednoznačným situacím, jiné perspektivy zohlednit nedokáže. Lidé dokáží kombinovat etické hodnoty. To počítače nemohou.

2.7 Algoritmy definují krásu

Teze 8: Právě obraz člověka v umění je dnes centrální komplementární opozicí k obrazu digitálnímu.

Digitalita vede k urychlení, k dynamice. Volná chvíle k rozmyšlení, koncentrace a intenzita jako způsob hledání cest trpí. Výuka umění s komplementárním vzděláváním přichází těmto ku pomoci!

Např. LG smartphone – digitálnost má mnoho fazet: u G Flexu od LG mizí škrábance. Je to sebe samu ospravedlňující estetika, prohnutá jako nové zakřivené televizory, protože je to antropometričtější, lidskému citění lépe přizpůsobené.

To odpovídá společenské normě, kde je vše hladké a neporušené, i v politice. Existuje zajímavá souvislost mezi hladkou kůží, hladkým uměním a hladkou politikou.

Teze 9: Dobrá výuka umění staví hladkému a líbivému po bok vzpurné a to poškrábané, nebo přinejmenším záhadné či podivné, sune do popředí. Umělecká výuka vynáší rušivou špínu na hladký povrch.

A pak k dobré výuce umění ještě patří návod na nekonvenční hru se znaky, návod na únik z rituálů kultury mladistvých, jako je zvyk určitého využívání znaků pro obrazovou inscenaci.

Algoritmy posilují estetické kódy. Algoritmy ukazují to, co je většinou lidí skrze jejich každodenní praxi definováno jako norma krásy. Ve výuce umění jde i o to, skoncovat s primární zkušeností, která je dnes zejména algoritmy řízenou mediální zkušeností.

My všichni potřebujeme nutný odstup od tohoto světa obrazů, abychom mohli proti těmto strojově produkovaným iluzím něco podniknout. Zde opět přichází do hry umění se svými záměrnými iritacemi, se svým narušováním módních ustáleností. Toto je aktuální verze 20.19 schillerovské hry, totiž zahrnout se ve stávajícím kódování, roztržít jej a v kreativním úmyslu generovat nové.

A ještě jeden příklad z umění. Sochař Florian Slotawa si najme vždy na jednu noc hotelový pokoj v jednom z velkých evropských měst. V noci přestaví nábytek, rozebere postel a skříň, sešroubuje nově jednotlivé díly. Vzniká socha. Fotografuje ji. Nad ránem sochu rozloží zpět a opustí pokoj, aniž by zanechal stop. Co zůstává, je fotografie – a jedna zvláštní, estetická zkušenost, kterou nemůže sdílet nikdo zvenčí, kterou nikdo nemůže pojmout do adekvátních slov.

Skutek a výsledek umělce Slotawy mají pomoci nastínit podstatné aspekty estetické zkušenosti jako základu estetického vzdělávání. Zatímco je klasická skulptura koncipována napořád, je Slotawovo dílo usazeno v proměně: Něco se vytváří a zaniká ve prospěch stavu jiného. Slotawovy skulpturální instalace jsou temporárními rekonstrukcemi v procesu, ve kterém jsou podle nám divákům neznámých pravidel měněny konstelace tvarů a forem, takže vzniká nové. Na otázku po předpokládaném chaosu odpověděl: „Ne. Pořádek je pro mne velmi důležitý. V hotelech obracím stávající pořádek naruby a vytvářím z toho svůj vlastní. (...) Vylepšuji prostor“ (Slotawa, 1999, s. 40).

Dnešní umění je oproštěno od účelů, které na něj byly historicky naloženy; nevzdělává samo o sobě. Právě tato svoboda i vůči etickým funkcím činí z umění třetí plochu proti normovanému a obvyklému pro smyslové vnímání, jakožto i pro jeho rozumovou reflexi.

V tomto prázdném prostoru získává školní estetické vzdělávání zvláště v předmětu výtvarné výchovy proti mnohým školním normám opět prostor mimo „správná řešení“. Iniciována estetická zkušenost, např. tvorba

výtvarnými prostředky, je prazákladním prostředkem estetické zkušenosti v umělecké výuce.

Teze 10: Ale samotná zkušenost nevzdělává; ve výtvarné výchově jde o to, tyto zkušenosti společně reflektovat, vypracovávat se žáky a studenty pro ně srozumitelné, jejich věku a jejich běžnému prostředí odpovídající způsoby výkladu objevených nebo učitelem předložených obrazových forem a s tím spojených vyvolaných, plně subjektivních estetických zkušeností.

Chválíme vzdělaného, dalece zcestovalého člověka, jehož oborem je svět. Zamlčujeme ale, že tento člověk je zároveň ekologický vandal nemající obdoby. Mluvíme tady po dvě stě let o vzdělání a míníme autonomii a osobnostní rozvoj. Co se ale za tu dobu rozvinulo především, je ekologická katastrofa, která globálním oteplováním ohrožuje základy veškerého lidského rozvoje.

Příkladem takového lidského konání může být výjev z Indie, kdy hulákající dav vrhal v Indii hroudy hořícího teru po slonici a jejím mláděti! Sedmdesát procent všech asijských slonů žije v Indii. A stále znovu dochází ke krutostem lidí vůči slonům – i když jsou tato zvířata u hinduistů vlastně posvátná. Ale tato zvířata jsou lidmi ve svém přirozeném životním prostoru stále více zatlačována. Protože se lidská osídlení stále více přibližují přirozenému životnímu prostoru těchto tlustokožců, pustoší sloni často pole a obydlí vesničanů.

Mnoho zemědělců ztrácí kvůli škodám napáchaným slony velkou část své úrody. Často lidé nechtějí slony zabít, ale jenom vyhnat. Fotograf řekl: „Pro tato chytrá, jemná a společenská zvířata, která obývají tuto zem po staletí, je peklo tady a teď.“

Náš dosavadní pojem vzdělání spočívá na problematičtém spojení: éra jeho úspěchu probíhala současně s industrializací a vítězným tažením fosilní energie, jejíž využívání nám nadělilo změny klimatu. Tyto nás teď nutí starý ideál vzdělání radikálně přehodnotit a víc než to: navrhnout ideál nový. Tento se zakládá na naší životní zkušenosti, ve které je spojeno všechno se vším, ať už ekologicky nebo digitálně.

2.8 Ruka jako orgán poznání

Teze 11: Autonomie jakožto cíl vzdělání a ve službách volného umění je relativní: Vzdělání musí cílit na spojitosti a chápat etiku vždy v poměru k estetice.

Před autonomií je z výtvarněpedagogického hlediska třeba postavit odpovědnost za sociální výzvy, za společenství a za společnost. Toto dojde uplatnění jak v recepci obrazů, tak i v tvorbě.

Teze 12: Estetické vzdělávání bystří vědomí pro krásno jako opaku křehkého, rozlámaného světa. Estetické vzdělání bystří smyslové vnímání jakožto lidskou schopnost proti vnímání světa založeného na digitalizaci.

Výuka umění by měla stranou často jen pouhé účelové obrazové analýzy kultivovat téměř romantickou senzitivitu. Senzitivitu, kterou digitální obrazové světy nikdy neposkytnou.

Toto neznamena dobře míněné, leč v konečném efektu naivní a bezmocné agitační umění, nýbrž zcitlivění vnímání. A s pomocí umění a s jeho tak plodným iritačním potenciálem by mělo toto vnímání v umělecké výuce narušovat pevně utažené osy pohledu a navádět k novým, doposud neobvyklým úhlům nahlížení.

To pak vede stále znovu k pojetí krásy, oné krásy, která vyjadřuje pravdu a nenechává jen lesknout se povrch.

Teze (bez číslování): Ve výuce umění reflektovat neobvyklé a krásu jako ambivalenci.

Věřme a požadujme po žácích a studentech, že dokáží v nejasném rozpoznat pravé, a tak konečně i krásné stojící stranou módnosti – nebo alespoň nad touto souvislostí zauvažovat.

Jak by to mohlo v umělecké výuce jít? Slučme digitální berličky s analogickými. Pro studenty prvního ročníku střední školy (16 let) stál na počátku jejich podrobné obrazové analýzy akvarel Albrechta Dürera. Avšak do hry vstoupil skener.

Teze 13: Umělecká výuka poskytuje žákům a studentům řemeslný um. To vede ke schopnosti tvoření obrazu jako individuálního projevu.

Ztvárňování a opakování jsou základem takovéto schopnosti tvoření obrazu; od umění je to většinou na hony vzdáleno. Blíží se ale již nějakému ponětí o umění!

Příklady způsobů práce žáků se sádrou:

1. bez jakéhokoli předešlého procvičení a úvodu, přiblížení hrou (obr. 1);
2. pod vedením a uvedením do tvůrčích dovedností (obr. 2);
3. studenti 1. semestru, téma „člověk“, sádra (obr. 3).

Dobrá umělecká výuka potřebuje obojí!

Cvičíme žáky a studenty v řemesle, ve schopnosti nalézat svůj adekvátní výraz. Učíme se nimi něco o kulturní historii lidského bytí.

A stále znovu se procvičujeme ve schopnosti žasnout. Úžas, náhoda a změna perspektivy jsou důležité, aby se rány algoritmů zacelily. To nesouvisí vždy s uměním. Ale umělecká výuka hojí rány algoritmů skrze překvapení, iritaci a požitek z estetické zkušenosti. Běžme s našimi žáky a studenty na neobvyklá místa, vedme je do neobvyklých situací, aby poznali druhou stranu života. To mění pohled a vede v ideálním případě k jiným, kreativním myšlenkám, které vykukují zpoza „kulatého rohu“.

3 Úvahy o rozšíření uměleckopedagogických komfortních zón aneb Proč bychom mohli potřebovat nové formy vyprávění o umělecké výuce

Manfred Blohm

3.1 Výchozí úvahy

Estetické nebo uměleckopedagogické projekty s dětmi a mladistvými obsahují tak mnoho nekontrolovatelných proměnných, že není možné všechno to, co v nich probíhá, ani přibližně adekvátně pojmut. K těmto proměnným patří žáci, jejich biografie, jejich estetické biografie, vyučující a jejich biografie, materiál, prostor, rámcové podmínky instituce, formy komunikace a interakce a mnoho dalšího.

Další významnou proměnnou je čas, neboť z pohledu zúčastněných aktérů jsou projekty v průběhu času přeinterpretovávány, nově interpretovány, nebo dostanou v některých svých částech najednou významy, které v procesu samém takto viděny nebyly. Karl-Josef Pazzini jednou řekl, že význam hodiny výtvarné výuky se někdy může ukázat až za dvacet let. A Merle Hummrich, vědkyně v oblasti výchovy, formuluje: *„Vzdělávání není pozorovatelné tam, kde se děje, nýbrž pokud vůbec, může být tušeno dodatečně.“*

V následujících úvahách shrnuji „estetické a uměleckopedagogické projekty“ pod pojem „estetická praxe“ a mám tím na mysli všechny formy tvořivé praxe v umělecké výuce.

V našem rozkrývání tématu se zde pokusím aplikovat myšlenku „vyprávění“ ve smyslu „narace“. Jednotlivá vyprávění o estetické praxi jsou přitom začleněna do jedné velké struktury vyprávění, která vyrostla z historie oboru a která zřejmě stojí v kontextu ještě většího vyprávění o škole.

Zdá se mi, že z toho, co míním vyprávěním, se nevymaníme. Také já právě produkuji určitou formu vyprávění. Nejde mi proto o to, argumentovat proti vyprávění, nýbrž vyprávění v oboru kriticky reflektovat.

Budu používat pojem „komfortní zóna“ („Komfort Zone“).

Vycházím z předpokladu, že všechno, co je tak komplexní jako estetická praxe, potřebuje vyprávění, které tuto komplexitu redukuje na nějaké uchopitelné minimum. Vyprávění o zdařilé umělecké výuce z jejich strany poukazuje na komfortní zóny vyprávěcího.

Komfortní zóna je výraz, který je v hovorové angličtině používán veskrze všemi generacemi, je běžný ale zejména u mladších lidí. I u nás se pojem komfortní zóna stále více zabydluje.

V behavioristicky orientované psychologii je diskutován v kontextu diskuzy o zvyšování výkonu. Komfortní zóna může být popsána jako stav nebo rozpoložení, který na jednu stranu vyprávěním poskytuje diskurzní platformu, na druhou stranu ale tyto diskurzy upevňuje a brání tím novým formám vyprávění a novým zkušenostem s vyprávěním. Předpokládám, že naše uměleckopedagogická tradice v sobě nese přesně tento problém. Takto reprodukuje a perpetuuje neustále bílá místa ve vztahu k tomu, jak také může být estetická praxe nahlížena, zkoumána a interpretována. Mimo komfortní zónu se zřejmě nalézají mnohé neobjevené produktivní prostory možnosti vnímání estetických praxí v umělecké výuce.

Na druhou stranu ale potřebují nové, změněné, inovativní reflexe uměleckopedagogické praxe bezpečí a akceptanci v rámci odborné komunity, aby byly zviditelněné a komunikovatelné.

Mohlo by být kupříkladu přínosné podívat se blíže na snahy zavést do oborového diskurzu **pojem kompetence**. Dalo by se přitom sledovat, do jaké míry se zde účastníci odváží vyjít ze své komfortní zóny a budou uměleckou výuku skutečně vnímat nově. Mám podezření, že se může stát, že bude

tento pojem prostě jen včleněn do tkáně stávající uměleckopedagogické komfortní zóny a ve skutečnosti žádné inovativní myšlení vytvářet nebude.

Mé úvahy se zakládají na kritickém postoji zejména k formám a obsahům pozorování, odhadování a zprostředkování estetické praxe různými aktéry.

Ale: Kritický neznamena odmítavý!

Dále se v tomto textu nezaměřuji ani tak na zúčastněné děti a mladistvé, jako na ty, kteří tyto procesy iniciují a ukazují, a ty, kteří je posuzují, resp. hodnotí. Tato přednáška se zároveň zakládá na předpokladu, že mýtus „musí se to povést“ je stále natolik dominantní, že vytváří vyprávění, která více vytěsňují, než zviditelňují.

K tomuto chci počítat také velké množství závěrečných zpráv z praktik studentů učitelství výtvarné výchovy, které nezřídka končí závěrem: „Hodina všechny bavila!“

S tímto přístupem začínají studenti na naší univerzitě často své studium. Na otázku, proč si vybrali výtvarnou výchovu jako jeden ze svých dvou učebních předmětů, přichází často druh odpovědi, který zde chci exemplárně představit:

„Chci učit výtvarnou výchovu, protože jsem přesvědčen/a, že je to velmi zábavné a že to poskytuje dobrou alternativu k mnoha jiným předmětům, čímž se dá vytvořit příjemná kompenzace.“

Věta „Hodina všechny bavila!“ poukazuje na to, že se ve vnímání těch, kteří to takto formulují, všichni aktéři, jak vyučující, tak děti či mladiství, cítili dobře! Viděno objektivně ale dost možná nebyly učiněny žádné skutečné zkušenosti, a už vůbec ne intendovaně estetické.

3.2 Estetická praxe

Pokusím se zde sledovat estetickou praxi v umělecké výuce, resp. její ztvárnění pod aspektem „vyprávění“. Mé úvahy ústí do plaidoyer za nové struktury a formy vyprávění.

„You only see what your eyes want to see“ (Madonna, Frozen).

Předpoklad 1: Pouze ty části estetické praxe, které se dají včlenit do tradice vyprávění, mají šanci být vnímány jako „pravdivé“. Naproti tomu jsou vytěšňována relevantní fakta, pokud se do tohoto vyprávění nehodí.

Když někdo s dětmi nebo mladistvými komunikuje estetickou praxi, ať je to ve škole, nebo mimo školní rámec, pak může být zajímavá otázka, co tento člověk před sebou nebo před ostatními skrývá (a proč).

Zkusmo by se dalo říci, že jsou uznávány a ukazovány takové části estetické praxe, ze kterých lze spříst „dobrý“ příběh, který pokud možno mnohé uspokojí. Zpravidla vznikají taková vyprávění tehdy, když už je záměr praxe či učební jednotky ukončen.

Bylo by proto zajímavé takovéto zdokumentované příběhy o praxích užívaných ve školní výtvarné výchově a v mimoškolních estetických projektech prozkoumat v tom ohledu, o čem se v nich nejedná, tedy co se nestává předmětem popisu nebo reflexe. S tím by se mohlo začít již v univerzitním vzdělávání budoucích vyučujících oborů. Dost možná se z nich můžeme spíše poučit o tom, jaký obraz o zdařilém projektu aktéři ve svých hlavách mají, než o tom, co se skutečně stalo.

Umělecká pedagogika vyvinula kulturu vyprávění příběhů, která se takřkajíc stala nositelem smyslu celého oboru i jeho rozličných forem a praxí.

Vycházím z předpokladu, že smysl oboru (vztaženo na estetickou praxi) vzniká ve vyprávěních o tom, co se v praxi oboru (údajně) stalo. Přitom nejde ani tak o to, jestli se něco stalo a co se skutečně stalo, ale o to, zda se z toho dá utkat „dobré“ vyprávění, které může navázat na to, co je zviditelněno, popř.

zpředmětněno (např. vzniklé práce dětí/mladistvých). S tím se pojí určité způsoby vnímání, které od samého začátku toto vnímání ovlivňují a směřují.

Oborové struktury vyprávění, jakož i obsahy vyprávění se přitom v průběhu času mění. Zejména se mění způsoby, jak se o nich hovoří. Bylo by záhodno prozkoumat, kde se oborová kultura změnila, nebo kde tvrději zůstává ke změnám rezistentní. Mimoto oboru nepodsouvám, že by se jednalo o monokulturu. Existuje velmi dobře kulturní rozmanitost vyprávění, která vznikají na různých místech v různý čas. Každá kultura dává vzniknout jistým možnostem vnímání; zároveň vytváří hranice vnímání, bezpečnost vnímání a jistoty.

Předpoklad 2: Úspěchy vznikají zejména tak, že je ukazováno něco, co je možno jako úspěch inscenovat a interpretovat.

Žijeme v jistém druhu výsledkové kultury. Platí to i pro estetickou praxi na školách i v mimoškolní oblasti. To znamená, že pro nás je to, co je na konci viditelné, většinou důležitější než to, co se odehrálo předtím nebo mezi tím. Ve fotbalovém žargonu existuje pojem výsledný fotbal (Ergebnisfußball), který znamená, že je důležitější vyhrát než hrát napínavě a nabídnout masám diváků zajímavou hru. Takže i spíše nezáživná a ne zrovna prvotřídní hra může být poté pro mužstvo, které vyhrálo, vnímána jako navýsost úspěšná.

Nadto žijeme v mediální kultuře. To v neposlední řadě znamená, že to, co se děje, nezřídka získává na významu teprve mediálním zpracováním a interpretací. Obrázky přitom získávají jednak doslova ilustrační funkci, na druhou stranu se samy stávají nositeli a tvůrci vyprávění. To platí i ve vztahu k estetické praxi s dětmi a mladistvými. Média mají v naší kultuře, i v umělecké pedagogice, tu funkci spolupůsobit na utváření vyprávění nebo tato vyprávění podpírat.

Taktéž je psané nebo prostřednictvím fotografií a filmů dokumentované mediální interpretací toho, co se mohlo nebo mělo v uměleckopedagogické (nebo umělecké) praxi odehrát.

Není mi znám ani katalog výstavy, ani dokumentace umělecké nebo estetické projektové práce s dětmi a mladistvými, ve kterých by bylo diferenciovaně referováno také o kritických momentech, jako např. frustraci nebo nudě.

Dost možná zúčastnění aktéři dokonce reinterpretují to, co v takových projektech proběhlo a co se tam pro ně začalo krystalizovat jako zkušenost, stále nově a znovu na základě příslušného mediálního ztvárnění.

Neznám též žádnou výstavu nebo dokumentaci o takřikajíc slepých uličkách umělecké nebo umělekoopedagogické praxe. Přičemž nezpochybňuji význam závěrečných výstav nebo projektových dokumentací! Musíme mít ale jasno v tom ohledu, že jsou a ukazují něco jiného než samotné procesy projektu a zkušenosti skrze něj nabyté. Pozitivně inscenované výsledky, které jsou ukázány, chláholí a těší pozorovatele: děti/mladistvé, vyučující, rodiče a ty, kteří o tom referují. Často produkují jistý druh „comfort zone“ toho, co má být estetickou praxí.

Z mého pohledu jsou didaktici, kteří publikují v didaktických časopisech, velmi pilní v tom, že ve svých vyprávěních o zdařilých vyučovacích pokusech neopouští vlastní komfortní zóny. Jsou to sice hezké a obdivuhodné příběhy, zároveň ale vyvíjejí enormní tlak, vypovídají spíše málo o skutečných podmínkách zdaru a navozují otázku, zda se skutečně jedná o formy estetické praxe, ve kterých jsou produktivně zapojeni všichni účastníci. Inkluze všech je skvělé vyprávění, které sotva připouští jinou perspektivu vnímání.

Předpoklad 3: Vnímání zdaru, hranic nebo ztroskotání potřebují ve vyprávěních o procesech estetické praxe prostor.

Pokud je mi známo, neexistuje ani v pedagogice umění, ani v mimoškolní estetické praxi kultura, v níž by mohlo být ukázáno, že momenty jako nevědění jak dál, rezignace a také ztroskotání jsou nevyhnutelnými součástmi tvůrčí práce. Zkušenosti jsou nicméně sbírány zejména a právě v hraniční oblasti mezi zdarem, zadrhnutím se a ztroskotáním. Každá vážně míněná

estetická zkušenost obsahuje víc, než co vnímají vyučující a didaktici. Obsahuje též individuální svobodu moci nevědět jak dál, moci se zdrhnout, moci se otočit a jít nazpět a moci začít znovu. Bez možností krize zakrní estetická zkušenost do estetických zážitků, které nevyžadují námahu a nepotřebují pochyby.

Otázkou je, jaké formy zviditelnění mohou tyto hraniční oblasti získat – a to v estetickém procesu samotném jako i v mediálně reflektovaném zpracování, třeba dokumentaci nebo výstavě. A co na tom může být produktivní a vytvářející smysl?

Otázkou je samozřejmě také, kdo chce příběhy o dočasném nevědění jak dál, zdrhnutí se nebo ztroskotání slyšet (nebo vidět). Protiotázka zní, proč i v samotné oblasti umění a pedagogiky se dost možná stěží najde někdo, kdo by chtěl něco takového vidět prezentováno. Dle mého soudu to souvisí s tím, že jsme lapeni v již zmíněné kultuře výsledku. Hodné ukázání je pouze to povedené, dokonalé, hladké, a ne ony mezikrůčky, které poukazují spíše na to nejisté a předběžné.

Dost možná by jiná oborová kultura zažívání, mluvení a reflektování procesů estetické praxe dala vzniknout jiným formám uznání i nazírání a tomu odpovídajícím jiným formám estetických kompetencí.

Estetická kompetence může být spatřována v tom, dokázat s respektem naměřovat do centra vnímání to předběžné, nejisté, to, co vyvstává z otázek při pozorování výsledků estetické praxe.

Každé vyprávění žije z vymýšlení, z toho „Tak to mohlo být“. Podezřelé ale začíná být teprve tehdy, když ono „Tak to mohlo být“ nemůže být kriticky ani sebekriticky reflektováno. Když se z onoho „Tak to mohlo být“ stane „Tak to bylo“, o kterém se dále nediskutuje. Kromě toho jsou problematické i svrchované interpretace, které nepřipouští jiný úhel pohledu.

3.3 Plaidoyer

Mohli bychom kulturu vyprávění o estetické praxi ve výuce umění rozšířit.

Totéž platí o formách a formátech, kterými je estetická praxe prezentována.

Mohli bychom se procvičovat v tom, stále znovu měnit perspektivu a posouvat naše vzorce vnímání a interpretace.

Každá závažnější estetická zkušenost je vysoce komplexní. Obsahuje množství nevědomých nebo předvědomých částí a motivů, ve kterých vplývají do výuky i mimoestetické aspekty. Jedním z těchto skrytých motivů může být získání dobré známky. Proto je nutné v budoucnu kritičtěji sledovat dominující agentury, které přebírají svrchovanost nad interpretací takových vyprávění a jiná vyprávění dost možná vytěsňují. Pojmem „agentura“ míním např. vysokoškolské pedagogy, vedoucí seminářů, vyučující, odborné časopisy atd.

Cíl nových kultur vyprávění by mohl být, že bude umožněno rozšíření perspektivy vnímání a hodnocení estetické praxe s dětmi a mladistvými. Mohlo by to mít i úlevnou funkci.

Když individuální volnost moci nevědět jak dál, moci se zadrhnout, moci se otočit a vrátit se, moci začít znovu bude v estetických procesech uznána a nebude překryta myšlením orientovaným na výsledek a úspěch, mohlo by se o tom možná nově nebo vůbec začít vyprávět.

Každý výsledek estetické praxe v umělecké výuce obsahuje vždy také to cizí a zarážející.

A: Každý výsledek estetické praxe podléhá časovým reinterpretacím a novým výkladům.

Naučit se sebe samého (vyučující, stejně jako žák) a to, co právě vzniká, v estetickém procesu nevnímat pod diktátem, že se to musí podařit, by se mohlo stát důležitou estetickou kompetencí. Mohlo by to mít pro zúčastněné také

osvobozující funkci. Takto by se mohla uměleckopedagogická kultura vyprávění nově rozproudit.

Zajímavé by bylo se podívat, do jaké míry mohou být uměleckopedagogická vyprávění, i ta o vlastní roli coby uměleckopedagogicky činného vyučujícího, rozšířena, aniž by se vyučující museli vydat tak daleko ze své komfortní zóny, že by tato vyprávění vzbuzovala strach?

3.4 Několik závěrečných tezí

1

Učitelé, kteří na školách vyučují estetické předměty, potřebují zkušenostní praxi, ve které jsou zpochybňovány estetické normy a ve které si zkouší a osvojují radost z odvahy a rizika, z neobvyklého, z nejistoty a ze změny perspektivy.

2

Vyučující předmětu umění musí mít chuť ukázat se žákům také jako ti cizí, kteří mají částečně zcela jiné estetické kompetence a kteří dokáží zprostředkovat jiné věci než to, co běžně každodenní svět žákům nabízí.

3

Místo vyvíjení kompetenčních hierarchií a znalostních standardů v oboru umění / výtvarná tvorba mohou umělci pedagogové pracovat na množství reflektujících „forem vyprávění“, které nevychází z toho, mít všechno díky zúženému vnímání pod kontrolou. Mnohem spíš by mohly být navrženy „formy vyprávění“, ve kterých by bylo zviditelněno a mohlo být reflektováno to rozporuplné, nesrovnalosti, k sobě se nehodící, to drsné a dočasné.

4

Rozšířit svou vlastní komfortní zónu již v průběhu studia by byla důležitá kompetence, která by se měla v uměleckopedagogickém studiu rozvíjet.

Takto může být nejistota otevřené estetické praxe nazírána a zažívána jako napínavá oblast vnímání a tvoření.

5

Proto by měli být umělečtí pedagogové někdy také podivní, svéhlaví, cizí ve vztahu ke známým učebním formám jiných předmětů. Pokud by byli pouze tím, nebo tím byli přespříliš, a pokud by to byla jediná forma jejich profesionalizace, nebyli by zřejmě dobrými pedagogy. Měli by ale kultivovat také takovou kulturu, ve které má to podivné, cizorodé a umíněné své místo a smí být vnímáno.

4 Jakou teorii výtvarného umění pro výtvarnou výchovu?

Jaroslav Vančát

„Žádná výchova, ani estetická, ani výtvarná není myslitelná bez určitého výkladu a chápání světa“

(Igor Zhoř, symposium České sekce INSEA
Filosofické aspekty výtvarné výchovy Ústí n. L. 1992).

Úvod

Od uvolnění v šedesátých letech minulého století do doby postmoderny se v existenci české výtvarné výchovy mělo za jisté, co je výtvarné umění: lineární vývoj přechodu od realismu k abstrakci moderny s její expresí „nitra umělce“. V pluralitním prostředí, při důkladném rozboru umění moderny a postmoderny, se však ukazuje, že je možné výtvarné umění chápat v mnoha rozličných pojetích /viz antologie zahraničních přístupů Kulka a Ciporanov (2010), Pospiszyl (1998), Kesner (2005) a další/, jež však převážně nejsou vzájemně kompatibilní. Pro obor výtvarná výchova, která pro obhájení své existence potřebuje předmět svého zájmu zřetelně uchopit jako kompaktní celek zásadní naléhavosti, vyvstává problém, jaké z teorií výtvarného umění a z jakého důvodu upřednostnit, nebo lépe, jak nalézt jejich komplexitu.

4.1 Jakou teorii výtvarného umění pro výtvarnou výchovu potřebujeme?

Je třeba takovou otázku vůbec řešit, když sama výtvarná výchova se odvrací spíše k vizuální gramotnosti a vizuální komunikaci, do níž aktuální výtvarné umění proniká spíše zprostředkovaně a často i se zpožděním?

Jsmo vůbec schopni takovou otázku řešit, když samo výtvarné umění znejasňuje svou pozici nejméně od dadaismu, takže dnes je již nemožné získat jednotící postoj k němu?

Potřebují se učitelé výtvarné výchovy vůbec nějakou teorií výtvarného umění zabývat, když by se s ní u velké části z nich stejně nepotkali (více jak 40 % učitelů je pro výtvarnou výchovu neaprobovaných, přitom není nastaven proces, jak jejich aprobaci kontinuálně zlepšovat) nebo, jak je zřejmé z výzkumu (Makovský, 2017), přistupují k výuce výtvarné výchovy převážně jako ke konkrétním vypreparovaným empirickým výtvarným etudám bez zapojení hlubší teorie, a tedy i bez hlubších souvislostí tohoto konání?

Jsem přesvědčen, že za této situace právě otázku výtvarného umění (a tedy i jeho teorií) potřebujeme ve výtvarné výchově řešit neodkladně, hlavně proto, abychom jasně vymezili oblasti svého zájmu za situace, kdy výtvarné umění zdánlivě ztrácí zřetelné hranice. Je to pro výtvarnou výchovu otázka života a smrti, protože čím více je současné výtvarné umění jako oblast našeho pedagogického působení pro veřejnost (i pro mnoho kolegů učitelů) neuchopitelné a rodiče našich žáků tak stále méně rozumí jeho smyslu a cílům, výtvarná výchova jako obor, který jej má pedagogicky zprostředkovat, se stává stále více marginálním a ve vzdělávání zbytečným předmětem.

Teorii výtvarného umění, k níž se můžeme vztahovat, potřebujeme také proto, abychom si zpřehlednili a vymezili naše pole působení v oblastech vizuální gramotnosti a vizuální komunikace, které se snaží obsadit také mediální výchova a audiovizuální a filmová tvorba, včetně nároků na převzetí části naší časové dotace ve výuce.

Nárok na část naší časové dotace si nakonec dělají i další předměty jako dramatická výchova, taneční výchova. Je to právě proto, že **aktuálně nemáme zřetelně vydefinován nezastupitelný, specifický přínos výtvarného umění ve vzdělávání**. Pokud také ostatní „umělecké“ předměty nabízejí rozvoj tvořivosti a „expresi“, jimiž se nejčastěji oháníme a nabízíme je jako nejdůležitější profit z naší výuky, může snadno dojít k zastupitelnosti výtvarné výchovy některými z těchto předmětů.¹ Při takové absenci teoretického

1 Například rozvoj tvořivosti, který je vzýván jako výsledek výuky výtvarné výchovy, máme v oboru jen sporadicky vydefinován (Podlipský a kol., 2017). Výzkum některých našich kolegů (Slavík, 2015; Vančát, 2017) naopak nivelizuje specifický význam vizuálního umění a výtvarného oboru s obory vázanými na uměleckou tvorbu a recepci dále tím, že jejich hlavním rysem je jejich „expresivita“. Pokud by se tento názor prosadil, nic pak ovšem nebude bránit tomu, aby byly vzájemně zastupitelné a byly nasazovány

pozadí zřetelně objasňujícího specifický, pro žáka potřebný a prospěšný profit z výtvarné výchovy, bude mizet náš obor z cílů vzdělávání ještě rychleji.

Požadavky na teorii výtvarného umění je ovšem třeba uvést do souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro výtvarnou výchovu. Ukazuje se především, že hlavní problém je s oblastí kompetencí. Jestliže oprávněně předpokládáme, že svět se radikálně změní natolik, že naši žáci a studenti se budou potýkat nejspíše se zcela jinými problémy a budou mít jiné potřeby, než máme my, nemělo by to vést k tomu, že ze vztahu *individuum–svět* nebo ze vztahu *individuum–societa* vytěsníme tento nám zatím konkrétně nejasný druhý pól budoucího světa a budoucí society a budeme se bavit převážně o požadavcích na individuum (což v našem oboru, jak bylo uvedeno výše, je to, co pokrývá teorie znaku coby „exprese“ a coby „výrazu“)? Bez osvětlení toho, *jakými specifickými vizuálně obraznými prostředky disponujeme, v jakých složitých interakcích v oblasti výtvarného umění a vizuální kultury probíhá uvědomění žákových individuálních možností vizuálního vyjadřování, bez ujasnění vztahů jeho individuality a society, individuality a světa již dnes*, nebudeme moci vybavit žáky ani kompetencemi potřebnými pro budoucnost.

Teorie výtvarného umění, kterou hledáme, by nám tak měla pomoci interpretovat takové požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro výtvarnou výchovu, jako jsou *základní sebeuvědomění vztahů individua ke svému vizuálnímu vnímání, k odhalení své individuality a jedinečnosti v oblasti své obrazné představivosti i k nalezení vyjadřovacích vizuálně obrazných prostředků ke kooperaci svých vizuálních zkušeností a představ se societou*. Samo výtvarné dílo v tomto pojetí výtvarné výchovy není cílem, ale prostředkem získání těchto kompetencí, umožňujících velmi podstatný rozvoj potencií svého vizuálního vnímání, schopnost zacházení s aktuálním vizuálně znakovým vybavením society i s diskurzním konceptem světa, který tyto prostředky pomáhají ustanovovat (Goodman, 1996).

třeba jen podle toho, na jakou uměleckou specializaci sežene škola učitele. Situace připomíná 70. léta (Šamšula, Trojan, viz Vančát, 2000), kde pro změnu byly všechny předměty identifikovány jako estetické a stejným překlenovacím prostředkem měla být estetická výchova.

Je také třeba si uvědomit, že smysl a hodnota výtvarného umění a vizuální tvorby se také dynamicky mění, a tak není nic divného, že se musí průběžně měnit i diskurz výtvarné výchovy.

Vzhledem k často tristnímu stavu naplňování RVP pro výtvarnou výchovu v praxi (Šobánková, 2016), potřebujeme však takovou teorii výtvarného umění, která by jeho koncept zřetelněji osvětlila. Její existence by měla přesvědčit učitele, proč je třeba respektovat požadavky RVP také v jeho nejinovativnější, zásadně důležité oblasti – v interpretaci a komunikačním ověření vlastního procesu vizuální tvorby.

4.2 Institucionální a klastrová definice umění

Všichni nějak instinktivně víme, co je zdrojem pedagogického působení v oboru fyziky, chemie či biologie. Co je však vlastním teoretickým zdrojem pedagogického působení v oboru výtvarné výchovy? Z mnoha nabízených definic umění (od poloviny minulého do začátku našeho století – formalistická, esencialistická, klastrová, antiesencialistická, institucionální, funkcionální a další – přehled viz Kulka, Ciporanov, 2010), od nichž je možné zakládat i jeho teorii, jsou možná mimoděk (takže kritika těchto přístupů k těmto jejich školním aplikacím nedosahuje) uplatňovány ve výtvarné výchově dvě – *institucionální a klastrová*.

Institucionální definice umění, vytvořená Arthurem Dantem a domyšlená Georgem Dickiem,² definuje v bouři nových a nových uměleckých expanzí s jejich cílem dosáhnout za dosavadní statut umění, umění jako entitu, která je předkládána institucím umění k uznání. Na rozdíl od filosofů, teoretiků a kurátorů umění, pro učitele výtvarné výchovy tato definice umění i překračování hranic umění nemusí mít zásadní význam, protože beztak pracují s díly, která tímto etablováním uměleckou institucí již prošla. Pro výše zmíněné filosofy a teoretiky však zůstává otázkou, podle jakých kritérií dochází vlastně k tomuto institucionálnímu uznání, co je pak nakonec (a co není) umění.

Klastrová definice umění, prosazovaná Morrisem Weitzem,³ s představou světa umění jako expanze inovací,⁴ se snaží neomezovat tuto expanzi kla-

2 Danto, Dickie. In: Kulka Ciporanov 2010: 95n.

3 Weitz. In: Kulka Ciporanov 2010: 51n.

4 Tím ovšem i v postmoderně imanentně respektuje hlavní myšlenku moderny (expanzi, pokrok, vývoj), která ji ovšem v radikálnější podobě spojovala s popřením a vyloučením starého a přežitého.

sickou definicí s pomocí kategorizace (*esenciální přístup*), kterou by mohl každý další dosavadní stav přesahující umělecký výboj popřít či vyloučit. S uplatněním klastrové teorie inspirátora postmoderny, filosofa Ludwiga Wittgensteina, hovoří o uměleckém díle jako o souboru vlastností (klastrů), které nemusí mít každé dílo, ale každé dílo umění v návaznosti na ostatní má s nimi společné některé z nich. Tyto Wittgensteinovy „rodové podobnosti“ lze vysvětlit na vztazích v rodině, v níž si její členové nejsou identicky podobní, ale někteří mají s někým dalším ve skupině podobnosti v nějaké sestavě vlastností (oči, nos), zatímco jiné nemají (vlasy, výška postavy). Člen rodiny, s nímž se ony výše uvedené vlastnosti překrývají, může mít pak některé z nich a některé své další společné s dalšími členy rodiny a obdobně i ostatní. Všechny tyto vlastnosti dávají dohromady jistým způsobem zevnitř provázanou síť, z vnějšku však neomezovaný celek – to je také důvod, proč Weitz chtěl tuto filosofii uplatnit i na definici umění.

I tuto teorii výuka výtvarné výchovy bezděčně aplikuje, pokud učitel představuje žákům volně různá díla z různých důvodů podle rozličných kritérií (jednou např. podle osudu autora, jindy podle zobrazovaného námětu, podle historického zařazení v době, podle techniky zpracování apod.). Je však otázkou, k čemu tento přístup ke světu umění ve výuce vede – kromě představy, že se jedná o svět značně členitý, možná i v některých aspektech zajímavý, ale nesourodý, spíše jako soubor nezávazných kuriozit.

Proto i klastrová teorie byla nakonec kritizována Maurice Mandelbaumem⁵ – abychom mezi klastry nemohli vkládat libovolnou a třeba i nesouvisející vlastnost (u klastrů v rodině např. to, jaké kdo s kým z rodiny nosí stejné ponožky). Je totiž třeba si především uvědomit, že členové rodiny jsou vedle klastrových souvislostí spjati jedním neviditelným, ale zásadně podstatným rysem – jsou spjati geneticky, jsou rodina. I při klastrové definici umění tak zůstává otázka, jaká hlubší vlastnost mimo klastrové zřetelné podobnosti, opravňuje konkrétní výtvarná díla, abychom je vůbec onomu klastrovému zkoumání a přiřazování vlastností podrobili?

5 Mandelbaum. In: Kulka Ciporanov 2010: 65n.

I ostatní definice a teorie umění jsou z mnoha stran kritizovány jak od jejich odpůrců, kteří zastávají jinou filosofii umění, tak i od jejich příznivců, kteří se je snaží doplnit a vylepšit. V dnešní pluralitě si navíc i učitelé mohou svobodně zvolit teorii, které osobně nejvíce věří a která jim pro výuku vyhovuje. Také proto už asi nemůžeme nikdy najít teorii umění, která by se ve výuce nechala uplatnit ve všech ohledech jako pro nás celistvá a univerzální.

4.3 Rámcový vzdělávací program a teorie umění

Z pozice realizace rámcového vzdělávacího programu je však i tak třeba klást vůči teorii umění (nebo teoriím umění) otázky, skrze jejichž odpovědi bychom vytvořili dostatečný, obecně srozumitelný vztah našeho oboru k naplnění nehlubších vnitřních potřeb žáků, které ovšem mohou získat právě v úrovních, o kterých Rámcový vzdělávací program pro výtvarnou výchovu hovoří:

- motivované schopnosti hlouběji, pozorněji, *uvědoměle vnímat svět i možnosti svých smyslů ve vizuálním vnímání a metody rozšíření tohoto vnímání;*
- schopnosti cílevědomě uvědoměle uspořádat a – *s uplatněním senzuačního a metaforického myšlení a prostřednictvím vizuální znakové tvorby – dát najevo svoje jedinečné a nezastupitelné individuální vjemy a zkušenosti;*
- schopnosti *chápat souvislost mezi těmito vyjádřeními a možnostmi sociální komunikace a participace na sociální kooperaci;* umět tuto komunikaci zajistit pro sebe i pro ostatní v societě;
- *rozvíjení těchto tří úrovní v strukturních souvislostech* (Vančát, 2017);
- uvědomění **strukturního propojení hlavních zdrojů rozvoje tvořivosti;**
- **aplikace a zhodnocení umělecké výtvarné tvorby na úrovni smyslového vnímání, osobní výpovědi a sociální koordinace** způsoby zřetelně komunikovatelnými i pro rodiče, i kolegy pedagogy;

- schopnost samostatně rozvíjet těmito účinnými strukturovanými metodickými postupy **univerzálně uvědoměle uplatnitelnou tvořivost**, kdy konkrétní schopnosti této metody uplatnění tvořivosti se ukáží v praxi pro žáka jako neméně hodnotné než znalost např. matematiky.

Tvorba takto zdůvodněných otázek výtvarné výchovy pro teorii (teorie) výtvarného umění je hluboce analytická činnost a vyžaduje si soustředěnou týmovou práci, včetně terénního výzkumu. Avšak již strukturace takových otázek zřetelně ukazuje, že výtvarná výchova je nezastupitelná jakoukoli z ostatních výchov s uměleckým zaměřením z následujících důvodů: výtvarnou tvorbou a výtvarnou recepcí rozvíjí specifické kompetence, nezastupitelné v jiných vzdělávacích oborech, spočívající v případě klasické výtvarné tvorby v prohlubování objektového a prostorového vnímání a myšlení;⁶ v případě abstraktní tvorby v prohlubování strukturního relačního vnímání a myšlení, v případě uplatnění médií v prohlubování myšlení a vnímání v oboru objektových a procesuálních transformací. Ovládnutí těchto forem vnímání a myšlení má zásadní, ničím jiným nenahraditelný vliv na uvědomělou orientaci ve světě a při rozvoji tvořivosti; umožňuje dále skrze vlastní výtvarnou tvorbu efektivním a na prostředky nenáročným způsobem ozřejmovat si, konstruovat a komunikovat modely nejen objektového a prostorového uspořádání, ale i takové, které vytvářejí vizuální podněty k rozvoji metaforického myšlení jako hlavního zdroje k podněcování tvořivosti; schopností aktivního ovládnutí vizuálně obrazných prostředků s akcelerací v médiích, umožňuje skrze tyto modely své zážitky a zkušenosti efektivně komunikovat, urychluje a zpřesňuje tak vizuální komunikaci.

Ještě jednou je tak třeba zdůraznit, že i s ohledem od dalších funkcí vizuálního projevu a recepce (estetickým či expresivním průvodním účinkem) je *výuka výtvarné výchovy s výše uvedenými aspekty nenahraditelná jakýmkoli dalším (třeba estetickým či expresivním) oborem a její absence ve výuce nebo její nekvalifikovaná výuka snižuje zásadním způsobem obecné žákovy a studentovy kompetence.*

6 Estetický a expresivní účinek, který tuto vizuální tvorbu a percepci doprovází, není hlavním účinkem, kvůli kterému by se měla výtvarná výchova provozovat, ten vyjadřuje jen míru osobního zájmu a přitažlivosti onoho vizuálního poznávání a komunikace.

Aby výtvarná výchova mohla plnit výše uvedené vysoké nároky na oborové kompetence v reakcích na nové podněty z nastupujících revolučních životních podmínek, potřebuje podle výše uvedených potřeb v současnosti neodkladně řešit svoji budoucnost promyšlením těchto naléhavých uměleckoteoretických otázek:

Je únosná „trvalá“ definice teorie výtvarného umění, nebo si každý historický diskurz vytvořil svoji teorii, která byla nosná pro soudobou tvorbu a určovala její cíle (např. mytický poměr k výtvarnému dílu v křesťanské a obecně v náboženské malbě, studium universalistické přírody, nadřazené člověku v důsledku jejího božího stvoření, modernistický model extrakce subjektivity apod.)? Jaký by tedy mohl být model teorie výtvarné tvorby, aby vyjadřoval v jejích cílech právě naši dobu?

Za jakých podmínek platí Goodmanovo (1996, s. 33) zjištění „tím, že se na svět díváme, jej zároveň tvoříme“? Neurčuje pak tato teorie umění (vnímání, uplatňování znaku a jeho socializace) způsob, jímž vidíme před sebou, kolem sebe a v sobě něco zcela jiného než v jiných, v příkladu jmenovaných předchozích diskurzích?

Není hledání klastrových souvislostí jen počátek hledání strukturních souvislostí, v nichž genetický vývoj umělecké tvorby při stavbě obrazu (od totemického obrazu po relační strukturaci Cézannovu) je hlubším zdrojem jejích kvalit a může odhalit podstatnější souvislosti než vyhledávání stále nových a nových klastrů?

Lze při tom opustit universalistické a modernistické přesvědčení (rozpuštějící se nesměle v klastrovém přístupu), že umění jako společný majetek society (zde opět rezidua v institucionální teorii) budou muset zpozdití, jímž se nelíbí nové umělecké výboje, nakonec nuceni pochopit, a jsou tedy nuceni se s nimi seznámit za každou cenu?⁷

7 Nepochopení postihovalo a dosud postihuje napřed kubistické a nefigurativní, později duchampovské, v posledku sociálně kritické rysy výtvarné tvorby, které se zdají být podle prvního pohledu sociálně destruktivní. V době modernismu panovalo přesvědčení, že ten, kdo tyto nové výboje nezná, nechápe a odmítá, je v deficitu vůči kulturní hladině a jednou by vše měl dohnat – měl by nakonec dokázat jejich kulturní hodnotu pochopit. Dnes jsme ve stavu, kdy v postmoderně a pluralismu nelze nikomu jeho

Nebo je možné přiznat každému jím projevené osobní estetické preference (a odbourat tak estetická kritéria pro určení kýtče), s tím, že neexistují žádné obecné estetické normativy a sociální smysl výtvarné tvorby spočívá v něčem jiném – v schopnosti v experimentální tvorbě objevovat, vytvářet, obhajovat a šířit inovativní vizuální znaky, potřebné společnosti pro její koordinaci a kooperaci v nově přicházejících životních podmínkách, vnějších i vnitřních?

Patří do teorie výtvarného umění nejen uchopení samotných výtvarných děl, ale celý umělecký proces a jeho vývoj?

Pluralitní teoretický pohled na samu výtvarnou výchovu současnosti je velmi pestrý a nabízí mnoho možností: arteterapie, artefiletika, nová média, gender, sémiotika, vizuální gramotnost, strukturalismus, poststrukturalismus, metastrukturalismus etc. Patrně žádný z nich v pluralistické době nemůže splňovat všechny výše uvedené nároky výtvarné výchovy v oblasti uplatnění výtvarné teorie a výtvarné praxe. Dají se tyto přístupy oklasifikovat z hlediska svého podílu na celku uvedených nároků RVP pro výtvarnou výchovu? Je možné v diskusi pak stanovit právě vzhledem k RVP jejich vzájemné „soužití“?

Žádoucí jsou i otázky další a místo obecných proklamací především široká konkrétní interní diskuse, pro niž byla organizace INSEA především založena. Již jen tím přispějeme, aby se náš obor pozorněji věnoval svému zdroji – výtvarnému umění – a aby se „nevypařil“ z nejobecnějších nároků na všeobecné vzdělávání.

osobní přesvědčení vyvracet. Řešením tedy je, jak představit výtvarná díla a výtvarné styly a směry, které individuuum nepreferuje jako jemu pozitivně „prospěšné“.

5 Podstatné úkoly výtvarné výchovy

Kateřina Dytrtová, Martin Raudenský

Úvod

Text kapitoly vybírá několik hlavních, podle mínění autorů podstatných témat z koncepce tří postupně vydaných publikací, které rozvíjí vztah praktických výtvarných úkolů a strategií ve vztahu k současnému umění a k teoretickému zázemí oboru. Témata teoreticky kotví v Goodmanových termínech denotace, exemplifikace a exprese, vyvažuje je artefietickými komponentami zážitku. Vysvětluje účinný pohyb na ose já – oni, jak pro roli tvůrce, který chce, aby jeho dílo bylo hermeneuticky přístupné, tak pro roli konceptora tvůrčího procesu (učitele, galerijního edukátora). Seznamuje s modelem Fauconnierovy a Turnerovy teorie konceptové integrace a upírá pozornost ke způsobu medializace díla. Zařazuje úvahy o symetričnosti a nesymetričnosti referencí, aby přiblížil transfery mezi jednotlivými symbolickými systémy a médii. Text ve stručnosti seznamuje s obsahy publikací *Kotext*; *Exprese*, vztahy a procesy; *Metafora a médium* a v poslední části vybraná témata teoreticky zakotvuje a zdůvodňuje jejich edukativní účinnost a význam pro expresivní disciplínu.

5.1 Privátní a přesto kulturně sdílitelné: subjektivita, pocit a exprese

Tři publikace: *Kotext* (Dytrtová, Raudenský, 2015), *Exprese*, vztahy a procesy (Dytrtová, Raudenský, 2017) a *Metafora a médium* (Dytrtová, 2019) postupně rozpracovávají několik vzájemně provázaných a opaku-jících se témat, která považujeme pro současnou podobu výtvarné výchovy za podstatná: vztah smyslově uchopitelného a působivého materiálu k ideji, která je vazbami díla nějak (a nás zajímá „jak“?) držena, a vztah díla ke kontextu – na straně jedné ke kontextu osobnímu, na straně druhé ke kulturnímu.

Pro uchopení tohoto pro tvorbu podstatného kolidování mezi privátními důvody a kulturními obsahy díla je využíván vztah *poznávací perspektivy*

1. a 3. osoby (Searle, 2004).⁸ Obě perspektivy jsou vzájemně závislé, ale nepřevoditelné jedna na druhou. Ve výtvarné výchově potřebujeme co nejlépe vysvětlovat jejich vzájemné vztahy. Ty jsou v našich textech objašňovány prostřednictvím Goodmanovy teorie exprese obohacené artefietickou terminologií. Artefietika „uvnitř“ exprese rozlišuje dvě zážitkové/zkušební komponenty: *empatickou* (on) a *prožitkovou* (já) (Slavík, 2001, 2015). Podstatný je jejich vzájemný vztah: spojováním empatické komponenty s komponentou prožitkovou v situacích vnímání nebo tvorby totiž dochází k propojování obou poznávacích perspektiv. Důvodem je to, že vnímající nebo tvořící subjekt musí být jednak schopen postavit se na místo druhého a odhadovat tedy obsah (potenciálně společný) vyjádřený v díle (empatie, on – perspektivizace 3. osoby), jednak musí zvládnout sebereflexi, tedy uvědomit si vlastní rozhodnutí a prožitek (já – perspektivizace 1. osoby).⁹

V důsledku této provázané struktury privátních i obecně kulturních důvodů pro právě tak dosaženou expresi díla texty nabízejí nevztahovat se koncepčně k málo uchopitelnému slovu „pocit“ (pocit z díla, pocit z barvy, z poslechu...), ale vědomě pracovat s expresí jako intersubjektivně sdílitelnou metaforou a konceptualizovat ji úvahou o vztahu privátního a širšího lidského hlediska.

Druhým tématem, které publikace propracovávají, je účelné zavedení triády pojmů *subjektivní*, *intersubjektivní* a *objektivní*. Při interpretaci obsahu díla v komunikovatelný význam a obhajitelnou kvalitu díla velmi pomáhá uvědomit si, co jsou objektivně přítomné danosti díla (hmota, váha, způsob instalace, druh zrna, světelný režim...), kam odkazují, a pak je mohou vnímatelé (jsou-li z jednoho kulturního okruhu) intersubjektivně sdílet, abychom vlastně mohli až nyní objevit, v jakých nuancích se liší naše privátní důvody a odlišnosti. Texty zastávají stanovisko, že privátní sebereflexe

8 Perspektiva 3. osoby vyplývá z možnosti shodnout se na určitém tvrzení, soudu nebo úsudku. Je příznačná pro matematiku a exaktní vědy a neobejde se bez ní žádný jazyk. Perspektiva 1. osoby má vystihnout privátnost či subjektivitu vědomí, prožívání a smyslových dojmů. Nelze ji opomíjet v případech, v nichž by jen samotná perspektiva 3. osoby vedla k neúměrné redukci poznání, typicky v umění a sociohumanitních vědách.

9 Např. je-li v díle jako Guernica zobrazeno lidské utrpení, je tento obsah vyjádřený jak dílem, tak pojmem „utrpení“ a je tedy v díle potenciálně společný – diváci by se na něm měli *shodnout*. To však zároveň nemůže bránit tomu, aby každý z nich měl svůj osobitý prožitek evokovaný dílem, např. *soucit*, *zlobu*, *úzkost*.

není uchopitelná jinak než prostřednictvím pozornosti k intersubjektivně sdílitelným hodnotám a k uvědomění si jejich vztahu. Proto tato triáda účelně a edukativně podstatně doplňuje předchozí vztah 1. a 3. poznávací perspektivy (já/on). Lépe se pak daří v konkrétní tvůrčí situaci (jak tvorby, tak interpretace díla) podchytit podstatnou fázi tohoto procesu, totiž abychom mohli v dostupné a přítomné objektivitě materiality díla oddělit úvahu: jak objekt vnímám já a jak se společně dohodneme, že je objekt kulturně vlivný, protože zde nemusí zdaleka panovat shoda.¹⁰

Tato oddělení pomáhají k pochopení vlastních úvah a nechají uvidět „smysl zážitku“ v rozmanitosti interpretací. Vedou tak k porozumění své role a svých myšlenkových postupů při vědomí sociálních a kulturních (popřípadě politických) souvislostí. Proto publikace nabízí pohled na oblast umění jako na lidsky sjednocující a obohacující obor, který vede k možnosti sdílení společných hodnot a k poznání, ač se věnuje péče i osobnímu stanovisku.¹¹ Dobře lze tento denně nám všemi zažívaný stav vyjádřit: ač já, tak my. Pak neplatí často slyšené (ovšem v intencích publikací chybné): „Každá interpretace je subjektivní.“ Ač ji říkám já, subjektivní být nemůže, protože ji sděluji nějakým již známým symbolickým systémem (v řeči, písmu, mohu se vyjadřovat vizuálně, zvukově či gesticky), který má svá obecně stanovená a všemi – právě kvůli dorozumění – dodržovaná pravidla. Kdyby interpretace nebyly intersubjektivní, nedomluvili bychom se a nebyl by kód, který by to umožňoval. Interpretace malého dítěte a vrcholného kurátora by kulturně splývaly a jejich hodnota by byla ve všech ohledech stejná, protože by obě byly „subjektivní“. Domyšleno do všech důsledků, nepřekročit výhradně subjektivní pojetí interpretace vede k úplnému popření smyslu jakéhokoliv učení nebo poučení o ní.

10 V druhé kapitole publikace *Expres*, vztahy a procesy „*Expres* a kontext díla autora“ je vybráno dílo Martina Edera, které se poměrně brutálními expresivními koktajly vyjadřuje k tabuizovaným sexuálníím praktikám, tělesnosti a zároveň odcizenosti a samoty, marnotratné a nadbytečné krásy a síly luxusního kýče. Z osobního hlediska (já) je jeho dílo téměř „nestravitelné“, ale z obecně kulturního hlediska (my) nutno uznat, že se jedná o podstatného autora, který odtajňuje skryté emoce a *expres* a velmi přesně se vyjadřuje k možným aspektům krásy.

11 Pro obor výtvarná výchova je toto *sjednocení* a *sdílení* velmi žádoucí. Vztahem profesního společenství učitelů VV a tištěných publikací se blíže zabývá Makovský (2019): „*V případě každého profesního společenství je zcela klíčové nalézt (a nalézat) „společnou řeč“.* (...) *Domníváme se, že [didaktický materiál, myšlena tištěná publikace, pozn. autorky] má potenciál přímo ovlivňovat praxi učitele (např. prostřednictvím obsažených učebních úloh a dalších informací) a odborný náhled a komunikaci učitele (prostřednictvím odborné terminologie a podnětů k reflexi výuky), nepřímo pak profesní soudy a úsudky učitele*“ (v tisku).

Třetí téma vyplývá z výše uvedeného: musí nás zajímat, *jak* je interpretace vyjádřena, *jak* je dílo utvořeno. Proto třetím tématem, o které publikace pečují, a je zde prostor se k němu vyjádřit, je péče o medialitu díla: vizuálního, zvukového..., ale i interpretačního. Interpretaci chápeme jako tvůrčí výkon, proto tvorba kurátora není pouze manažerský výstup a režie edukačního procesu má mít znaky tvořivého díla. Jedná se o snahu dostatečně jemným jazykovým komentářem doprovázet *proměny média*, tedy odpovídat na podstatnou oborovou otázku: jak je dílo medializované, v důsledku: jak je kvalitní, jak je vlivné, a následně – jak ho kvalitně režijně uchopit v procesu výuky?

Různá média tvoří různé verze světa, jehož komplexnost a unikavost není jinak dostupná. Jednotlivé konceptové analýzy v publikacích si kladou za cíl doložit, že způsob jednotlivých médií není vzájemně nahraditelný a ani není bez ztrát či transformace přeložitelný. Nejedná se o synonyma. Proto svět umění tuto nenahraditelnou rozmanitost médií tematizuje (například kapitola 4.3 „Logik“, výstava Eberharda Havekosta v Rudolfinu v publikaci *Metafora a médium*) a generuje média nová: s jinou svítivostí, s jinou přesností.¹² Média publikace nechápou jako pouhé nosiče. Žádné médium nikdy není průhledné nebo „nevinné“. Proto se texty zabývají medialitou ve vztahu k materiálové metafoře a k výsledné expresi díla. Nyní se ve stručnosti seznámíme s koncepcemi tří publikací.

5.2 Publikace „Kotext“

Publikace *Kotext* (Dytrtová, Raudenský, 2015) je vložena v krabici spolu s rozehranými výtvarnými hrami, které vybízejí konceptora výtvarné tvorby v galerii nebo učitele výtvarné výchovy k dokončení, alteracím a k následným řešením.¹³ Je inspirována multiplem z období hnutí Fluxus,

12 Zajímavé rozšíření mediality vizuálního oboru nabízí audiovizuální scéna. Proto bylo vybráno k analýze také jedno hudební dílo Michala Rataje v kapitole 5.2 „Dech“ – zvuk: Michal Rataj v porovnání s „Dechem“ Jindřicha Zeithammla a Richarda Deacona. Při sjednocení denotační roviny tří děl dobře vyvstane nutnost zkoumat odlišnost jednotlivých použitých médií, aby nám díla nesplynula v „nějakém“ mluvení o dechu. Expresivní obory v maximální míře zajímá způsob tohoto „mluvení“, zejména když jedno dílo je z hliníku, druhé z postříbených dřevěných desek a třetí pracuje s autenticitou dechu procházejícího zřejmě plastovou trubicou.

13 *Kotext*, Dytrtová, Raudenský, [online], [cit. 23. 06. 2019]. Dostupné z: <https://adoc.tips/ko-text-tvar-zvuk-a-gesto-uiteil-a-ak.html>.

akcentuje proto hravost, variabilnost, která by mohla být součástí běžné výuky, což bylo v uváděných projektech ověřeno v praxi. Obsahuje herní plány, kde se hází přiloženou kostkou a náhodné volby řadí a generují připravené úkoly. Leporela určená pro praxi výtvarné výchovy, což jsou originální grafické tisky z výšky zastavené v různých fázích soutisku, navrhuje pracovat s přiloženým zrcátkem a ukazovat spoluhráči v zrcadlovém efektu grafická místa k řešení. Učí tak malé tvůrce myslet v „grafických vrstvách“, protože pracují s polotovarem díla (dvě vrstvy ze tří, pouze vrstva bílé barvy) před dokončením. Nejedná se pouze o cestu „ke grafice“, ale o schopnost myslet výtvarný prostředek napříč dílem, což je cesta k pochopení vnitřní struktury díla.

Všechny tyto doprovodné návrhy k rozehraným hrám jsou – stejně jako v ostatních zde zmiňovaných publikacích – dostupné na cloudovém¹⁴ úložišti, které si může učitel či animační pracovník galerie otevřít kdykoliv. Cloudové úložiště obsahuje nejen celý obrazový materiál knihy, dětské výtvarné projekty, přiložené hry, ale ke stáhnutí jsou zde připravené světelné projekce, které lze ve třídě spustit z dataprojektoru na připravenou stěnu s papíry nebo přímo na stěnu, kde bude vznikat site specific, a pokračovat v navržených herních strategiích spojovaček, chytání pohyblivých animací a zvučících hrdinů vzniklých při projektech gestickou kresbou.

Publikace Kotext představuje a analyzuje výtvarné projekty napříč oborovým i věkovým spektrem tvůrců. Na projekty nejmladších autorů, dětí 1.–5. třídy základní školy, reaguje jeden ze spoluautorů knihy, Martin Raudenský, svými tvůrčími projekty a vzniká umělecko-edukační tvůrčí diskurz, který generuje hravý a aktivizující charakter grafické podoby publikace. Témata publikace vznikla jako úvahy nad oborovými rolemi teoretiků, tvůrců, animátorů a učitelů. Koncept knihy si dává za cíl prohloubit komunikaci mezi těmito oborovými rolemi a přispět k výuce výtvarného oboru s rysy experimentu inklinujícího k současným vizuálním strategiím a recyklovaným užitím.

¹⁴ Cloudové úložiště publikace Kotext (Dyrttová, Raudenský 2015), složka 08 Doprovodné materiály, dostupné na [online], [cit. 23. 06. 2019]. Dostupné z: <https://goo.gl/1dNfz1>.

Nenacházejí se zde pouze projekty dětí prvního stupně základní školy, ale také bakalářské a diplomní projekty studentů na vysokých uměleckých školách. V tomto úhlu pohledu napříč se publikace snaží zhlédnout principy tvorby, budování významu díla a možnosti porozumění tvorbou. Zabývá se interpretační šíří a hledá hranice plytkých a kvalitních interpretací. Používá metodu konceptové analýzy, pomocí které lze právě konstrukci významu díla a interpretačnímu rozptylu porozumět. Proto konkrétní zasazení jevu v konkrétním kontextu a v souvislostech se širším kontextem, například se skupinou srovnatelných děl či strategií, je setrvale přítomný leitmotiv textů, který byl povýšen i do názvu celého textu.

Publikace vychází z teze, že význam díla je utvářen jeho funkčními vazbami s kulturním, ale i osobním kontextem díla. Pro zkoumání výtvarných projektů, jejich vnitřní skladby a následné hodnoty používá analýzu založenou na Goodmanových termínech denotace, exemplifikace a exprese. Vykládá souvislosti mezi subjektivními, intersubjektivními a objektivními stránkami tvorby. Navazuje na hlavní teze publikace „Tvorba jako způsob poznávání“ (Chrz, in Slavík, Chrz, Štech et al., 2013), která usiluje o souhrnný pohled na tvorbu jako na instrument sdíleného poznávání a jako předmět, na kterém se lze učit porozumění pro vztah mezi jazykem teorií a světem smyslů. Analytický způsob výkladu je zde vyvažován fenomenologickými aspekty, které postihují jemnou hranici osobního a psychologického aspektu tvorby a jejího vnímání.

V první kapitole s názvem „Kdy se kostka stává uměním?“ je použita známá modelová situace, která se nazývá „spor o krychli“. Odlišuje význam „matematické“ a „umělecké“ kostky ve vztahu k výkladovým rovinám světa vědy a světa umění. Hájí stanovisko, že umění vzniká způsobem tázání: často na existenciální, ale i politická či sociální témata; spojeným s výkladovou rovinou oboru umění: s jeho aktuálními strategiemi a úkoly. Tyto souvislosti dokládá analýzou výstavy Mariany Castillo Deball v Berlíně (viz cloud složka 01 Kdy se kostka stává uměním) a navazuje výkladem pojmů *struktury*, *významu* a obsahu, které se vzájemně ovlivňují.

Kapitola Tvar a zvuk seznamuje s audiovizuálním projektem Pavla Mrkuse „Radiolaria“ (cloud složka 02, podsložka 202), ve které analýza projektu vyvozuje vztah mezi kvalitními a ne příliš tvůrčími doprovodnými programy. Kritizuje praktiku napodobení díla animovaného tvůrce (autor lije barvy, budeme lít barvy, autor pracuje s plyšem, budeme stříhat plyš – bez jakéhokoli posunu). Důsledně proto zakládá analogie v jiném médiu nebo posun v metafoře, bez kterých by se takto uvažující edukátor proměnil v netvůrčího epigona animovaného autora. Tématem zvuku a tvaru tato kapitola souvisí se dvěma příklady edukace, které rozpracovávají expresivitu tvaru ve spojení se zvukem. První projekt se zaměřuje na zvukovost řeči, tedy barevnost a „akustické tvary“ držené fonematickými prostředky, a druhý pracuje se zvuky, ruchy a šumy (viz cloud složka 02, podsložka 221).

Výtvarné projekty dětí 1.–5. třídy základní školy v dalších kapitolách (Kolíčky, nůžky a šrouby, Hrdina v akci, cloud složka 03, 04) pracují s metodou „uvidět jako“ a s proměnou rolí obvyklých předmětů. Nechává tyto nalezené či vybrané předměty vstupovat do rolí a proměňovat tak beze změny předmětu jeho význam. I velmi malí tvůrci tak cvičí metaforické proměny. Pracuje vědomě se způsoby, jak opouštět doslovnost, vnímat změnu významu proměnou aspektu, a učí se tak zakládat víceznačnost pomocí materiálové metafory. Takovou možností je i záměrná volba témat, která řeší vizuálně syntézu času a procesů, a žáci tak musí vymýšlet prostředky abstrakce, například vyjadřováním činností či procesů (utíkáni, shlukování, boj, cloud složka 04 Hrdina v akci, podsložka 42 Proměna hrdiny, kartonová věž). Taková zadání pomáhají odstraňovat obvyklý chybný názor, že by snad mohly existovat nějaké „reálné“ a jiné „abstraktní“ výtvarné strategie. Vždy, i v případě „realistické kresby“, se jedná o abstraktní vztahy, o samotný „jazyk“, který má svá strukturální pravidla. Jedná se o „vymyšlenou“ koncepci, jak v ploše vyjádřit prostorovou zkušenost.

Dialog mezi dospělým tvůrcem a žáky přináší množství podnětných úvah: vztahy podobnosti a metafory, stereotypu a experimentu, proměny měřítko a akčnosti projevu a různé způsoby vizuální komunikace: spojování, dokreslování, chytání, strefování, prohazování. Podmínkové hry (cloud

složka 05) je téma odvozené ze zajímavých designérských grafických stránek a je komentována jejich účinnost ve výuce oboru grafický design, ale i v předmětu výtvarná výchova.

Publikace je určena studentům, galerijním pracovníkům (Šobáňová, 2015) a učitelům výtvarných oborů. Jejím cílem je ověřit konceptovou analýzu v praxi žákovské tvorby, a připravuje tak témata dalších publikací.

5.3 Publikace „Expres, vztahy a procesy“

Publikace „Expres, vztahy a procesy“ (Dytrtová, Raudenský, 2017)¹⁵ je souborem textů, kreseb a grafik, jejichž společným polem zájmu je exprese, její druhy a způsob její performativity. Má velkorysý formát a po rozložení obrazové části, která svírá sítotiskové originální tisky ve formátu knihy, by se mohlo jednat o samostatnou výstavu grafik. Na předešlé zisky multiplu Kotext navazuje v teoretické části rozpracováním jedné ze tří z Goodmanových referencí – metaforické exemplifikace, aniž by ovšem mohla vynechat ostatní reference, protože jejich vzájemný dynamický vztah má smysl právě v této triádě. V praktické části navazuje na Kotext činnostním a tvořivým charakterem praktických výtvarných úkolů pro děti.¹⁶

Koncepci exprese a její intersubjektivní charakter (překonání dále „nedělitelného“ slova „pocit“) tato publikace zdůrazňuje interaktivním pojetím obrazové části, do které jsou graficky zapracované úkoly určené malým dětem, zatímco text je směřován k dospělému čtenáři. Expres je tak zkoumána ve třech rovinách: v její konkrétní činnostní tvořivé oblasti – dokreslování, přehýbání, spojování v obrazové části; a v jejím umělecky závažném, aktuálním a vlivném uchopení – analýza nedávných projektů Galerie Rudolfinum. Jedná se o analýzy tvorby bratří Chapmanů, Marlene Dumas, Tracey Emin, Berlindy De Bruyckere, Taryn Simon atd. Třetí částí je teoretické zdůvodnění a pojmové ukotvení předchozích praktických výtvarných problémů.

15 Expres, vztahy a procesy, Dytrtová, Raudenský, ediční středisko FUD UJEP Ústí n. L., [online], [cit. 23. 06. 2019]. Dostupné z: <https://fud.ujep.cz/expres-vztahy-a-procesy/>.

16 Interaktivní obrazová část publikace, která vyzývá k tvorbě nad tvorbou, je soubor prací Martina Raudenského a je konkrétním expresivním prostředím pro úvahy textu, který je určen výtvarně odborné veřejnosti, studentům, učitelům, kurátorům a teoretikům vizuálních oborů. Jeho autorkou je Kateřina Dytrtová.

Publikace na cloudovém úložišti¹⁷ (složka Doprovodné výtvarné návrhy k pracovnímu sešitu) nabízí velké množství výtvarných zadání opřených o soudobé vlivné strategie a je rozpracována do výtvarných zadání dále členitelných podle časových omezení učitele nebo galerijního pracovníka. Je zde také vložen text, který shrnuje všechny navrhované výtvarné souvislosti včetně internetových adres, které pracují zejména s adresami hudebních grafik jako zajímavého a málo využívaného mostu mezi oblastí hudby, zvuků, jejich zápisů, ale i volných výtvarných záznamů.

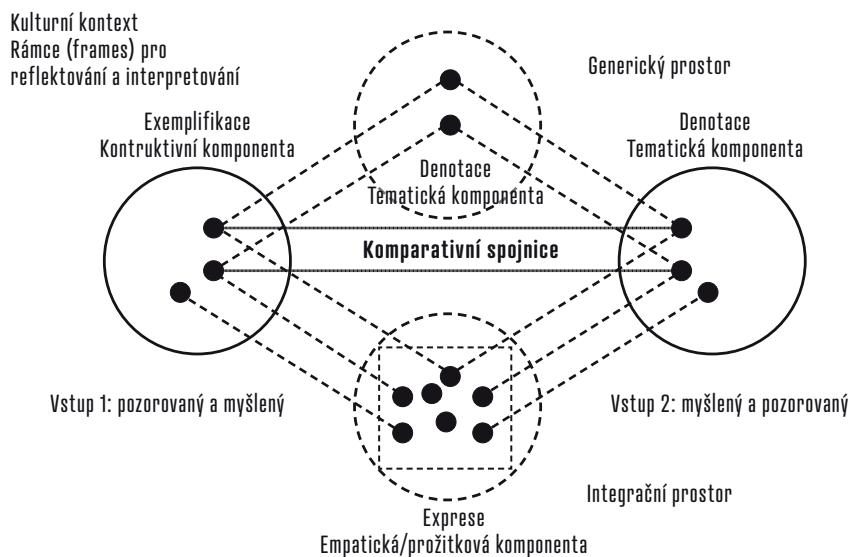
Ověření dynamického způsobu výtvarné výchovy v publikaci Kotext a ukázání na kontextuální a metaforickou podstatu exprese v této publikaci jsou důležité předstupně pro vytyčení podstatných charakteristik výtvarného oboru, a tedy obsahu výuky výtvarné výchovy: materiálové metaforu a mediálního transferu, obecně způsobu medializace. Proto třetí publikace je logickým vyústěním předchozích úvah a v názvu exponuje tyto dva hlavní momenty.

5.4 Publikace „Metafora a médium“

Tématem publikace „Metafora a médium“¹⁸ jsou vztahy mezi způsobem materializace ideje ve výtvarném díle a metaforou. Řídké a vratké metaforické spojení je znakem nekvalitní tvorby. Naopak komplexita a hluboká kontextuální vnořenost metafor do našich životů je příslibem účinného expresivního prostředku. Text analyzuje způsoby použitého média na vybraných dílech současných autorů výtvarné umělecké scény jak v Čechách, tak ve světě: Kathariny Grosse, Juliana Rosefeldta, Markuse Huemera, Eberharda Havekosta, Richarda Deacona, Michala Rataje, který pracuje s oblastí zvuků a hudby, Jindřicha Zeithammla, Anny Hulačové, Britty Marakatt-Labby a Qiu Zhijie. Jedná se o selekci z významných výstavních projektů nedávné doby v Galerii Rudolfinum, ve Veletržním paláci, v prostorách Galerie hlavního města Prahy, ale také o díla vystavená na Benátském bienále (2015) a na poslední kasselské Documentě 14 v roce 2017.

17 Cloudové úložiště publikace Expres, vztahy a procesy (Dytrtová, Raudenský, 2017) a Doprovodné programy ke grafické části publikace [online], [cit. 23. 06. 2019]. Dostupné z: <https://goo.gl/liVgDk>.

18 Cloudové úložiště publikace Metafora a médium (Dytrtová, 2019) [online], [cit. 23. 06. 2019]. Dostupné z: <https://goo.gl/UAauw7>.



Integrovaný model (tj. doplněný goodmanovským modelem) pro konceptovou analýzu uměleckého díla nebo expresivní tvůrčí úlohy. Zdroj: DYTRTOVÁ, K.; SLAVÍK, J. "Fousatý trojúhelník" a problém analýzy úloh v expresivních vzdělávacích oborech. *Kultura, umění a výchova* [online], 2019, roč. 7, č. 1 [vid. 06.07.2019]. ISSN 2336-1824.

Jedním z hlavních témat všech tří publikací, jak bylo uvedeno výše, jsou vztahy mezi způsobem materializace ideje ve výtvarném díle a metaforou, kterou chápeme jako „sjednocení dvou antagonistických světů skokem v sedle imaginace“ (García) nebo jako „vyjádření něčeho v něčem“ (Chrz, in Slavík, Chrz, Štech et al., 2013). Jako tvůrčí výkon jak autora díla, tak vnímatele, který nečekané, metaforicky smíšené oblasti musí vystavět z náleží ve struktuře díla a kotvit je v kontextu. Metafora však může uvadnout, vyčpět či vyhasnout (Goodman, 2007). Řídké a vratké metaforické spojení je znakem nekvalitní tvorby. Naopak komplexita a hluboká kontextuální vnořenost metafor do našich životů je příslibem účinného expresivního prostředku. Texty používají metodu konceptové analýzy a uvádí Fauconnierovu a Turnerovu teorii konceptové integrace (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 192).

Aplikování tohoto modelu konceptové integrace (viz kapitola 5.5 Konceptová integrace v publikaci *Metafora a médium*, cloud⁸ obr. 56–70) založeném

na mísení jednotlivých vstupů je teoreticky zdůvodněno v článku „*Fousatý trojúhelník*“ a *problém analýzy úloh v expresivních vzdělávacích oborech* (Dytrtová, Slavík, 2019). Pro plné pochopení jednotlivých vstupů tohoto modelu – smyslově uchopitelného objektu (vstup 1), dalších konotací daných názvem (vstup 2), jejich porovnání a kontextuální zakotvení v generickém prostoru nadřazené roviny a postupné vznikání výsledné metafory v integračním prostoru – je nutné dobře rozlišovat mezi symetričností a nesymetričností samotných referencí. Tedy způsobů, jak mluvit symbolicky o nepřítomném. Oba zmíněné texty (studie v časopise a kapitola v publikaci *Metafora* a médium) pro aplikaci tohoto modelu pracovaly s díly, které jednotně odkazují (k dechu), ale různě medializují (v hliníku, v dřevěných souvislostech, ve zvuku, viz cloud⁸).

Denotaci jako odkazování (k dechu) chápou jako *symetrickou* referenci. Zatímco předvedení v materiálech (v smyslově uchopitelných objektech tohoto světa: v hliníku, dřevu a zvuku; reference exemplifikace) a dosaženou expresi (metaforickou exemplifikaci) chápou a zdůvodňují jako *nesymetrické* reference. A to mimo jiné i proto, aby byl oborově vytyčený prostor pro tvůrčí přístup a byl odlišen od pouhého (předem domluveného) označování.

V poslední části textu se proto zamyslíme právě nad těmito problémy a upozorníme na možná nedorozumění, která by v posouvání hranice „symetrické“ – „nesymetrické“ mohla nastat a odrazit se i v praxi výtvarné výchovy.

5.5 Symetrické označování?

Výše uvedený model pracuje s denotací (Kam objekt odkazuje? K dechu.) jako se symetrickou proto, že zdůrazňuje, že je za určitých podmínek jedno, jak je „Dech“ proveden. Tyto podmínky nazveme čistě označující odkázání. Ale již grafický design, který si vybereme jako metaforickou ukázkou toho, že v určitých oborech není jedno, *jak* je k dechu odkazováno, pracuje s vizuálními odchylkami, které by neměly být jen vizuální hrou na pestrost, ale měly by nést i sémantické proměny. Pak není jedno, že odkaz exemplifikujeme mediálně rozmanitě: DECH, dech, *dech*.

Co se ale stane, když někdo¹⁹ přijde s úvahou, že vlastně neexistuje „čistě označující odkázání“. Totiž, že se vždy, když se od reálií světa přechází do symbolického systému označování a referování k něčemu, co není přítomné, musí přechodem do jiného času a struktury daného média vytvořit „cosi“ nesymetricky: cosi je záměrně vyzdvihnuto pozornosti ve vazbách, které jsme předtím nevěděli, čili tu nebylo a teď tu je jako zhmotněná idea v systému, který je vždy nějaký, a tedy vymežující, transformující a tvořící.

Jaroslav Peregrin k tomuto „transferu“ z reálií světa do systému média, které nemůže zaručit otisk, nebo korespondenční mapu, konkrétně do systému jazyka píše: „Jazyk nemůže být nahlédnut prostě jako věc zobrazování (mapa) či kopírování (korespondence). (...) Chomsky navrhl chápat jazyk jako generativní a transformační systém, jako soustavu pravidel, jejich opakovaným použitím se dostaneme od nějakého počátečního bodu právě k těm posloupnostem, které tvoří gramaticky správné věty jazyka. (...) Chomského základní tezí je to, že jazykové výrazy je třeba vidět jako určité druhy struktur, a to i v tom smyslu, že tyto výrazy jsou takto vnímány mluvčími, kteří je používají. Věta není pouhým souborem částí, ale jakousi hierarchizovanou strukturou“ (Peregrin, 2003, s. 42–56).

Porovnejme dva příklady. Dech jako „vyslovené slovo“ a dech jako „performativní symbolickou akci“. Chci vyslovit slovo „dech“, pak zvolím (předem dohodnutá) slova, která se ovšem nechovají jako korespondenční vazby ke světu, tvoří strukturu a ta sama svými pravidly tvoří. Chci dech vydechnout, ale jako symbol něčeho: lidské pomíjivosti a éteričnosti života. To ovšem tvořím novou metaforu a nemám předdohodnutý systém „slov“. Budu muset dílo „o vydechnutém dechu“ nějak „udělat“ a samotný výdech dát do takových souvislostí, aby divákům nesplynul s „normálním“ dechem a exponoval expresi éteričnosti, nikoliv třeba nemoci astmatu.

První příklad (slovo dech) vypadá zdánlivě symetricky, druhý jednoznačně nesymetricky: nějak nově obklopený dech (kontextem, názvem, způsobem

19 Tyto úvahy lze nalézt v stati NIEDERLE, R. Reprezentace: podobnost, souvislost, symbol. In: DOSTÁLOVÁ, L., MARVAN, T. (eds.) *Filosofický časopis, Studie k filosofii Nelsona Goodmana*. 65–89 s. Praha: 2012.

zvukového záznamu, předvedením), aby nám nesplynul s prostým dýcháním. Domyslíme-li však Peregrinovu a Chomského úvahu, i samotná slova transformují, nějak přetvářejí, a to i v případě prostě označujícího užití slova „dech“. Tedy výše uvedený názor, ne zcela bez oprávnění, tvrdí, že i předdohodnuté slovo „dech“ je již symbol, již je nějak (jazykově) vysekuté z neuchopitelných vztahů světa do systému a struktury jazyka. Je sice dlouhodobě osvědčované, ovšem jako každý symbol (přijatý i vytvořený) vytváří nesymetrickou referenci, způsob označování, protože vždy odkazuje nějak k tomu, co není přítomno a zpřítomňuje tento jev svou strukturou a pravidly. Každé médium tento transfer dělá ve svém symbolickém systému a my se snažíme pochopit, jak se tyto mediální transfery od sebe liší, jak jinak vytváří své verze světa.

Když bychom tuto myšlenku přijali, pak by nám začal narůstat o jeden stupeň dříve „způsob nesymetrií“. Pak by slova označovala prvo-nesymetricky; obrazy, videa, fotografie druho-nesymetricky. Pak by bylo vhodné všechny typy označování opatřit detailnějšími pojmy, než jak činíme doposud. Tuto ambici náš text rozhodně nemá. Ovšem samotná úvaha pěkně urovnala způsoby označování.

Máme-li je seřadit podle stupně abstraktnosti a toho, kolik potřebujeme k jejich používání prvků, pak nejabstraktnějším kódem, který slouží k detailnímu zachycení myšlení lidí o světě a má pouze dva prvky – tedy má nejvyšší míru přesnosti při nejnižším počtu komunikačních prostředků – je systém nul a jedniček. Také v mnoha soudobých dílech je „pixelizace“ jako odkaz k tomuto kódu velmi často užívána (Anthony Gormley). Mají-li prvky nutné k rozběhnutí systému vzrůstat, pak vybíráme systém čísel 0–9, která jsou zásadní tím, že vůbec neoznačují věci nebo vlastnosti, ale vztahy. Z mnoha dalších systémů nyní vybereme do naší ilustrační řady slova, která jsou arbitrární (s výjimkou slov motivovaných), tedy záměrně nesouvisí s tím, o čem mluví, což jim dává neuvěřitelné možnosti: pouhých necelých 30 znaků pro označení zvuků/písmen. Podobně obrovský potenciál mají noty v hudbě. Teprve nyní následují obrazy a všechny vizuály, které nejsou zdaleka tak přesné, jsou mnohoznačné a mají nekonečně vlastností

a prvků. Jsou to již vždy nějak vzorky světa, tedy nějak exemplifikují (*barvu, tvar*, proto musí být denotovány z opačné strany slovy např. *červená, diagonála*).

Jestli jsme si nyní v tomto malém zamyšlení nad způsoby označování a symetričností referencí uvědomili odlišnosti, navrhuje pro zprůhlednění situace užívat dosavadní tázání. Odkazuješ pouze k dechu (čistě označujícím způsobem, symetricky) a nesémantizuješ prostředek, který sis vybral? Ano, pouze odkazují – DECH, dech a *dech* neodlišují. Předvádíš nějak cosi o dechu tak, že způsob označování hraje novou roli? Ano, nesymetrické odlišnosti DECH, dech a *dech* jsou záměry, které mění význam nesené informace.

Nyní tuto stručnou úvahu můžeme uzavřít. Uvažovat všechny symbolické systémy jako nesymetrické (ač jsou opravdu vždy nějak nesymetrické, protože všechny vznikají intencionálně – prostřednictvím kulturní činnosti),²⁰ odvádí pozornost od *způsobu užití*. Jenže to je podstatou expresivních oborů: literárního, vizuálního, hudebního/zvukového a gestického/dramatického.

Abychom tuto pozornost a bazální obsah edukace expresivních disciplín udrželi, navrhuje denotaci nadále chápat jako symetrickou v tom smyslu, že označující a označované musí být významově zaměnitelné, má-li být zabezpečena intersubjektivní shoda. Proto (parafrázujeme Whiteheada, 1998) slovo „strom“ označuje všechny stromy právě tak, jako každý strom je označením pro slovo „strom“.²¹

20 Každý symbolický systém vzniká nějakým kulturním způsobem, čímž se nutně odlišuje od jiných způsobů vzniku a čímž získává povahu určitého systému, již se odlišuje od všech jiných systémů. Z tohoto nejobecnějšího hlediska, tedy žádné označující nelze ztotožnit s označovaným; to je možné pouze tehdy, když odhlédneme jak od způsobu tvorby, tak od systémového kontextu. Z druhé strany, právě toto odhlášení od způsobu a kontextu vzniku nám umožňuje mít na mysli společný význam označujícího a označovaného bez ohledu na všechny rozdílnosti mezi nimi.

21 Takto pochopená denotace se ovšem nutně stává pojmem souřadným s pojmy *exemplifikace, exprese*, a nemůže být proto chápána jako termín jim nadřazený. Pro něj můžeme nejlépe využít slovo *reference – odkazování*. Reference je tedy termín nadřazený ústředním Goodmanovým termínům *denotace, exemplifikace, exprese*. Ve stejném pojetí lze využít i slovo *symbolizace*, které by pak opět bylo nadřazeno těmto třem klíčovým pojmům z Goodmanovy terminologie.

5.6 Závěr

Koncepce tří publikací, se kterými chtěl tento text seznámit, otevírají tři vzájemně související, podle nás aktuální problémy ve světě tvorby a výtvarné výchovy. (1) Materiálové metafory jsou komplikovanou sítí vztahů, které má tvůrce na straně jedné strukturně napínat a divák na straně druhé svými možnostmi rekonstruovat. Jejich materiálově vnitřní i kontextuálně vnější provázanost pomáhá naznačit model konceptové integrace. Při rekonstrukci významu díla nelze připustit, že vznikající interpretace jsou subjektivní, ač je vyslovuje konkrétní člověk, protože by kulturně bohatě kotvené a naivní interpretace splývaly. Proto (2) jako podstatný úkol vytváříme péči o *intersubjektivní* prostor tvorby významu díla. Zde je podstatný jak prožitkový, privátní, tak široce kulturně kotvený zážitkový aspekt. Ač já, tak my (viz cloud Metafora a médium, obr. 35).

Lambert Zuidervaart k tomuto společně sdílenému prostoru píše: „Pro mne je imaginace komplexním procesem, ve kterém jsou lidé ve vzájemné interakci a v interakci se svým okolím. Proto jí přisuzuji přívlastek „*intersubjektivní*“: tento proces je vytvářen třemi praktikami: Průzkumem, prezentací, kreativní interpretací, které jsou součástí každodenního života. V průzkumu usilujeme o objevy, pravidelně konáme prezentace – dáváme tvar objektům, produktům nebo událostem, abychom zachytili významové nuance, o které nám jde. Praktikujeme kreativní interpretaci – pokoušíme se dát smysl objektům, s kterými se pojí větší míra významu než ta, kterou je obvyklý jazyk schopen zprostředkovat. Jsme pravidelně angažováni v praktikách imaginace: v průzkumu, v prezentaci a interpretaci estetických znaků“ (Zuidervaart, 2015, s. 17–18).

Navrhujeme proto koncepčně uvažovat o intersubjektivitě exprese a vyvažovat neurčité (ovšem zároveň rozhodně figurující) slovo „pocit“ z režijních zisků úvah o díle. Dovolujeme si dokonce napsat, že o pocity nouze není nikdy, jsme živí tvorové, vždy máme pocit nějaký. Ale těžko vyjádřit jaký. Zatímco propracovaný pojem exprese umožní vhled do těchto stavů, a dokonce je může kotvit jak privátně (já), tak empaticky (on/my/oni), tak obecně oborově a kulturně: takto se dnes „dělají“ metafory. Subjektivně

laděné pocity zdaleka neumožňují sebereflexi a vzájemné sdílení lidských hodnot, jako takto navržený pojem exprese, který je pak ale intersubjektivní, shodně jako Zuidervaartova imaginace.²² (3) Posledním vytyčeným úkolem, který považujeme za důležitý, je péče o přesnější úvahy nad způsobem medializace díla (DECH, dech a *dech*) s tím, že je-li způsob medializace sémantizován, pak je nesymetrický a musíme se zajímat (a tedy edukovat): *jak* je dílo.

Texty těchto publikací obhajují stanovisko, že pouhým díváním se na objekty nelze odhalit jejich význam. Že budování vnitřní hluboké významnosti, odhalovaná kauzální působnost jsou nutné souvislosti k smyslově bohatému prožitku a teprve jejich skloubením dochází ke kulturně bohatě kontextuálně kotvenému zážitku z díla a k dostatečně hustým edukačním situacím. Teprve pak dochází k poznávání tvorbou.

22 Považovat expresi za „výhradně subjektivní“, ale imaginaci za „intersubjektivní“ je zřejmý logický nesmysl: oba procesy probíhají pouze prostřednictvím subjektu, ale oba shodně závisejí na intersubjektivně sdílitelných nástrojích – kulturních instrumentech.

6 Výtvarná výchova a výzvy postindustriální společnosti

Kateřina Štěpánková

Úvod

Koncepce, které se ve výtvarném vzdělávání v průběhu 20. století prosadily, je možné klasifikovat podle způsobu, jakým se staví k tvořivosti, za co ji považují, jaké její aspekty vnímají a k čemu ji využívají. Zda ji vnímají jako komoditu a ekonomický kapitál, jako zdroj sebeaktualizace, sebepoznání a osobního růstu či nástroj proměny společnosti. Filosofie vzdělávání pro 21. století mezi těmito póly neosciluje. Celé vzdělávání, jehož cílem je směřovat ke vzdělanostní a informační společnosti, tvořivost vnímá jako podmínku, cíl a charakteristiku procesu vzdělávání. Tvořivost je vyžadována ve všech disciplínách, od žáka i učitele, v procesu vyučování, získávání i uplatňování poznatků. Ještě ke konci druhé poloviny 20. století byla tvořivost vnímána především jako doména výtvarných a uměleckých předmětů, přirozený prostor pro její podporu i uplatnění. Jakou exkluzivitu ve vztahu k tvořivosti má či do budoucna může výtvarná výchova mít? Co navíc může a měla by nabídnout?

6.1 Postindustriální společnost

Proměna, kterou naše společnost prochází, není jen subjektivní, je velmi skutečná a díky tomu, že je zapříčiněna především komunikačními technologiemi, je globální. Doba a společnost, ve které žijeme, bývá nazývána jako postindustriální, informační či znalostní. Již v 70. letech (Bell, 1976) se začalo hovořit o zrodu nové společnosti založené nikoli na výrobě a průmyslové produkci, ale na vědění a službách. Pro tuto společnost se informace a znalosti stávají důležitějšími než hmotné zdroje a fyzická síla. Informační a komunikační technologie ovlivnily jak způsob lidské práce, skladbu pracovního trhu, tak i profesní nabídku. Přístup k informacím a jejich přenos je pro fungování soudobé společnosti klíčový, avšak jak upozorňuje Liesmann (2008), důležité nejsou samotné informace, ale především vědění,

kteř se z nich teprve utváří. Rozvoj informačních technologií, umořňuje sice rychlejší přenosa a snadnou dostupnost obrovského množství informac, nejedná se vřak, jak je odborníky napřch disciplínami upozorňováno, souasn o zvětřování rozsahu vědění (Naisbitt, 1982; Petrusek, 2006).

6.2 Vzdělávání v postindustriální společnosti

Vize vzdělanostní společnosti (na znalostech zalořen) nespoiv v objemu dostupných dat, ale na vědění, kter není zdaleka tak jednoduře přenositeln (Vesel, 2004; Petrusek, 2006; Liessmann, 2008). Vesel (2004) srovnává náklady na replikaci či transmissi informace, kter se díky ICT (informačním a komunikačním technologiím) blíží nule, a vedle toho úsilí při reprodukci vědění, kter krom intelektu a kognitivních schopností zahrnuje celou kulturu, porozumění této kultuře a člověka v jeho celistvosti. V tomto bodě dochází ke střetu pohledů na vzdělání a jeho funkci ve společnosti. Na straně jedné stojí vize vzdělávání ucc žáky informace spojovat, kombinovat, vyuřivat ve vztahu k ucelu, na straně druhé praxe, zaclen téměř výhradně na osvojen si informace, přpadn na jejich vyhledávání.

Společnost veden ekonomickými zájmy vytváří na vzdělávání tlak, takže za převzujc kritérium kvality vzdělávání je považována převřm jeho ekonomick uřitenost (Kařak, Pupala, 2012). Tento pragmatick postoj se odrz i v redefinici pořadavku „celořivotnho vzdělávání“ na pořadavek „celořivotnho ucen“, ve kterm je mořn spatřovat posun od dřazu na osobn růst a humanistick cíle k ekonomick nezbytnosti (Borg a Mayo, 2005).

Teoretick koncepce vzdělanostní společnosti (Stehr, 1994) přesto v této době vznamn zdřaznj člověka a lidskou dimenzi. Argumentují, že znalosti vytvřj přve lid, nikoli technologie. Souasn je nezpochybniteln, že jsou to technologie, kter umořňuj sdlen znalostí a spolupráci mezi obory a subjekty na dřive nepředstaviteln úrovni. Vesel (2004, s. 12) nás stav před doposud ne zcela uvědomovanou skutečnost, kdř popiřuje: „... *neustálou rekombinaci obrovského množství poznatků se produkuje nov a nov vědění, nevysloven vědění je kodifikováno tak, aby mohlo být distribuováno*

informačními technologiemi, produkováno vědění je neustále podrobováno re-flexi a rekombinaci s jiným vědění, čímž dochází jen k další produkci vědění, a tak dále.“

6.3 Tvořivost ve znalostní společnosti

Tvořivost je pro společnost, která znalosti považuje za svůj největší kapitál, zásadní dovedností a kompetencí. Přestože je její význam spojován především s konkurenceschopností a v důsledku je tak převáděna na čísla, nejedná se pouze o výbavu, která jednotlivci zajistí pouze zaměstnatelnost (Wilke, 2000) – ačkoli ta se do budoucna pravděpodobně bude stávat spíše výsadou než samozřejmostí.

Tvořivost znamená více než jen ekonomicky směřitelný produkt. Mnohem více odkazuje ke kvalitě a způsobu myšlení, schopnosti hledat, přijímat a dále zpracovávat informace, spolupracovat a sdílet, schopnosti vnímat sebe, okolí, svět, kulturu, experimentovat, riskovat, hrát si, realizovat svůj potenciál, překračovat dané hranice. Představuje kvalitu, kterou je nutné podporovat, rozvíjet a oceňovat, neboť souvisí se schopností prožívat kvalitně vlastní život. Ačkoli tvořivost není vázána pouze na výtvarnou oblast, ta poskytuje, ve srovnání s ostatními vyučovacími disciplínami, nejširší prostor pro její rozvoj. Přestože sama výtvarná výchova nemá významnější vliv na úspěšnost v jiných vědních disciplínách (Hetland, Winner, 2001), přenos tvořivosti možný je. Tvořivé myšlení je schopnost a potenciál (Runco, 2004a) který je možné podporovat, rozvíjet a uplatňovat při řešení problémů i životních situací (Sterberg, 1999; Kaufman, Beghetto, 2009). Zvlášť významný je fakt, že tvořivý přístup je do jisté míry zvyk a jako takový je možné jej posilovat (Sternberg, 2007).

6.4 Tvořivost ve výtvarných koncepcích 20. století

Koncepce výtvarného vzdělávání druhé poloviny 20. století je možné klasifikovat na podobném základě jako teorie soudobé společnosti. Ty akcentují buď humanistické ideje a rozvoj lidského kapitálu, nebo kladou důraz na ekonomický rozvoj a růst jako jedinou možnost, jak obstát na globálním ekonomickém trhu. Ve výtvarném vzdělávání se tak jedná o zdůraznění

obsahu disciplíny ve vazbě na zájmy a potřeby společnosti či o člověka, jeho rozvoj, růst a sebepoznání skrz tvorbu i teoretické výtvarné vzdělání. Efland (1990) spatřuje existenci protilehlých proudů v koncepcích výtvarného vzdělávání 20. století jako jeho charakteristický rys. V euroamerickém vzdělávacím prostoru definuje tři základní tendence. Označuje je jako koncepci *expresionistickou*, která vyzdvihuje tvořivé sebevyjádření jako ústřední bod vzdělávání; *rekonstrukcionistickou*, která v umění spatřuje prostředek společenské proměny, a *vědeckou*, která zdůrazňuje především obsah disciplíny a uplatňuje na ni stejné požadavky jako na exaktní vědní obory, včetně vědeckého aparátu, vymezené oblasti zkoumání i aplikace poznatků. Toto dělení je do jisté míry zužující (Burnaford, Aprill, & Weiss, 2001), pedagogických diskurzů je ve 20. století možné popsat více (Kašćák a Pupala, 2009; Strouhal, 2013), avšak uvedenou klasifikaci zde přijímáme i s touto vznesenou připomínkou. Cílem je poukázat především na souvislost mezi proměnou cílů ve výtvarném vzdělávání a danou dobou. Podobně jako je výtvarná výchova napojena na svou vlastní historii, dějiny umění, soudobou uměleckou tvorbu, filozofii, pedagogické osobnosti, tak i společnost je příčinou a hybatelem změn uvnitř oboru (Burnaford, Aprill a Weiss, 2001; Wilson, 2004; Hurwitz a Day, 2012).

Expresionistický přístup

Kořeny *expresionistického* přístupu je možné vnímat v romantickém pojetí vzdělávání 19. století, pedocentricky orientovaných přístupech a humanistické filozofii, které vytvářely protipól vzdělávání založeného na drilu, opakování, konformitě a nápodobě. Dítě, rozvoj jeho potenciálu, důraz na vlastní cestu poznávání, učení se i tvorbu, zde byly naopak východiskem vzdělávání. Tvořivé sebevyjádření, výtvarná exprese, svobodná, neovlivněná spontánní tvorba, byly vnímány jako významné cíle výtvarného vzdělávání, které měly vést dítě k tvořivosti, samostatnosti, harmonickému rozvoji. Pojetí tvořivosti bylo ve výtvarném vzdělávání zvláště na počátku 20. století ztotožňováno především s „originalitou“ dětské kresby, která nerespektuje zobrazovací konvence přenášené výtvarným školením. Neovlivňování bylo považováno za cestu k podpoře tvořivosti, vlastní každému dítěti, která se však vlivem a formováním okolí ztrácí. V humanistickém

a na psychologii založeném vzdělávání byly tvořivost a expresivita spatřovány především jako zdroj sebeaktualizace, sebepoznání a osobního růstu. Smyslem a cílem rozvíjení tvořivosti bylo obohacení žáka samotného, tvořivost nebyla zamýšlena jako prostředek proměny společnosti či kapitalizovatelný potenciál. V 50. a 60. letech byl významným představitelem tohoto pojetí Viktor Lowenfeld (Lowenfeld, Brittain, 1997). Jeho psychologicky orientované pojetí výtvarné výchovy, založené na respektování vývojových stádií dětského výtvarného projevu, zdůrazňovalo proces výtvarné tvorby jako prostředek tvořivého sebevyjádření, nikoli výtvarný artefakt jako jediný cíl tvorby. Důraz na tvořivost, subjektivitu a expresivitu byly do velké míry reakcí na tlak školy upřednostňující konkrétně definované poznatky, standardizované testování a měřitelný výkon. U nás se díky politické situaci odkaz V. Lowenfelda projevil se zpožděním, neboť již jen samotný koncept tvořivosti byl v rozporu s postavením jedince v tehdejší společnosti. Systém vyžadující konformitu nepodporoval tvořivost, pro kterou je charakteristické samostatné uvažování, potřeba překonávat dané hranice, zpochybňovat normy, riskovat a experimentovat, ani u dětí. Vliv expresivistického pojetí výtvarné výchovy zdůrazňující dítě a jeho osobnost s minimálním pedagogickým zásahem zvenčí v různých modifikacích v našem vzdělávacím prostoru poté o to déle trval (Pohnerová, 1992; David, 1993; Roeselová, 2000). Vypuštění Sputniku v roce 1947 nastartovalo velkou poptávku po tvořivosti a tvořivých odbornících a promítlo se do vzdělávání, v němž se podpora tvořivosti dostala na žebříček jeho hlavních cílů. Nejednalo se však již o tvořivost vnímanou jako spontánní hru, do které je třeba nezasahovat, ale jako dovednost, kterou je možné a nutné rozvíjet.

Rekonstrukcionistický přístup

Tento proud čerpá z progresivní pedagogiky, která vedle důrazu na žáka, jeho vlastní zkušenost utvářenou v procesu vzdělávání a motivaci k sebevzdělávání, silně akcentovala formativní vliv vzdělávání na celou společnost. Vzdělání bylo nazíráno jako účinný prostředek změn na individuální i celospolečenské úrovni. Výtvarná výchova tak znamenala více než jen předmět, zprostředkovávala především kulturní zkušenost, hodnoty společnosti, rozšiřovala pohled na svět (Dewey, 1934). Důraz celého vzdělávání

byl položen na smysluplnost a vztah k životu. Zde pramení myšlenka prosazovaná v současnosti zejména kritickou pedagogikou (Cipolle, 2010; Shin, 2016), která využívá na výtvarné výchově založený model učení a přináší do výuky sociální témata, či UNESCO (2006) s modelem vzdělávání prostřednictvím umění (Art in education vs. Education in art). Tvořivost byla v rekonstrukcionistickém přístupu uplatňována v dalších svých charakteristikách, nejen jako „*originalita*“ ve smyslu odlišnosti, ale především jako „*relevance*“ ve vztahu ke stanovenému problému.

Vědecký přístup

Vědecký či také racionální přístup prosazuje pohled na výtvarné vzdělávání jako na rovnoprávnou vědní disciplínu s vlastním obsahem i metodami zkoumání (Clark, Day, Greer, 1985). Tento požadavek začal být komunikován v souvislosti s narůstající potřebou obhájit význam výtvarné výchovy, definovat její vzdělávací obsah a hodnotit výstupy vzdělávání stejně jako v ostatních předmětech (Eisner, 1988; Delacruz Manley, Dunn, 1996). Zásluhou J. P. Guilforda, který v roce 1950 tvořivost prezentoval jako stěžejní téma pro vzdělávání a výzkum, začal být v umění a výtvarné výchově spatřován velký potenciál pro její rozvoj. Navíc od 50. let 20. století začala být tvořivost vnímána jako dominantní společenské téma. Závody v dobývání vesmíru, zbrojení a technologické nadvládě během tzv. „studené války“ v 60. a 70. letech proměnily její vnímání z výlučné schopnosti (dar, talent, Múza...) na dovednost (Runco, 2004b).

Pojetí výtvarné výchovy zdůrazňující jen tvorbu, expresi či estetický účín před oborovými znalostmi začalo být považováno za neschopné obhájit svou pozici v rámci vzdělávání (Eisner, 2001). V 80. letech 20. století se tak ve výtvarném vzdělávání prosazuje koncepce discipline-based art education (DBAE), která klade důraz na obsah a učivo (estetiku, historii, kritiku, výtvarnou komunikaci). Tvořivost, místo implicitně pojaté charakteristiky předmětu, zde figuruje jako jeden ze čtyř definovaných cílů výtvarného vzdělávání (Civilizace a společnost, Komunikace, Schopnost volby). Tvořivé myšlení a tvořivé řešení problémů se stalo centrálním požadavkem souvisejícím s naplněním všech formulovaných cílů.

V 90. letech do výtvarného vzdělávání vstupují témata, která již není možné zastřešit pod žádný ze zmiňovaných tří proudů. Jedná se opět o globální a sociální témata (feminismus, ekologie, multikulturalismus, sémiotika, vizuální kultura...) (Neperud, 1995; Day, Hurwitz, 2012; Shin, 2016) a pro teorii výtvarné výchovy klíčový pojem *vizuální gramotnost* – kompetence vizuálně vnímat, rozumět tomu, na co se díváme. Kritický pedagogický proud VCAE (Visual Culture Art Education), (Anderson, Milbrandt, 2004; Day, Hurwitz, 2012) vnímá gramotnost v oblasti vizuální kultury – reklamy, masmédií a kulturního průmyslu jako stěžejní oborové vzdělávací téma, které umožní dítěti orientovat se ve světě, nepodléhat manipulaci vizuálních sdělení a vybaví jej schopností kriticky tvořivě přemýšlet. Uplatňování tvořivého myšlení je základním požadavkem VCAE vznášeným na žáka, jedná se o vstupní podmínku i výstupní kompetenci.

Od konce 20. století kurikula a dokumenty vztahující se k problematice výtvarného vzdělávání (RVP, 2007; UNESCO, 2010, 2013) pracují s oběma přístupy DBAE i VCAE. Současně začleňují i další společensky významná témata (ICT, počítačovou gramotnost, sociální dovednosti, globálně sdílené narativy, sociální problematiku), se kterými se soudobá společnost musí vyrovnat, či jí jsou předkládána k řešení. Tvořivost je prezentována jako schopnost každého jedince, která není vázána pouze na výtvarnou oblast (NACCCE, 1999; Sawyer, 2012; Beghetto, Kaufman, 2010), avšak jejím prostřednictvím může být rozvíjena. Tvořivost je považována za důležitou kompetenci, která umožňuje jedinci obstát na trhu práce, má potenciál podílet se na řešení současných i budoucích problémů společnosti a pozitivně ovlivňovat prožívanou kvalitu vlastního života (Štěpánková, 2018).

6.5 Směřování výtvarného vzdělávání v 21. století

Vzdělávací systém čeká v nejbližší budoucnosti zásadní koncepční proměna. Vyžaduje ji svět, který zatím ještě není, ale o němž víme, že nastane. Budoucí generace bude díky proměně pracovního trhu čelit vysoké konkurenci, vybírat z nových profesí souvisejících s rozvojem ICT, kreativního průmyslu, průmyslu 4.0 atd. Budou vyžadovány především tvořivé, nikoli manuální kompetence. Poptávka po schopnosti inovativně myslet, spojit

informace, ze známého generovat nové, myslet nekonvenčně, avšak ve vztahu k zadanému problému, se již nyní odráží v kurikulu napříč vzdělávacími obory. Současná tendence výtvarného vzdělávání směřuje více k učení se prostřednictvím umění (UNESCO, 2006) a výtvarné kultury než pouze ke vzdělávání v oblasti umění. Posláním předmětu se stalo spíše objevování a poznávání světa skrz tvorbu a umění než jeho zobrazování (Grierson, 2011). Do prostoru výtvarného vzdělávání častěji než dříve vstupují paměťové instituce, které napojují na umění i další vzdělávací obsahy, a subjekty poskytující neformální vzdělávání (galerie, muzea, otevřená studia a dílny či ZUŠ). Jako příklad může být uveden koncept Tab (Teaching for artistic behavior), (TAB, 2019), který v tvorbě akcentuje samostatné rozhodování, prostor pro sebeučení a rozvoj kompetencí přenositelných mimo výtvarnou výchovu, či VTS (Visual thinking strategies), (VTS, 2019) zacílený na kritické myšlení, schopnost přemýšlet o vizuálním sdělení, kontextech a souvislostech s jinými oblastmi. Obrovský inspirační prostor pro výtvarné vzdělávání se skrývá v samotné práci s výtvarným dílem jako dokladem kulturní, historické, sociální i osobní zkušenosti, komunikačním prostředkem, jazykem, mostem mezi kulturami, způsobem vidění světa... Galerijní a muzejní edukace jej jako východisko využívá k pedagogické práci v současnosti nejlépeji. Nabízí ateliérové aktivity navázané na mentální tvořivou práci s víceznačností a oproti škole má i výhodu neformálního prostředí, bez tlaku na jediné „správné“ řešení. Tyto způsoby vzdělávání jsou ve svých základech do velké míry napojeny na výstupy tzv. „Project Zero“ (Tishman, Palmer, 2006; Project Zero, 2016; Wilson, 2019), který v 60. letech 20. století na Harvardově univerzitě inicioval Howard Gardner a Nelson Goodman. Program se již od počátku zabýval výzkumem lidského potenciálu – inteligence, tvořivosti, interdisciplinárního myšlení a jeho podpory, v jehož centru stojí výtvarná výchova a vzdělávání jejím prostřednictvím. I v současné době považuje výtvarné vzdělávání za klíčový předmět, ze kterého mohou těžit všechny ostatní vzdělávací oblasti. Z těchto zdrojů je možné čerpat na zkušenostech i výzkumu podloženou inspiraci pro výtvarné vzdělávání a iniciovat změnu v zažitém způsobu výtvarného vzdělávání.

6.6 Závěr

Výtvarná výchova společnosti nabízí hodnotu, která je velmi ceněná, aniž by sama sobě musela ubírat na cílech, které považuje za vlastní. Ukazuje, že není ani pro současnost, ani pro budoucnost „mrtvým oborem“. Dokonce ani ICT neznamení ohrožení výtvarného vzdělávání ve prospěch oborů produkujících technické profese. Naopak. Díky technologiím se výtvarná tvorba stává dostupnější jak z pohledu aktivní participace, tak v oblasti konzumace umění. Obava, že svět potřebuje pouze technicky vzdělané odborníky, je mylná. Výtvarně vzdělaných lidí, kteří vnímají hodnotu kultury, mají invenci, cit pro „odlišnost“ i schopnost nechat „něčemu“ vzniknout, bude stále třeba. Kreativní průmysl (móda, film, reklamní průmysl, herní průmysl...) je jedním z nejrychleji rostoucích odvětví, a navíc generuje obrovské zisky. Poptávka po tvořivém lidském kapitálu tak bude ještě větší. Tvořivost není jen výbavou vyvolených a nadaných jedinců, jedná se o nezbytnou osobní výbavu člověka. Zajímavým úkolem pro výtvarný obor bude spíše otázka etického rozměru tvorby než samotné estetické stránky, neboť kreativní průmysl významně ovlivňuje myšlení světa.

To, co výtvarná výchova potřebuje, je nalézt způsob, jakým podporovat to, co bude žákovi k užítku – zkušenosti, vědomosti, dovednosti, návyky i prožitky, učít žáky s těmito vstupy pracovat a vytvářet z nich nové znalosti. Nejedná se ani tak o apel na kurikula, jako o výzvu pro učitele. Ten vytváří obsah učiva. Zde by učitelé měli využít právě to, co nabízí „informační“ a „na znalostech a vědění založená společnost“. Sdílení a spolupráci. Problémem této doby, jak již bylo výše zmíněno, není nedostatek informací, těch je přebytek, ale nedostatek znalostí. Ty se vytvářejí spojováním známého s novým, rekombinací, alternací, přizpůsobením... Díky tvořivosti.

Kurikulum současné výtvarné výchovy



7 Kurikulární reforma ve výtvarné výchově – kritická analýza její implementace na základě výzkumného šetření mezi učiteli

Petra Šobáňová

Úvod

Kapitola je věnována kurikulární reformě ve výtvarné výchově, konkrétně snaze o postižení stavu implementace reformních idejí do výtvarné edukace v rámci všeobecného vzdělávání na 1. stupni základních škol. Nejprve budou stručně připomenuty hlavní změny v kurikulu pro všeobecné vzdělávání a poté budou představena původní výzkumná zjištění o implementaci formálního kurikula do praxe a o problémech, jež ji ztěžují. Kapitola zároveň nabídne diskusi o specifických pedagogické práce s obsahem, jež byly vysledovány u zkoumaných učitelů a učitelek výtvarné výchovy.

7.1 Kurikulární reforma ve výtvarné výchově – sumarizace jejích fází a změn, jež přinesla

Většina z toho, co bylo v předešlé kapitole řečeno o kurikulární reformě jako celku, se samozřejmě přímo vztahuje také na výtvarnou výchovu. Platí to rovněž o fázích transformačního procesu, který v rámci výtvarné výchovy prošel všemi dříve popsányými etapami (podle Kotáska, 2006). Patřilo k nim:

1. kritické vymezení se vůči dosavadnímu stavu kurikula – bylo zcela přirozené jednak jako projev polistopadového období, jednak jako důsledek otevření hranic oboru a navazujících společenských a politických změn (připomeňme boom autorských koncepcí výtvarné výchovy a ovšem také vzrušené diskuze odborníků z 90. let, jež se samozřejmě netýkaly pouze obsahu výtvarné výchovy a jejích cílů, ale i problému vyrovnání se s totalitní minulostí; proběhlo kritické posouzení tradičních východisek oboru a polemiky nad různými teoretickými koncepty);

2. fáze částečné shody a zavádění ad hoc opatření, jež řešila aktuální situaci – ve výtvarné výchově to bylo období tvorby a přijetí tří alternativních variant osnov, jež byly MŠMT schváleny v roce 2001²³ – jednalo se o vyvrcholení „kvasu“ devadesátých let a oficiální zviditelnění pluralitního charakteru oborového diskurzu;
3. fáze systémové rekonstrukce – v tomto období byla decizní sférou nastíněna koncepce reformy vzdělávacího systému a zahájila se samotná kurikulární reforma, jež v našem oboru znamenala příklon k teoretickým východiskům varianty B osnov a zároveň integrování některých klíčových pojmů a východisek varianty A – stručný přehled variant viz poznámka pod čarou. Zároveň se vznikem těchto dokumentů (jež byly odbornou obcí celkem bezproblémově přijaty zřejmě díky tomu, že byly volitelnými alternativami a jako takové zabezpečovaly pluralitu) se odstartovala diskuse nad nově vznikajícím kurikulem, jež měla místy spíše charakter ostré výměny názorů. Při vzniku nového vzdělávacího programu se pak výrazně projevil vliv pluralitní postmoderní kultury, sémiotiky, vizuálních studií a progresivních proudů výtvarně-pedagogického myšlení, zabývajících se vizualitou – v souladu s mnohými zahraničními, dosti široce sdílenými tendencemi (viz např. Freedman, 2003, Freedman & Stuhr, 2004, aj.);

23 Připomeňme je alespoň ve stručném přehledu:

Varianta A autorů Komrsky, Pastorové a Šamšuly vycházela z výtvarného projevu coby svébytné činnosti člověka a univerzální řeči tvořící „neopominutelnou součást ontogeneze lidského jedince i fylogeneze lidského rodu“ (Komrská, Pastorová, Šamšula, 2002, s. 17). Stejnou měrou se vztahovala k výtvarné kultuře prostupující všechny součásti lidské kultury. Autoři akcentovali rozvíjení specifických složek osobnosti žáka orientované na vizuální vnímání, obraznost, vyjadřování a komunikaci, rozvoj smyslové i citové citlivosti, výtvarného myšlení a osobitého vyjadřování. Vedle toho podporovalo jejich pojetí formování „citlivé, celistvé, otevřené lidské bytosti, schopné uvědomovat si sebe sama ve světě, v jeho kosmologickém i antropologickém rozměru“ (tamtéž, s. 18). Propojování obrazného a verbálního vnímání, citění, myšlení a projevu napomáhá k „vnitřní duchovní jednotě osobnosti, jejímu celistvému bytí a humanizaci světa“ (tamtéž).

Varianta B autorů Vančáta, Kitzbergerové a Fulkové se orientovala na proces obrazové tvorby, obrazového vnímání a užívání obrazů k poznávání a komunikaci. Žák se má naučit chápat fungování a význam jednotlivých obrazových znaků a kontext jejich vzniku, má se učit svobodnému vyjadřování vlastních zážitků a komunikování o „společně sdílených obsazích“ (Vančát, Kitzbergerová, Fulková, 2002, s. 38). V neposlední řadě se má žák učit původně mimovolně vnímání vědomě analyzovat a zapojovat do dalšího vytváření nebo interpretování výtvarného díla (tamtéž).

Varianta C, jejímž autorem byl Linaj, vychází z hlubinné psychologie a gestaltpsychologie. Jejím klíčovým slovem je niternost a cílem má být „výtvarně estetická kultivace dítěte a jeho zakotvení v hodnotách naší kultury“ (Linaj, 2002, s. 59). Směřuje se k „udržení a rozvoji dětské schopnosti plného prožitku života“, posilování opomíjených složek dětské psychiky a ochrana její celistvosti, vnímavost k vlastnímu prožitku, ke svému okolí a orientace v něm (tamtéž, s. 60).

4. fáze implementace – zahájena byla rokem 2005, resp. přijetím školského zákona č. 561/2004 Sb.; podle nových osnov vytvořených na základě rámcových vzdělávacích programů a specifikovaných v jednotlivých školních vzdělávacích programech se začala výtvarná výchova vyučovat v prvních a šestých ročnících základních škol od 1. 9. 2007.

Než se pokusíme zhodnotit implementaci nového kurikula vzdělávacího oboru výtvarná výchova, pokusme se stručně shrnout, co nového do něj reforma přinesla. V případě výtvarné výchovy došlo nejen k zavedení nových pojmů, o nichž jsme již hovořili na obecné úrovni a jež jsou platné pro kurikulum jako celek (klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata), ale také k výrazné změně pojmového aparátu samotného vzdělávacího obsahu oboru, jenž vycházel ze zvolené teoretické perspektivy.

Umění je v kurikulu chápáno jako specifický způsob poznání a za jeden z cílů všeobecného vzdělávání se považuje nabytí schopnosti užívat jazyk umění jako svébytného prostředku komunikace (RVP ZV, 2006). Specifika oboru vyjádřená v RVP ZV spočívají ve schopnosti pracovat s vizuálně obrazným vyjádřením a v experimentálním zacházení s ním (Pastorová, Vančát, 2004). Žák se má učit chápat fungování znakových systémů a uvědomovat si vlastní možnosti při jejich tvorbě a modifikaci. Praktické výtvarné dovednosti jsou součástí tvůrčího procesu, doplněného přirozeně o komunikační, resp. interpretační složku, na niž v minulosti nebyl kladen takový důraz.

Klíčovým a nově zavedeným pojmem se stalo *vizuálně obrazné vyjádření*. Autor termínu, Jaroslav Vančát (2006), jej definuje takto: „Vizuálně obrazné vyjádření je znakový objekt, který vizuální cestou vyvolává a rozvíjí v mysli svého tvůrce nebo svého vnímatele obrazné představy. Vizuálně obrazným vyjádřením se může stát jakýkoli objekt, vytvořený nebo zvolený s výše uvedeným účinkem. Objekt může mít např. povahu obrazu, sošky, kresby, fotografie, filmu či videa, také však dynamické či interaktivní počítačové aplikace, reklamy, vizuálního stylu oblečení, tvorby vzhledu krajiny apod.“

Přestože lze plně rozumět volbě daného termínu – je výrazem snahy zahrnout pod jedno pojmenování všechny aktuální podoby výtvarných a obecně vizuálních podnětů a neomezovat záběr výtvarné výchovy pouze na oblast umění – pojem pro svou délku není příliš vhodný pro praktické užívání. Není bez zajímavosti, že pohled do kurikul různých zemí ukazuje, že se stále neupouští od pojmů *výtvarné umění*, *umění*, resp. *výtvarné dílo*, *umělecké dílo*, *obraz*, *artefakt* apod. Ukazuje to nejen letmý pohled do kurikul různých zemí, ale i publikované srovnávací výzkumy nebo detailní analýzy kurikulárních dokumentů ČR, Německa, Rakouska, Slovenska, Anglie, Kanady apod. Analýzy autorek a autorů Uhl Skřivanové (2011, 2013), Maršáka & Pastorové (2013) nebo Vašíkové (2017) zajisté patří do přehledu přínosných výzkumů zabývajících se kurikulem.

Vraťme se ale k pojmovému aparátu vzdělávacího obsahu oboru výtvarná výchova v reformovaném kurikulu všeobecného vzdělávání. S prvky a vztahy *vizuálně obrazného vyjádření* se mají podle kurikula žáci seznamovat a mají zkoumat jeho smyslové účinky. Žáci se učí výběru a variacím takovýchto prvků ve vlastní tvorbě; v ní jsou užívány prostředky k vyjádření emocí, nálad, představ a zkušeností, experimentuje se s objekty, pohybem těla, žáci mají zakoušet akční tvar malby a kresby. Ve vyučování se mají žákům představovat různé typy vizuálně obrazných vyjádření, žáci se mají učit jejich rozlišování, výběru a uplatnění pro vlastní tvůrčí záměry. Důraz je kladen na přístupy k vizuálně obraznému vyjádření, reflektuje se hledisko jejich vnímání a motivace. Výtvarná výchova má také pěstovat osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování. Žáci se setkávají s odlišnými interpretacemi vizuálně obrazného vyjádření, mají je porovnávat s vlastní interpretací. Výsledky tvorby mají být vysvětlovány, žáci je mají obhajovat a prezentovat. Zkoumány mají být proměny komunikačního obsahu, záměry tvorby a proměny obsahu vlastních vizuálně obrazných vyjádření i děl výtvarného umění; u starších žáků se vyžaduje reflexe různých souvislostí (RVP ZV, 2006).

V kurikulu čteme poctivou snahu o postižení samotného kurikulárního jádra našeho oboru – autoři šli cestou maximálního zobecnění, jež nabízí

znakové (sémantické) vymezení oblasti Umění a kultura a jež má platnost při setkání s jakoukoliv formou výtvarného tvůrčího projevu včetně multi-mediálních forem nebo konceptuálních projevů. V souladu s celkovými reformními záměry je z kurikula výtvarné výchovy patrná také snaha být maximálně volným rámcem, jenž by do sebe pojal všechny živé a nosné koncepce výtvarné edukace (Byť o tom nepadne v obci didaktiků úplná shoda, autoři se nepodařilo najít žádnou ze současných ucelených koncepcí výtvarné výchovy, jež by byla s kurikulem v kolizi a jejíž pojmy a obsahy by nekorelovaly s těmi kurikulárními.) Základem výtvarné výchovy nadále zůstala činnostní povaha výtvarného vyučování, již odrážejí také jednotlivé obsahové domény: rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků (RVP ZV, 2006). Ty odpovídají třem základním typům činností: vnímání, tvorbě a interpretaci. Jejich provázání ve vyučovacích úlohách²⁴ má žákům umožnit:

- „podílet se (podle svých schopností a zájmů) na procesu umělecké tvorby,
- uvědomovat si, rozvíjet a uplatňovat schopnost osobitého vnímání a vyjadřování a účastnit se komunikačního procesu,
- odhalovat nezastupitelný význam umění při poznávání a chápání světa i sebe samých“ (Pastorová, 2004).

Činnostní povaha výtvarné výchovy mimo jiné znamená, že osvojování vzdělávacího obsahu zde – jistě více než v jiných vzdělávacích oborech – neznamena pouze osvojování pojmů a nabývání znalostí, ale také nabývání různých zkušeností skrze vlastní tvůrčí a experimentální aktivitu, osvojování dovedností potřebných pro vnímání smyslových a uměleckých podnětů, pro vlastní vyjádření v tvorbě nebo pro interpretaci a vlastní uplatnění v komunikačním procesu, jímž je umělecké vyjadřování a jenž toto vyjadřování podněcuje. Výtvarná edukace samozřejmě podněcuje přijímání hodnot, zaujímání postojů, růst zájmů žáka atd. – ani tyto aspekty nestojí nyní mimo kurikulární obsahy, naopak mnohdy představují naplnění deklarovaného přesahu oborových obsahů do nadoborové perspektivy

²⁴ Ve vyvážené poloze anebo s akcentem na některou z činností, avšak bez opomíjení žádné z nich.

klíčových kompetencí. Tento charakter měla výtvarná edukace už v minulosti, současné kurikulum však pouze nedeklaruje odlišnost výtvarné výchovy od jiných oborů v tomto směru, aniž by ji blíže postihlo – v souladu se současným širokým pojmáním vzdělávacího obsahu²⁵ (resp. učiva, jímž se obsah stává v rovině výuky) je v kurikulu tento obsah popsán a zaujímá rovnocenné postavení vůči kurikulárním obsahům ostatních oborů.

7.2 Rizikové momenty implementace kurikulárních změn ve výtvarné výchově

Pomineme-li změny ve formulacích samotného obsahu – jež jsou podle našeho názoru skutečně spíše změnami jazyka a pojmenování než změnami faktického kurikulárního jádra oboru, jímž byly nejméně poslední půlstoletí výtvarně expresivní činnosti a do určité míry, nyní výrazně posílené, i činnosti receptivní a komunikační – tou nejpodstatnější změnou je asi to, že výběr a strukturace učiva je více v rukou učitelů. Doposud bylo součástí učitelovy práce především projektování výuky a její realizace (na základě didaktické transformace vzdělávacího obsahu následovalo jeho zprostředkování ve vyučování), nyní je úkolem učitelů i projektování samotného kurikula, neboť učitelé se stali tvůrci osnov – a to je zajisté klíčový moment reformy a pravděpodobně také její největší slabina. Klade totiž na pedagogy velké nároky, resp. předpokládá, že jsou všichni experty schopnými tvůrčí práce s kurikulem, že jsou schopni obecné ideje operacionalizovat na úroveň výuky. Jsou na to však připraveni?

Otázka se komplikuje faktem, že od učitelů výtvarné výchovy se nejpozději od druhé poloviny 20. století vyžadovala jistá míra autonomie při práci s kurikulárními obsahy a při jejich transformaci do výuky – jistě větší než u většiny ostatních vzdělávacích oborů. Proč je tomu tak? Základní charakteristikou každého oborového kurikula je uplatnění seriálního kódu

25 Oproti překonané herbartovské představě při edukaci dochází nejen ke zprostředkování určitého vědění, ale i k rozvoji schopností a dovedností jedince. Obsahem vzdělávání tak může být vše, „co si člověk může pamatovat, vybavit si v myšlenkách, resp. pojmech nebo představách, ať již smyslových, nebo pohybových, ideálně v mysli nebo fyzicky ve skutečnosti používat, vytvářet či přetvářet, co může sdělovat, nad čím může uvažovat a čím může být ovlivněn ve svém prožívání, myšlení, jednání nebo ve svých postojích“ (Slavík, 1997, s. 104). Obsah je tím, co má šanci přetrvat a co „má smysl se učit a naučit“ (Slavík, 2014, s. 189). Obsah výtvarné edukace je tradičně široký mimo jiné proto, že pracuje s uměleckým dílem, jež je konglomerátem různých významů – všechny se přitom mohou stát obsahem vyučování.

při formulování obsahu (oborové pojmy, principy a poznatky jsou zde předloženy v logice samotného oboru, je zde předkládáno kondenzované poznání oboru a jeho výsledky, trest' oborových dovedností nebo poznávacích a pracovních postupů). V rozporu s tímto předpokladem je ale fakt, že výtvarná výchova se v praxi vyznačuje téměř výhradním uplatňováním kódu integrovaného. Například obligátní využívání námětů a témat ve vyučování (nemusíme ani přímo hovořit o výtvarných řadách a projektech, o nichž to platí dvojnásob) je typickým příkladem uplatnění integrovaného kódu obsahu, jenž staví na zkušenostech žáků, na potenciálu témat známých z jejich života nebo ze života společnosti a uměleckého pole, z nichž se během vyučování vyvozuje nebo na nichž se ilustruje vzdělávací obsah.

To znamená, že učitel výtvarné výchovy obsah v seriálním kódu projektuje do obsahových segmentů plynoucích z potenciálu zvoleného tématu – optimálně s ohledem na uplatnění všech tří základních typů činností výtvarné edukace: vnímání, tvorby a interpretace. S výběrem tématu ani s výběrem a strukturací obsahu, který se s tématem pojí či může pojit, však kurikulum nepomáhá, to je rovina učitelovy autonomní práce s obsahem. Anebo, což je možná častější, pracuje učitel s tématy a náměty bez vazby na seriální kód obsahu předepsaný kurikulem, řídí se spíše intuicí a svým implicitním pojetím výtvarné výchovy bez přímé vazby na státní kurikulum. Obecnost předepsaného kurikula a neuchopitelnost (či nepoužitelnost) jeho pojmů jej v rezignaci na udržování této vazby jen podporuje.

Lze se domnívat – domněnku však nelze retrospektivně doložit relevantním výzkumem, pouze zkušenostmi z vedení praxí studentů a rozhovorů s pedagogy – že kurikulární obsahy nebyly ani dříve pro výtvarné pedagogii klíčovým východiskem projektování výuky. To může mít různé důvody, mimo jiné ten, že učitelé výtvarné výchovy často staví na vlastních zkušenostech s uměleckou tvorbou (tak jsou ostatně dodnes připravováni na pedagogických fakultách), jež se rovněž neřídí nějakými jasně formulovanými „seriálními“ východisky, ale spíše intuicí, nápadem, touhou reagovat na nějaký inspirační zdroj či silný podnět. Je tvůrčí, do značné míry neopakovatelnou aktivitou. Mezi kurikulárním rámcem (normativem, jenž

má být opakovaně naplňován) a reálnou výukou (do značné míry neopakovatelným řešením problému zprostředkování vzdělávacího obsahu, jenž staví na experimentování žáků a na jejich tvůrčí, opět těžko opakovatelné činnosti) navíc nyní leží značná propast. Mají k sobě ještě dál než dříve, v době existence státních osnov, jež obsahovaly také příklady činností či konkrétních námětů. Školní vzdělávací programy – často formalistické – tuto propast zřejmě ne vždy překonávají.

Z těchto postřehů však nelze v žádném případě vyvozovat závěr, že má být předepsané kurikulum výtvarné výchovy konkrétnější. Vzhledem k otevřené povaze oboru i jeho mateřské disciplíny nemůže prostě být jiné – ano, může vycházet z jiného teoretického zázemí, využívat jiné pojmy a akcentovat jiné momenty, z podstaty věci však musí být pouze rámcové a učitel si obsah vyučování musí maximální měrou projektovat sám. To ale neznamená, že se v případě výběru a strukturování učiva nejedná o vysoce náročnou práci, jež by měla být usnadněna všestrannou – podle potřeby a zájmu snadno využitelnou – metodickou podporou, ať již uvažujeme o doporučených osnovách nebo o nabídce metodik.

7.3 Původní výzkumná zjištění o implementaci kurikulárních záměrů do výtvarné výchovy

Analýza změn, jež přineslo nové kurikulum výtvarné výchovy, byla v předešlé části teoretická a nepracovala s konkrétními výzkumnými zjištěními. Následující část představí původní výzkumná zjištění k problému a pokusí se odpovědět na klíčové otázky, zda se praxe vlivem kurikulární reformy proměňuje, zda učitelé (jako stěžejní aktéři reformy) přijali pojmosloví nového kurikula do svého pedagogického myšlení a zda je skutečně realizované kurikulum v souladu s kurikulem předepsaným. Nejprve bude stručně připomenut již dříve publikovaný kvantitativní výzkum, následovat bude prezentace dosud nepublikovaného kvalitativního šetření.

7.4 Kvantitativní pohled na problém

O zodpovězení výše položených otázek se částečně pokusilo výzkumné šetření, jež bylo autorkou této kapitoly realizováno již v letech 2010–2013. Podrobněji byl výzkum představen např. ve sborníku *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy: Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání* (Šobáňová, 2016). Během výzkumu byly zkoumány znalosti kurikula u učitelů výtvarné výchovy na základních školách, cílem bylo zjistit, zda učitelé výtvarné výchovy na základních školách reflektují celou šíři učiva výtvarné výchovy a zda se v jejich pedagogickém uvažování projevuje jeho změna vlivem kurikulární reformy. Bylo zkoumáno, co učitelé považují za učivo výtvarné výchovy a jak je formulují. Zkušenosti z praxe, stejně jako dřívější výzkumy (vzpomeňme zejména starší výzkum Hazukové, 2005, podrobnosti viz diskuse v závěru kapitoly), totiž ukazují, že učitelé výtvarné výchovy vzdělávací obsah, případně oborovou terminologii často neznají či nepoužívají, nerozlišují klíčové didaktické kategorie a ve výtvarné edukaci opomíjejí aktivity související s obsahovou doménou ověřování komunikačních účinků. Cílem šetření bylo jednak poznání a vyhodnocení reálného stavu a zároveň sledování vlivu různých determinantů (např. aprobovanosti či délky praxe) na znalosti kurikula.

Výzkumem, jenž pracoval se vzorkem 457 respondentů působících většinou na 1. stupni ZŠ (přesně to bylo 82,9 % respondentů), bylo např. zjištěno, že jazyk, jímž učitelé a učitelky popisují vlastní pojetí kurikula, není předepsaným kurikulem téměř vůbec ovlivněn. V termínech, jež respondenti při formulaci svých odpovědí spontánně použili, nebyly v naprosté většině nalezeny termíny charakteristické pro předepsané kurikulum, ať již se jedná o termíny kurikulární reformy jako celku (např. *klíčové kompetence*) nebo o termíny oborové (*vizuálně obrazné vyjádření*, názvy obsahových domén aj.). Odpovědí, jež předepsané kurikulum explicitně reflektovaly, byla necelá čtyři procenta a jednalo se spíše o obecné pojmy („obsah je dán RVP“, „cílem je rozvíjet klíčové kompetence“). Mohla tak být zkoumána pouze míra korelace spontánně formulovaných odpovědí s předepsaným kurikulem, s jeho termíny a obsahy.

Už jen z analýzy profesního jazyka zkoumaných učitelů v rámci citovaného výzkumu vyplynulo, že reformou nastolené kurikulum není kurikulem implementovaným. Odpovědi respondentů naznačily, že jazyk kurikula ani záměry kurikulární reformy v myšlení a jazyce učitelů výtvarné výchovy nerezonují, tudíž nelze usuzovat, že by kurikulum bylo implementováno. (Odpověď vzešla z analýzy výpovědí, nikoliv z analýzy výuky, samozřejmě přímo neznamená, že by vzdělávací obsah vyučování ve výtvarné výchově na školách nekoreloval s obsahy danými kurikulem – na druhou stranu nic nenasvědčuje tomu, že by jimi byl přímo ovlivněn.)

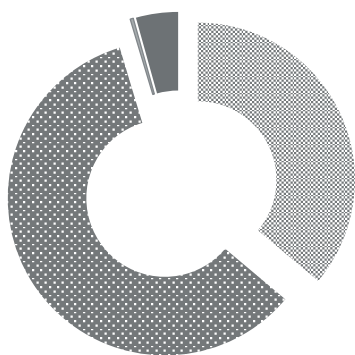
Z citovaného výzkumu dále vyplynulo, že respondenti nemají ujasněn význam didaktické kategorie *učiva*, a tak místo učiva či vzdělávacího obsahu často uváděli obecné či specifické cíle výtvarné edukace, její efekty nebo konkrétní úkoly a náměty. (Většina odpovědí tak nekorespondovala s formulací dotazníkové otázky, kde byl daný termín přímo použit.) Z toho lze usuzovat, že s kategorií *učiva* učitelé výtvarné výchovy běžně nepracují a nemají zcela jasno v tom, co je ve výtvarné výchově předepsaným učivem. Učitelské znalosti závazného kurikula výtvarné výchovy, jeho pojmů, principů a obsahů tak lze označit za nedostatečné.

Samozřejmě není možné tento výzkum široce zobecňovat a spoléhat se na absolutní platnost jeho výsledků – mimo jiné proto, že více než polovina výzkumného vzorku byla tvořena učiteli aprobovanými pro 1. stupeň ZŠ (u nichž je aprobace pro výtvarnou výchovu součástí jejich široce pojaté aprobace), jejichž způsob vysokoškolské přípravy a obvykle i ponoření do oboru jsou od učitelů aprobovaných na druhý a třetí stupeň dosti odlišné. Nezanedbatelnou část vzorku tvořili učitelé pro výtvarnou výchovu neaprobovaní, u nichž lze nedostatky v oblasti znalostí kurikula a oborových obsahů předpokládat. Na druhou stranu vztah mezi aprobovaností učitelů, délkou jejich praxe a typem školy, na níž respondenti působí a sledovanými otázkami – byť byl ověřen testem nezávislosti chí-kvadrát – nebyl ve statisticky významné hladině prokázán²⁶. Jak je také uvedeno v původní

26 I zde je však třeba upozornit, že výsledek testu nezávislosti mohl být ovlivněn relativně malým počtem členů skupiny učitelů pro 2. či 3. stupeň ZUŠ – skupina tvořila necelých 9 % z celkového počtu respondentů.

výzkumné zprávě, platnost výsledků poněkud zpochybňuje rovněž fakt, že výsledky v rámci předvýzkumu a výsledky konečné se od sebe v některých momentech výrazně liší. Zatímco fakt neuchopitelnosti kategorie učiva pro respondenty, netknutost jazyka respondentů termíny předepsaného kurikula, stejně jako absence obsahů týkajících se domény ověřování komunikačních účinků ve spontánních výpovědích byly patrné ve všech fázích výzkumu, odpovědi na otázku, co je učivem výtvarné výchovy, se v průběhu šetření dosti lišily. Konstatujeme-li tedy dále, že největší procento učitelů považuje za obsahovou bázi oboru výtvarné vyjadřovací prostředky, resp. obsahy kurikulárního segmentu uplatňování subjektivity, pak počet procentních bodů u dané kategorie je třeba brát pouze jako přibližný ukazatel, nikoliv jako absolutně platný výsledek. Učitelé do dotazníků zřejmě psali to, nač si právě vzpomněli a co si během vyplňování odpovědí s kategorií učiva – pro ně vzdálenou a neuchopitelnou – narychlo spojili. Lze předpokládat, že pokud by stejní respondenti vyplňovali dotazník znovu, odpovídali by opět poněkud jinak. Kvantitativní design výzkumu a metoda dotazníku tak zřejmě nebyly zcela správně zvoleným nástrojem k postižení implicitních kurikulárních pojetí učitelů – a byl proto později doplněn ještě kvalitativní částí (viz dále). Na druhou stranu daný design zajistil značné množství dat a umožnil identifikovat určité nepřehlédnutelné problémy, jež bude možné a vhodné dále zkoumat kvalitativními metodami. Máme na mysli:

1. problém postavení kategorie učiva (vzdělávacího obsahu) v poznatkové bázi učitelů výtvarné výchovy a širší problém obsahu výtvarné edukace (resp. problém kvality jejího obsahu a schopnosti učitelů pracovat s obsahem),
2. problém (ne)znalosti kurikula zakládající mimoběžnost kurikulárních záměrů a praxe,
3. problém implementace kurikulární reformy (a zároveň širší problém překážek zavádění nezbytných modernizací vzdělávacích obsahů, resp. nemožnost jejich implementace do praxe),
4. problém nezávislosti praktického konání učitelů výtvarné výchovy na předepsaném kurikulu a teoriích.



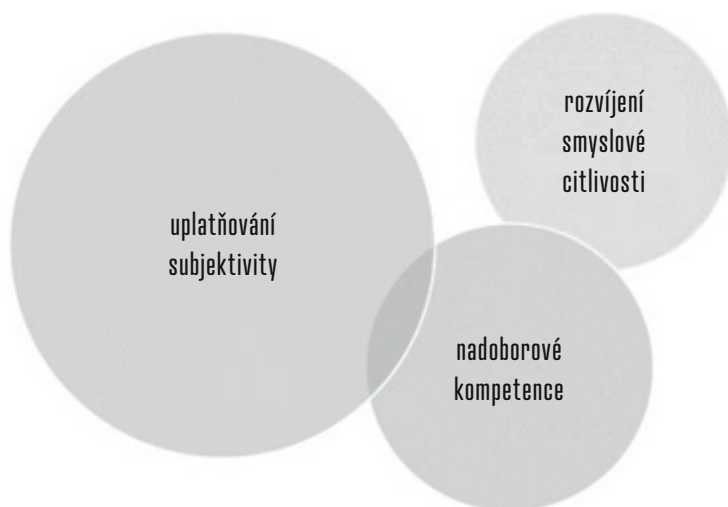
Z celkového počtu odpovědí:

- odpověď odpovídá OD pěstování smyslové citlivosti
- odpověď odpovídá OD uplatňování subjektivity
- odpověď odpovídá OD ověřování komunikačních účinků
- odpovědi reflektovaly RVP

Graf 1 – Vizualizace odpovědí na otázku Co je podle Vás učivem VV?, jež korelovaly s obsahovými doménami předepsaného kurikula.

Vrátíme-li se zpět k výsledkům citovaného výzkumu, je potřeba připomenout také jeho zjištění týkající se problému implementace kurikulem stanovené širě a pojetí učiva výtvarné výchovy a toho, zda reforma obsahu oboru pronikla do pedagogického uvažování učitelů v praxi – ať již jsou tyto obsahy pojmenovávány jakkoliv.

Z vyjádření respondentů a jejich detailní analýzy a interpretace vyplynulo, že 47,6 % respondentů vnímá jako učivo určitý výtvarný problém – a byla tedy vysledována souvislost s učivem dle předepsaného kurikula. Naproti tomu převahu má přitom učivo obsahové domény uplatňování subjektivity (83,5 % výpovědí), což znamená, že výtvarná výchova je v myšlení učitelů postavena především na praktických tvůrčích činnostech žáků. To není nijak překvapivé, pozornost si však zasluhuje fakt, že souvislost s obsahovou doménou nazvanou ověřování komunikačních účinků nebyla nalezena u žádné z odpovědí – přestože všechny tři obsahové domény by měly mít rovnocenné postavení a učitel by měl vymezovat obsah nejen volbou praktických činností, ale také v rámci jejich promyšlené reflexe, v interpretaci, během komunikace o procesu tvorby, o výsledcích a jejich významech. Právě přehlíženou obsahovou doménou ověřování komunikačních účinků – a její důraz na komunikační a interpretační složku výtvarné edukace – lze koneckonců považovat za největší změnu kurikula nejen v rovině pojmů, ale i samotných obsahů. Rovněž toto zjištění tedy zpochybňuje, že by



Graf 2 – Vizualizace dvou hlavních obsahových domén reflektovaných učiteli v odpovědi na otázku Co je podle Vás učivem VV? a zároveň vizualizace počtu odpovědí, jež bylo možné zahrnout pod kurikulární kategorii nadoborových kompetencí; oblast ověřování komunikačních účinků absentuje.

reforma mohla být v rámci výtvarné výchovy považována za implementovanou. Lze předpokládat, že učitelé zanedbávají pěstování komunikačních schopností žáků či schopnost interpretace vizuálně obrazného vyjádření také v praxi – vždyť tyto obsahy se nezpřítomňují v žádném případě samovolně, naopak musejí být iniciovány předem plánovanými úlohami.

7.5 Kvalitativní pohled na problém

Jak už bylo zmíněno, kvantitativní design není vždy tím nejlepším způsobem, jak proniknout do uvažování respondentů a problému porozumět do hloubky. Navíc předem formulované kategorie nemusejí vždy zachytit všechny podstatné roviny problému v praxi. Autorka této kapitoly – ve spolupráci se svými diplomantkami Adélou Kotkovou a Danielou Naučovou – proto iniciovala navazující kvalitativní šetření, jehož cílem bylo – opět v kontextu výtvarné výchovy – lépe objasnit klíčový vztah učitelova uvažování a konání k předepsanému kurikulu.

V rámci tohoto šetření – jehož výsledky jsou zde prezentovány poprvé – bylo realizováno celkem 10 hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami²⁷ výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ – kde se také nejčastěji – nejen v našem výzkumu – identifikují určité problematické momenty výtvarné edukace. Co se týká profesní přípravy, zapojené pedagožky s výjimkou jediné, jež absolvovala studium učitelství VV pro ZUŠ, jsou absolventkami učitelství pro 1. stupeň ZŠ (dvě z nich se specializacemi na výtvarnou výchovu a pracovní vyučování). Co se týká praxe, respondentky měly za sebou 15, 7, 29, 25, 5, 6, 6, 16, 2 a 30 let praxe. Abecedně jsme je označili fiktivními jmény Anna, Beáta, Cecílie, Dana, Eva, Františka, Gerta, Hana, Iva a Jana – jež dále používáme v analýze a popisu zjištění.

Realizované rozhovory – jež byly standardními postupy zaznamenány na diktafon či video a poté přepsány a kódovány – se staly obohacujícím zdrojem dat o zkoumané skutečnosti a doplnily předchozí zjištění v několika momentech. Na základě kvalitativní analýzy výpovědí byly – ve vztahu k výzkumnému problému – odhaleny opakované postoje učitelů týkající se:

1. problému postavení kategorie učiva (vzdělávacího obsahu) v poznatkové bázi učitelů výtvarné výchovy;
2. jazyka kurikulárních dokumentů a porozumění aktérů reformy tomuto jazyku;
3. problému nezávislosti praktického konání učitelů výtvarné výchovy na předepsaném kurikulu a teoriích a související problémů:
 - a) (ne)znalosti kurikula zakládající mimoběžnost kurikulárních záměrů a praxe,
 - b) implicitního kurikula učitele a subjektivně chápaných obsahů výtvarné výchovy,
 - c) opomíjení některých obsahů (zejména obsahové domény ověřování komunikačních účinků);

27 Do výzkumného souboru se podařilo zahrnout pouze ženy.

4. problému implementace kurikulární reformy a souvisejících problémů:
 - a) role MŠMT jako garanta reformy,
 - b) motivace učitelů a jejich vztahu k reformě.

Ad 1. Problém postavení kategorie učiva (vzdělávacího obsahu) v poznatkové bázi učitelů výtvarné výchovy

Dříve představené kvantitativní šetření naznačilo, že kategorie vzdělávacího obsahu, resp. učiva má v rámci výtvarné výchovy – ve srovnání s jinými vzdělávacími obory – poněkud odlišné postavení. Učitelé s touto kategorií pracují spíše intuitivně a někdy ji s výtvarnou výchovou vůbec nespojují: mnohdy ji totiž chápou jen zúženě (spojují ji s budováním znalostí žáka) – což s činnostně pojímanou výtvarnou výchovou, resp. s jejich miskoncep-tem kategorie vzdělávacího obsahu nekonvenuje. (Výsledkem osvojování obsahu přece mohou být nejen znalosti ve smyslu soustavy představ a pojmů, ale i sensorické a senzomotorické dovednosti, intelektové dovednosti, návyky, postoje, rozvinuté vlastnosti jedince apod., viz např. vymezení Čápa a Mareše, 2007, s. 80.).

Ve výpovědích deseti zkoumaných učitelek bylo možné zaznamenat rozličné odpovědi vztahující se ke vzdělávacímu obsahu. Část z respondentek podle vlastních slov s touto kategorií běžně pracuje, při bližším rozvedení konkrétních příkladů z praxe však „učivo“ nebo „obsah“ obvykle spojuje s výtvarnou technikou nebo s nějakým jasně vymezeným pojmem nebo vědomostí.

Zjistili jsme, že v praxi naše respondentky při plánování vyučování nejběžněji pracují s vidinou nějakého optimálního výsledku v podobě artefaktu, „výkresu“, „výrobku“, a uvažují hlavně nad aspekty, jež umožní jeho zdárnou realizaci. Byť je dnes v rámci diskurzu výtvarné edukace zvykem uvažovat jinak a již několik desetiletí se hovoří o důležitosti samotného procesu tvorby a také v kurikulu se upřednostňují jiné výstupy než jen výsledné „dobré“ výtvarné dílo, uvažování učitelů jde stále popsáním

směrem. Domníváme se, že není potřeba tento rys výtvarně pedagogického uvažování odmítat – a snažit se jít proti hluboce zakořeněnému uvažování učitelů. K oboru zřejmě z podstaty patří – zaznamenali jsme její na různých místech realizovaných rozhovorů a takřka stále se tento implicitní postoj pedagogů vynořoval. Důležité však je opakovat, že se takto nevyčerpává celý komplex oborových obsahů – a řešit neblahý stav, kdy se další nabízené možnosti v praxi nechávají ladem.

Některé učitelky se přímo vyjádřily také tak, že vzdělávací obsah, resp. učivo, považují v případě výtvarné výchovy za kategorii zcela nepodstatnou. Z analyzovaných výpovědí však spíše plyne, že si ji spojují nikoliv s obsahem, nad nímž je třeba pedagogicky uvažovat, ale spíše s představou potenciálně svazujícího elementu, kterému se nechtějí podřizovat. Nebo o něm uvažují analogicky k ostatním předmětům jako o kategorii, která by – pokud by ji přijaly – přinesla nežádoucí nutnost dodržovat nějakou posloupnost probírané „látky“ a přistupovat na časová omezení nebo tlak. Dokresluje to výrok učitelky Anny: *Kategorie vzdělávacího obsahu nebo učiva „hraje roli ne moc podstatnou. Jakože kdybych to srovnala s dějepisem, tak pro mě není úplně důležité, kterou tu látku máme zhruba určenou, tak není pro mě podstatné, že ji zrovna teď neuděláme, v té výtvarce.“* Jakkoliv se může jevit jako samozřejmé, že uvažování nad vzdělávacím obsahem neznamená žádné omezování autonomie pedagoga nebo povinnou posloupnost striktní „látky“, ale spíše o snahu řešit problém kvality obsahu výtvarné výchovy a prohlubovat klíčovou profesní schopnost učitelů pracovat s obsahem, všem pedagogům se to tak jevit nemusí. Opět zde narážíme na běžný miskoncept, tedy mylnou nebo nepřesnou představu o obsahu určitého termínu – který je však bohužel zdrojem řady problémů.

Snad ve všech výpovědích se dále objevilo velmi výrazné specifikum výtvarné edukace, totiž že učitelé při plánování obsahu a náplně výuky většinou uvažují především přes její výsledek: rozmyšlejí však nikoliv o „očekávaných výstupech“, jak jsou formulovány v kurikulu, nýbrž právě o výsledném artefaktu, na němž žáci během vyučování pracují. Také hledání inspirace pro výtvarné vyučování je zaměřeno – alespoň ve výpovědích

našich respondentek – hlavně na výsledný artefakt. Například Cecilie čerpá své náměty do hodin kromě internetu také ze samotné praxe, z toho, co vidí u ostatních – a při popisu zdrojů své inspirace hovoří výhradně o žákovských artefaktech: „*prostě od kolegů. Když třeba někde jdeme, třeba na jinou základku, tak jsem tam něco viděla na chodbě, něco se mi líbilo*“.

V uvažování o podobě výuky tak nepřevažuje rozvažování nad celým – formálním kurikulem nabízeným – vzdělávacím obsahem a jeho dalšími dimenzemi, ale spíše jde o hledání nápadů pro žákovskou tvorbu. V konkrétních výpovědích se samozřejmě opět opakovaly tradiční náměty, jako např. typický běh ročních období; lze tedy konstatovat, že učitelé uvažují zcela jinak, než jak je k tomu vybízí strukturace obsahu v kurikulu, a nedaří se jim propojovat obecnější ontodidaktickou rovinu s rovinou psychodidaktickou²⁸, resp. rovinu tematickou s rovinou konceptovou (viz vrstvy obsahu využívané spolu s vrstvou kompetenční v modelu konceptové analýzy výuky Janíka et al., 2013). To se pochopitelně projevuje také při uvažování učitelek o hodnocení výsledků žáka, o naplnění očekávaných výstupů, viz výrok učitelky Ivy: „*Cením si snahy a neřeším, zda je obrázek jako od malíře, či nikoliv*“. Výrok ukazuje, že pedagožka si je vědoma toho, že artefakt odpovídá úrovni dítěte, a toleruje jeho nedokonalost, nicméně jiné roviny obsahu (který si žák třeba osvojil během činnosti – anebo dovednosti jako takové) nebo jiné hodnoty žákovy činnosti ve vyučování při svém hodnocení nezvažuje. Jsou ostatně zcela běžné výroky jako „*děti obrázek nestihnou domalovat/dokreslit*“ (Beáta), „*výrobek se nestihne dodělat*“ (Františka) – a nikdo např. neřekne „*nestihli jsme porovnávat svá stanoviska s ostatními*“ nebo „*reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly nebyly provedeny do hloubky*“. Artefakt je zkrátka viditelným a slovy dobře uchopitelným výsledkem

28 Tyto pojmy chápeme v souladu s Janíkovým (2009) vymezením: Učitel nahlíží obsah ve dvou epistemologických perspektivách: ontodidaktické a psychodidaktické. Ontodidaktická perspektiva vychází z porozumění zavedené strukturaci obsahu v jednotlivých oborech lidské kultury – ontodidaktická transformace obsahu pak znamená převedení oborových obsahů do obsahů kurikulárních, jež v rámci formálního vzdělávacího systému „regulují vzdělávání a vymezují rámec pro aktivity učitelů a žáků ve výuce“ (Janík, 2009, s. 139). V těchto činnostech, v učebních úlohách, ve výkladu učitele, v rozhovoru mezi žáky ve skupině atd., pak probíhá další rovina didaktické transformace obsahu, rovina psychodidaktická. Oproti ontodidaktické úrovni vychází psychodidaktická transformace z učitelova porozumění „psychosociálním procesům zvládnání obsahu žáky“ (Janík, et al., 2013, s. 163). Její podstatou je převedení kurikulárních obsahů do obsahů konkrétní výuky, kde se obsah stává učivem, „didaktickým „uskutečňováním“ kurikulárního obsahu, které probíhá v komunikaci mezi učitelem a žáky“ a v němž má dojít k žádoucímu protnutí žákovy myšlenky s myšlením oborovým (Janík, 2009, s. 141).

výuky a především k jeho vytvoření, zdokonalení nebo k optimální podobě se přihlíží během přípravy a zřejmě také během samotné výuky.

To samozřejmě nemusí být špatně – ostatně analogií je sama umělecká tvorba, v níž artefakt, resp. výsledný komunikát, hraje tu nejpodstatnější úlohu. Nicméně nereflekтовaná produkce výtvarných prací žáků, opomíjení kontextu výtvarné činnosti a jeho opory v oboru na straně jedné a v žákovské zkušenosti na straně druhé, stejně jako opomíjení komunikačních aspektů této činnosti či budování interpretačních dovedností žáků, je příliš častým – a velmi nežádoucím – důsledkem tohoto omezeného přístupu k obsahu.

Výše řečené samozřejmě neplatí absolutně, nicméně *uvažování přes artefakt*, jak bylo při kódování toto specifikum nazváno, je v praxi zcela běžné, stejně jako vícekrát zachycené velmi ploché chápání vzdělávacího obsahu.

Již při samotných rozhovorech se mnohé z pedagožek spontánně snažily řadit formulace předepsaného kurikula k námětům, jež s dětmi realizují (a propojovat tak tematickou vrstvu obsahu s vrstvou konceptovou) – tato snaha operacionalizovat obecná vyjádření do konkrétních příkladů však mnohdy selhává, viz výpověď učitelky Dany: „*Určitě se tím řídím. Ale všechno tam nejde splnit. Tak vyberu to, co se hodí například k Vánocům. Nebo třeba jsme dělali fotografii, tak děcka donesly třeba fotky Vánoc, jak slavili Vánoce doma. To je propojené s prvoukou v těch nižších ročnících. V tělocviku jsme si zahráli na zvoňky, takové různé hry. Ono se to využije, ono se to vlastně propojí tady s těmi různými jinými předměty.*“ Výpověď zároveň ukazuje, že mnohem snazší je hovořit o činnostech žáků či o námětech než formulovat vzdělávací obsah, který je v činnostech osvojován, a přecházet do jiné, obecnější – konceptové, resp. ontodidaktické – roviny obsahu. V rámci rozhovorů ani jejich analýzy se však nepodařilo odhalit přesný nebo hlavní zdroj těchto problémů.

Dodejme ještě, že v některých rozhovorech přišla řeč také na propojování obsahů výtvarné výchovy s dalšími vzdělávacími obory. A ukázalo se na více místech, že mnohem snadnější je pro učitelky formulování vzdělávacího

obsahu jiných předmětů a že formulování tohoto obsahu – na rozdíl od toho výtvarného – je zažité. Na dokreslení uvedme opět citát z výpovědi učitelky Dany: *„Třeba český jazyk, když jsme se učili písmenka, tak jsme vzali v tělesné výchově velké lano a dělali jsme písmenka s, o. Dělali tvary písmenek. Ve výtvarné výchově to bylo spojené s českým jazykem. Udělala jsem jim třeba m jako most a oni dokreslovali, takže takovou koláž. Já jsem jim povídala příběh a oni tam dokreslovali slovíčka, co začínají na m nebo co je napadlo, spolupracovali. V té první třídě je to nejlepší to takto využívat.“*

Z výpovědí učitelek, jež lze vztáhnout k širšímu problému obsahu výtvarné edukace nebo ke specifickému problému implementace reformy do praxe, však především plyne mimoběžnost jejich uvažování o výuce (roviny tematické, roviny činnosti) a formálního kurikula (roviny ontodidaktické): jde o zcela jiné úrovně přemýšlení, o různé hladiny, jež se téměř nikdy nepotkávají. A také o jiné „jazyky“, jak ukáží další odstavce.

Ad 2. Problém jazyka kurikulárních dokumentů a porozumění aktérů reformy tomuto jazyku

Kvantitativní větev realizovaného výzkumu poukázala na to, že přestože v souvislosti se startem reformy a tvorbou školních vzdělávacích programů učitelé poměrně nedávno formulovali osnovy oboru, existenci RVP ZV explicitně reflektovalo pouhé 1,2 % respondentů. Ukázalo se rovněž, že terminologii předepsaného kurikula respondenti vůbec nepoužívají. Také z jiných míst (za všechny Janík, 2013, nebo Kuřina, 2014) se ozývají kritické hlasy upozorňující na problém obtížného porozumění klíčovým pojmům reformy – obecně platných i těch oborových. Janík s kolektivem autorů (2011) konstatoval, že otázka jazyka kurikulárních dokumentů a porozumění aktérů reformy tomuto jazyku je klíčovým problémem reformy. S tím lze zajisté souhlasit a v souvislosti s předešlým oddílem věnovaným vzdělávacímu obsahu lze předpokládat, že problém opravdu nesouvisí pouze s nedostatečným pochopením obsahu učiteli nebo s jeho neznalostí, ale také s jazykem, jímž je tento obsah v kurikulu popsán.

Jedna z respondentek našeho šetření – Jana – poukázala na to, že formulace použité v RVP neumí konkretizovat – když je čte, tak jim snad rozumí,

nedaří se jí je však spojovat s představou nějaké učební úlohy, nějaké konkrétní žákovy činnosti. Františka se o formulacích vyjádřila tak, že nic konkrétního nesdělují: „*No, tak jelikož zrovna ta výtvarka je v podstatě tak formulovaná, že tam nic konkrétního jakoby není, tak já používám to svoje už roky, máme samozřejmě jako škola svoje ŠVP, taky my máme, učitelé, své osnovy, abychom se vlezli do toho, co potřebujeme, nebo osnovy, udělaný učební plán na těch 10 měsících, ale já teda musím přiznat, používám to, co používala moje maminka, a mám práci ve výtvarce vždycky rozdělenou a zapsanou v tom plánu učebním jenom velice všeobecně. Takže mám tam třeba práce s vodovými barvami, práce s temperovými barvami, já nevím s čím vším možným, jo, práce s papírem, to se tak prolíná i s tou pracovkou, takže já se to snažím to tak propojovat nebo si nachystáme něco ve výtvarce a v pracovce to dokončujeme, doděláváme. Pak tam máme třeba práce s modelovací hmotou, takže klasicky modelování. Takže mám to formulované hodně všeobecně a potom i pro mě z toho plyne menší problém, pokud by došla i inspekce nebo tak, já nejsem vázaná tím, že kdybych tam měla napsané: ‚Dneska malujeme kytky ve váze.‘ Tak oni by řekli: ‚Vy jste to ale nemalovala, máte to v plánu.‘ Takže mně se osobně osvědčilo takové to všeobecné jakoby pojmenování těch činností nebo je tam třeba Zobrazování přírodních forem, to znamená, že si vezmeme hrušku, jablko a budeme kreslit hrušku, jablko nebo malovat, ale co už si tam prostě vezmu, tak můžu reagovat zrovna na to, že třeba jsme byli někde na výstavě, takže budeme kreslit něco z té výstavy nebo jsme byli v divadle, takže tam je ilustrace něčeho, takže toto se mi osvědčilo a myslím si, že je to úplně nejvhodnější, co jde udělat, protože pak opravdu můžete v podstatě cokoliv, kdykoliv a nemůže vám na to jakoby nikdo nic říct.‘* Uvedená strategie obecnějších formulací je sice obdobná strategii samotných rámcových vzdělávacích programů (tedy dávat pouze obecný rámec a ponechávat škole a učiteli volnost v naplňování rámcových požadavků), to je však vedlejší. Podstatný je opět jazyk, jímž pedagožka obsah pojmenovává. Opět: je nedotknutý jazykem kurikula, staví na popisu technik a omezeného spektra zobrazovacích činností. Z vyjádření je kromě této mimoběžnosti patrný rovněž určitý formalismus: máme samozřejmě svoje ŠVP (pro inspekci), ale dělám si to, co potřebuji, nebo to, co se osvědčilo těm zkušenějším.

Cecílie k jazyku kurikula podotýká, že je podle jejího názoru příliš odborný, a zároveň se obecný výčet všech možných obsahů snaží „napasovat“ na jednu vyučovací jednotku: *„Jako zdá se mi, že je to v tom tak strašně napsané, hrozně odborně. Je to v tom tak popsané, že ty děti, že kdybych to tam všechno chtěla nacpat, tak ani za tu jednu hodinu to nestihnu udělat. No zdá se mi to opravdu tak postavené ty věty, že se v tom ani já velice nevyznám.“* Obsahy vyžadované kurikulem zároveň nepovažuje za adekvátní a zdají se jí na děti složité: *„Zdá se mi to strašně složité na to, co se vlastně po těch dětech chce. Když tam dojde některé děcko a ve druhé třídě maluje takové obrázky, tak je vůbec rádo, že ze sebe tam něco dostane, tak ještě, abych po něm chtěla ověřování komunikačních účinků, tak to asi ne. Já bych to trochu zjednodušila, že se mi zdá, že je tam toho moc.“*

Jiná respondentka (Hana) jazyk kurikula hodnotí ještě příkřeji: *„některé ty formulace jsou tam dle mě a už po 16 letech praxe postavené na hlavu, já opravdu se tímto moc neřídím. Já jsem si na základě toho pořídila ten plán, jak jsem vám už říkala, kde jsem si rozepsala ty jednotlivé činnosti, samozřejmě to, co tam je, to všechno ano, linie, tvary, barvy a tady ty věci, jo, ale vždycky samozřejmě maximálně přizpůsobit tomu věkovému... dětem ve třídě podle věku.“* Podle jejích slov se tematický plán připravuje těžko, formulace RVP se jí nezdají použitelné. Důvodem samozřejmě může být jistá novost a nezvyklost pojmů nebo to, že ony pojmy učitelům nikdo dostatečně neobjasnil, že se starším pedagogům už „nedostanou pod kůži“, jak naznačuje výrok Jany: *„Mám problém jazyku RVP porozumět – ale vidím, že mladší to dokážou lépe.“*

Ad 3. Problém nezávislosti praktického konání učitelů výtvarné výchovy na předepsaném kurikulu

Třetí z okruhů identifikovaných problémů se týká nezávislosti praktického konání učitelů výtvarné výchovy na teoriích a formálním kurikulu – jež samozřejmě staví nejen na politickém zadání reformy, ale i na teoretické reflexi oboru (viz ona zmiňovaná ontodidaktická rovina). Onu nezávislost učitelů vystihují vyjádření jako „bez hranic“, „volnost, svoboda“, „variabilita“, „možnost si vše přizpůsobovat“, oceňování „volnosti“. Učitelka Iva to v souvislejší výpovědi vystihla takto: *„Učitel má volné ruce a může reagovat na zájmy dětí, vymýšlet náměty, které budou děti více bavit.“*

Výtvarnou výchovu si zajisté nelze představit bez volnosti a bez možnosti spontánně reagovat na různé inspirační zdroje a podněty. Stereotypní opakování činností a námětů všechny respondentky společně odmítají, zajímavé však je, že zdroj možného omezení pedagogické svobody a autonomie spatřují právě v kurikulu – když praxe naopak ukazuje, že zdroj různých omezení a tlaků jsou spíše různé nežádoucí představy ředitelů o užitečnosti výtvarné výchovy („*máme pořád vyrábět něco na jarmarky a dny otevřených dveří, musíš mít něco, když jsou Velikonoce, Vánoce, Den matek*“, „*musím mít něco na nástěnky, dělání výzdoby, to je to, co se po mně chce, ne nové metody*“) nebo vliv ostatních („*připadám si někdy divně, když vidím, co dělají ostatní, a jak jsou s tím spokojeni – a bůhví, co si říkají o mých věcech*“) či sami učitelé a jejich implicitní představy o „správné“ výtvarné výchově. Respondentka Gerta si v rozhovoru posteskla, že by s žáky více diskutovala a věnovala se „ověřování komunikačních účinků“, ale brání jí v tom nutnost stihnout každou hodinu dokončit „výkres“, žákovskou práci. Konkrétní způsob, jak se naplní rámcové požadavky předepsaného kurikula, si ale volí učitelé sami – a obavy z vnějšího tlaku jsou tak dnes, kdy se učitelé stali autonomními tvůrci kurikula, poněkud paradoxní.

Sdílený pocit učitelek, že je potřeba svobody a autonomie v tom, jak naplňují výuku – i za cenu nesouladu s formálním kurikulem, samozřejmě skýtá určitá rizika. Vždyť nemá-li učitel komplexní představu o daném obsahu, nebo dokonce chápe-li jej nesprávně a uplatňuje-li bez jakékoliv korekce vlastní implicitní kurikulum – byť „svobodné“ – těžko pak volat po kvalitě výuky, když ta je plně závislá právě na kvalitě učitelovy práce s obsahem. Zatímco v jiných výzkumech (např. Janík et al, 2011) se konstatuje, že reformní požadavek na rozšíření role učitele na tvůrce kurikula není většinově akceptován a že se učitelé zdráhají do této role vstupovat, v rámci výtvarné výchovy je tento stav – bez ohledu na reformu – fakticky realitou. Nikoliv však bezproblémovou, když opakovaně zaznamenáváme ploché vnímání vzdělávacího obsahu. Jakkoliv mohou být školní vzdělávací programy formalistické (což je často výrazem odmítnutí vstupovat seriózně do role tvůrce kurikula a koncepčně se zamýšlet nad obsahy a pedagogickými strategiemi – a formulovat je), každý učitel výtvarné výchovy chtě

nechtě vytváří a realizuje vlastní, autonomní koncepci. Ve volném rámci současných dokumentů – jež samozřejmě ve výtvarné výchově odrážejí současnou pluralitní situaci, otevřenost uměleckého pole a neuchopitelnost obsahů z něj vycházejících – ani nelze jinak. Problémem je však opět jazyk, jak příznačně vyjadřuje Beáta, když chce hloubku obsahu popsat, ale raději nakonec zvolí jednodušší popis skrze techniku: „*My jsme tam jako došli k hodně věcem, no, ale já si do plánu napíšu tvůrčí práce s temperou – a můžu si pak vybrat, co budem dělat; a taky až pak často uvidíš, kam to jako dospěje.*“ Beáta zároveň zmínila typickou otevřenost obsahu výtvarných úloh, při nichž opravdu nelze předem vědět, jak se trsy obsahu během tvůrčí práce rozvinou. Na druhou stranu většina respondentek tuto otevřenost tvůrčích úloh ve svých výpovědích nezmiňuje a prostě popisuje výtvarné činnosti žáků.

K jistě zajímavému problému nezávislosti praktického konání učitelů výtvarné výchovy na předepsaném kurikulu lze dodat ještě další poznatek získaný z rozhovorů: nikoliv kurikulum, vlivným zdrojem inspirace do výuky je dnes hlavně internet, konkrétně komunitní a jiné webové a facebookové stránky, jejichž dopad do praxe již dříve Karel Řepa (2017; v příspěvku na konferenci České sekce INSEA *Kritéria kvality ve výtvarné výchově* přílehavě označil jako „instantní výtvarku“. Učitelka Anna se v tomto duchu vyjádřila takto: *Inspiraci беру „v dnešní době stoprocentně na internetu, ale snažím se nekopírovat to, co vidím, ale vždycky si to nějak upravím. Když už se mi líbí něco, co by bylo stoprocentně vhodné pro starší děvka, tak si to upravím tak, aby to zvládly menší, popřípadě se dá něco jako by předpřipravit trošičku mnou, ale spíš se snažím, aby si děti všechno zvládly udělat samy, anebo mám nějaké náměty, které jsem třeba dělala dřív, a po letech se k nim vracím, ale obměním to nebo použijeme jinou techniku nebo různé kombinované techniky, záleží to taky na děckách, jak jsou šikovné. Určitě internet je v dnešní době plná zásobárna.*“ Již jen letmé nahlédnutí do zdrojů, s nimiž pracuje Anna, Beáta, Eva nebo Františka, nejenže potvrzují onu „instantnost“, tedy fakt, že se jedná o hotové pracovní postupy, jež nevyžadují žádnou zvláštní přípravu, promýšlení nebo hlubší práci s obsahem (a rovněž na žáky nekladou zvláštní požadavky ve smyslu jejich rozvoje; jde mnohdy pouze o prostou výrobu unifikovaného výrobku). Potvrzuje zároveň již konstatované specifikum učitelova *myslení*

skrze artefakt. Ukazuje se, že pokud formální kurikulum nesouvisí s běžným uvažováním učitele a pedagog nedokáže formulace spojit s představou nějaké učební úlohy, nevede jej to ke kýžené snaze o dohledávání souvislostí nebo k úsilí hledat cesty k propojování ontodidaktické roviny s rovinou praktické výuky, ale spíše k formalismu („*máme samozřejmě ŠVP, kde to všechno je*“) a hledání hotových řešení bez ohledu na jejich kvalitu. Tam, kde selhává kurikulum nebo garant kurikula, nastupují spontánní, zpravidla nejjednodušší a mnohdy pokleslá řešení.

Jak dříve konstatovala Uhl Skřivanová (komparovala práci se vzdělávacími obsahy, jak ji zaznamenala u učitelů v Bavorsku a v ČR, viz Uhl Skřivanová, 2011), „čeští učitelé vychází „pouze“ ze svého pojetí výtvarné výchovy“ a projevem tohoto stavu je často – bohužel – devalvace vzdělávacího obsahu (Uhl Skřivanová, 2015, s. 51–52). Na naše učitele je „oproti jiným evropským zemím kladena extrémní zodpovědnost při tvorbě školního vzdělávacího programu“ (tamtéž, s. 51) – k této činnosti však nejsou často vybaveni a hledají pak pochopitelně oporu v různých zdrojích, ke kterým se dostanou – mnohdy ne příliš kvalitních. Pomáhají sice učitelům řešit praktický problém náplně výuky a nápadu „co tvořit“ (rozuměj „jaký artefakt“), tvůrčí didaktická práce s obsahem – jeho konkrétní výběr, redukce a transformace do učebních úloh – pak ale absentuje, což se negativně odráží v kvalitě výuky.

Jistě složitou problematiku lze na základě analýzy výpovědí strukturovat ještě následujícím způsobem: do užšího problému (ne)znalosti kurikula zakládající mimoběžnost kurikulárních záměrů a praxe, problému implicitního kurikula učitele a subjektivně chápaných obsahů výtvarné výchovy a konečně dříve potvrzeného problému opomíjení obsahové domény ověřování komunikačních účinků.

3a) Problém (ne)znalosti kurikula zakládající mimoběžnost kurikulárních záměrů a praxe

O nevalné znalosti kurikula, jež byla zjištěna u učitelů výtvarné výchovy, byla již řeč v kvantitativní větvi výzkumu a netřeba se k problému podrobně vracet. Tyto slabiny praxe jsou známy, na druhou stranu není viditelná snaha – ze strany garanta reformy – poskytovat učitelům nějakou soustavnou

metodickou podporu v tomto směru. Nezaznělo však ještě to, že opomíjena zůstává kvalita školních vzdělávacích programů jako školní roviny formálního kurikula – a do těchto dokumentů se konstatovaná neznalost jistě také nějak promítá. V jiných výzkumech se zaznamenalo, že tvorba školních vzdělávacích programů byla mnohdy jen formální: jsou v nich zaneseny předepsané části, objevují se vyžadované pojmy a cíle. Zdrojem hlubších úvah o novém pojetí, nebo dokonce praktických změn se však tvorba školního kurikula většinou nestala. Naše respondentky to potvrzují. Jana na tvorbu ŠVP vzpomíná jako na hektickou a náročnou především proto, že bylo nutno pracovat s úplně novými pojmy (zejména s kompetencemi) – samotná rovina jednotlivých vzdělávacích oborů se pak řešila méně intenzivně a se snahou zanechat do dokumentu pokud možno to, co škola už dělá – a raději nezavádět jiné než nezbytné změny. V rozhovoru se naše respondentka Cecílie pokusila reformní étos postihnout a vyjádřit změny, jež reforma do školy přinesla. Nedokázala je konkrétněji vystihnout a nakonec konstatovala, že jsou určitě zaneseny v ŠVP, potažmo v tematických plánech: *„No tak my musíme mít už před tím nějaký ten tematický plán, a to s tím musí nějak souhlasit, takže dopředu my už to tam máme zanesené. Takže jo.“*

Nedostatečné znalosti kurikula se projeví na více místech a opakovaně. Nejen Iva, ale i další respondentky kurikulární obsahy oboru běžně zaměňují za náměty, jak je ve výtvarné výchově obvyklé (*„Učívem jsou především náměty, které se buď vztahují k probíranému učivu (rozuměj jiných předmětů), hlavně prvouky, nebo k ročnímu období, zájmům dětí... přečtenému úryvku z knihy aj.“*) anebo za praktickou znalost výtvarných technik (Františka: *„seznámení dětí s co nejvíce technikami“*). Všeobecně se ví o problému neaprobovaných učitelů a Jana jej vlastními slovy postihla takto: *„Hodně taky učí neaprobovaní učitelé. A jak jsou mnohdy nadšení, že jim to jde...“*

A jak učitelé postupují při přípravě výuky nebo tematického plánu? Jak zajišťují soulad s předepsaným kurikulem – pokud vůbec mají tuto snahu? Cecílie se orientuje podle očekávaných výstupů: *„No mně se zdá, že nejlepší je jít tady přes ty očekávané výstupy, co by měli zvládnout v prvním období, v druhém období. Stejně si to člověk musí dopředu přečíst a zdá se mi, že to tak je. Že vždycky*

aspoň něco z toho tam je, že tady z těch očekávaných výstupů pokaždé se tam něco plní, co ty děti dělají, tvoří.“ Celkově ale vyjadřuje distanc: „Můj názor je, že to ani moc nepotřebuji.“

3b) Problém implicitního kurikula učitele a subjektivně chápaných obsahů výtvarné výchovy

Také tento problém byl dobře postižen kvantitativní větví výzkumu a kvalitativní pohled na věc pouze potvrdil, že každá z vyučujících chápe smysl výtvarné výchovy po svém a naplňuje výuku činnostmi, které považuje za smysluplné. Většina našich respondentek vyjadřovala kladný vztah k oboru a dokázala postihnout jeho důležité a hodnotné aspekty. Jako problém se na základě naší analýzy jeví spíše ne vždy zdařilé převádění obecně formulovaných obsahů do konkrétních učebních úloh. Jedná se pak nejen o možný rozpor mezi předepsaným a realizovaným kurikulem, ale také mezi vlastním pojetím – implicitním kurikulem – a reálnou podobou výuky. Vždyť hledání optimálních způsobů, jak naplňovat cíle výuky, je nutné nejen ve vztahu k vnějšímu předepsanému rámci, ale i vzhledem k vlastním, vnitřně motivovaným cílům – nenaplní se totiž bez učitelova aktivního přičinění.

Co se týká obsahů výtvarné výchovy, ve výpovědích pedagožek bylo možné sledovat – kromě jiného – stále se opakující motivy: *fantazie, vlastní výraz, relaxační potenciál výtvarných činností* (Gerta: „*Žák se uvolní, odpadne z něho ten stres. Myslím si, že je to ten hlavní motiv výtvarné výchovy na základní škole.*“), *ztvářňovat vlastní představy, sebevyjádření, radost z tvoření, podpora toho, „co v těch dětech je“, utváření osobnosti žáka, zažití úspěchu* (často nedosažitelného v jiných předmětech), *jemná motorika*. Respondentky jimi vyjadřovaly těžiště oboru, jak jej samy chápou a jak je ustaveno a zažito v praxi. Opět se jedná zvláště o obsahy spadající do domény uplatňování subjektivity.

3c) Problém opomíjení některých obsahů, zejména obsahové domény ověřování komunikačních účinků

Je-li vazba mezi předepsaným kurikulem a tím realizovaným natolik volná, jak sledujeme ve výtvarné výchově, není překvapivé, že se v praxi mohou určité obsahy opomíjet – zvláště ty, jež jsou k didaktickému uchopení obtížnější, ty, které vyžadují méně stereotypní přípravu nebo které jsou méně

tradiční. Nové kurikulum přineslo v tomto ohledu nejen nové formulace starých, tradičních obsahů, ale také nové obsahy, na něž dříve nebyl kladen takový důraz. Máme na mysli zejména obsahy sdružené do domény nazvané *ověřování komunikačních účinků*. Naše kvantitativní šetření poukázalo na to, že učitelé tento obsah nechápou jako součást „učiva“, nepočítají s ním – a lze tedy předpokládat, že rovněž v praxi zanedbávají pěstování komunikačních schopností žáků či schopnost interpretace vizuálně obrazného vyjádření. Při rozhovorech se o daných obsazích respondentky povětšinou vyjadřovaly následujícím způsobem:

Hana na dotaz, zda do výuky zařazuje činnosti rozvíjející komunikační aspekty tvorby, odpověděla takto: *„Ale dělám, že třeba mám nějaké různé reprodukce uměleckých děl, nejenom známých, ale i naprosto neznámých, že třeba s děckama sedíme, besedujeme a říkáme si, co se nám líbí, co se nám nelíbí. Nebo si to navěšíme ve třídě, uděláme si galerii ve třídě a mluvíme o tom, ale určitě se víc snažíme o to, aby děcka více kreslily, samy malovaly, jo. Jak si já to teda upřednostňuji. Né, že když se naskytne, jedeme na výstavu.“* Intuitivně onen kurikulární obsah postihla, nicméně vyslovila sdílené přesvědčení, že základem výtvarné výchovy je praktická výtvarná aktivita dítěte.

Eva přímo konstatovala: *„Ověřování komunikačních účinků spíš pomímám. Někdy jo, ale prostě v některé hodině se to hodí, v některé ne. A někdy na to nevyjde ani čas.“* Iva při nahlédnutí do obsahových domén vymezených v RVP a při pokusu zpětně hodnotit jejich ŠVP a podoby vlastních vyučovacích hodin uvedla: *„Je otázkou, zda se to dá všechno v jedné hodině stihnout. Já se snažím asi nejvíce, aby si děti při VV odpočinuly, uvolnily se, aby měly z malování či kreslení radost a pokoušely se prostřednictvím svého výkresu o sebevyjádření; čili rozvíjet smyslovou citlivost a uplatňovat subjektivitu.“* (Třetí doménu vůbec nezmiňuje v celém rozhovoru a také zde – při „konfrontaci“ s RVP se jí vyhýbá.)

Obavu Cecílie, že ověřování komunikačních účinků je pro děti na 1. stupni příliš složité, jsme již uvedli na jiném místě: *Dítě „je vůbec rádo, že ze sebe tam něco dostane, tak ještě, abych po něm chtěla ověřování komunikačních účinků, tak to asi ne. Já bych to trochu zjednodušila, že se mi zdá, že je tam toho moc.“* Jana, jež

patřila mezi respondentkami k těm nejvíce zkušeným, k této věci dodala výstižný povzdech: „*Děcka neumí komunikovat – s dětma se prostě nemluví...*“

Ad 4. Problém implementace kurikulární reformy a souvisejících problémů

Celá tato kapitola se zabývá různými aspekty jednoho širšího problému, totiž problému implementace kurikulární reformy a zároveň překážkami, které brání zavádění nezbytných modernizací vzdělávacích obsahů. Proč je implementace reformních idejí do praxe tak obtížná? Pomineme-li, že samotné celkové pojetí reformy někteří odborníci – ve shodě s mnohými učiteli z praxe – zpochybňují (nejpříkřeji např. Štech, 2013, viz jeho vyjádření, že kompetence jsou špatnou odpovědí na skutečný problém, nebo Kuřina, 2014, Květina, 2016 a další) a uvádějí řadu relevantních argumentů, ve výpovědích našich respondentek jsme zaznamenali ještě jeden důležitý aspekt, totiž že implementaci vlastně nikdo nesleduje a nevyžaduje, že se nedělají viditelné kroky, jež by reformní ideje nebo nové obsahy do praxe prosazovaly. S jistou deziluzí to vyjádřila Jana: „*Nikoho to nezajímá... že se kurikulum neplní...*“ Sama je zklamaná z úrovně výtvarné výchovy na své škole a z toho, že je nízká kvalita bez problémů tolerována, nebo dokonce není nikým ani rozpoznána. „*Když vidím, co se někdy vytváří, pak je to výtvarka na nic. Učíš toho tolik, pak jsi ráda, že něco rychle najdeš na netu. A oni ani neví, co je špatně! Dělají hrůzy proti smyslu oboru, ale ani to neví. Vzdělávání se tam vytrácí – dělají třeba se čtvrtáky sněhuláky! Co se tam vlastně naučí?*“

4a) Problém role MŠMT jako garanta reformy

Vynořuje se zde podstatný problém role garanta reformy, jenž by měl v ideálním případě učitele motivovat a metodicky je podporovat – a na druhou stranu by měl rovněž soulad výuky s platnými kurikulárními záměry vhodnou formou vyžadovat. Již výzkum Janíka a kolektivu (2011) konstatoval, že MŠMT selhalo v roli koordinátora a ideového lídra reformy a že ideje reformy nebyly zdařile komunikovány ani směrem k aktérům implementace, ani směrem k veřejnosti. MŠMT se rovněž klade za vinu, že pro implementaci reformy nepřipravilo vhodné podmínky – nejen finanční a materiální, ale i co do ideového zázemí a podpory učitelů. Často se zmiňuje také negativní vliv nestabilního sektoru na praxi – politická

reprezentace se stále mění, každý z nových ministrů zavádí další změny. Jak výstižně konstatovali Dvořák, Starý & Urbánek (2015), současně vlastně probíhá hned několik reforem, nikoliv reforma jediná, a učitelé jsou tak v dosti obtížné situaci.

Pro reformu zprvu vysoce motivovaná Jana své zklamání vyjadřuje otevřeně: *„Já jsem se na to moc těšila, i když kolegyně nadávaly, jak to bude k ničemu. Ale musím teda říct, že jsem taky zklamaná. Nikdo to neřeší. Není nikdo, kdo by to hlídal. Není nikdo, kdo by přišel a řekl: „Jo, děláte to správně, takhle to má být.“ Aby prostě hlídal... Opravdu je bordel. Každý učí, jak chce, co chce. Bez ohledu na to, zda dobře... všem je to jedno...“* Tato pedagožka – jež nevynechá jedinou příležitost k vlastnímu vzdělávání a ve škole patří k těm nejaktivnějším – naráží na roli MŠMT, které spustilo reformu, v angažovaných učitelích vzbudilo naděje na změnu, jež pak ale nebyly naplněny. Ztroskotaly na nedostatečné metodické a morální podpoře ze strany iniciátora reformy, na nepřipravenosti učitelů, na neochotě nebo nezájmu mnohých něco měnit. A rovněž na lhostejnosti: podle slov Jany si inspekce – jako vlastně jediný reprezentant decizní sféry – vystačí s kontrolou formálních náležitostí (*„jsou tam [rozuměj v ŠVP, poznámka PŠ] kompetence“*). Také řediteli Janiny školy je lhostejné, jak kdo učí – pokud je vše v pořádku a nikdo si nestěžuje. A nikdo jiný vlastně implementaci reformy nesleduje.

Jana jistě není jediná, koho nevalná kvalita výtvarné výchovy nebo nezájem o skutečné dopady reformy a vůbec o hlubší změny ve školství trápí – a našťastí hledá cesty, jak se povzbudit a jak sama prostřednictvím různých podnětů své pedagogické působení kvalitativně posouvat: *„Nejvíc mi pomůže, když mě někdo pochopí.“* Vyzdvihuje důležitou roli různých školení, kurzů a vlastně podpůrné komunity učitelů, již se na těchto akcích scházejí: *„Chodím a nikdy se mi nestalo, že bych si neodnesla nic. Podělíme se o problémy, dobiju si baterky. Ale moji kolegyně? Nikam nepůjdou nebo rovnou kritizují, že je to k ničemu. Nic se učit nepotřebují...“* Janina výpověď naznačuje, že nejdůležitější je nakonec chuť samotných učitelů něco měnit. Chybí-li u samotných učitelů skutečná vnitřní potřeba změny, jakékoliv reformy zůstanou nakonec jen na papíře.

4b) Problém motivace učitelů a jejich vztahu k reformě

Problém motivace učitelů a jejich vztahu k reformě je zajisté tím nejzávažnějším. Také naše kvalitativní sonda ukázala (ve shodě s výzkumem Janíka et al., 2011), že učitelé zaujímají vůči reformě – a vůbec asi k jakýmkoliv výraznějším změnám vyžadovaným „shora“ – ambivalentní vztah. Z našich rozhovorů vyplynulo, že chápou, že změny jsou potřebné a že škola by měla své působení podrobovat kritické reflexi ve vztahu k současným potřebám, nicméně negativně vnímají způsob organizování reformy a konkrétně také rozvolnění obsahu a jejich struktura.

Nabízenou možnost vytvářet vlastní osnovy naše respondentky nepovažují za výhodu, ba právě naopak: odvádí je od pedagogické práce a zdrojem změny stejně nakonec není, viz výpověď Beáty: *„No, rámcový vzdělávací program si myslím, že je nedomyšlený, že ho vymýšlel někdo, kdo nikdy neučil. Veškeré ty změny, jak v čem, možná říkám, zrovna ta výtvarka, třeba jako jo, sice ty formulace, které tam jsou, budiž, ale zjistily jsme zrovna s tou paní XY, byly jsme na semináři ohledně vlastivědy a ona se soustředila právě na vysvětlování tady těch formulací, těch výstupů, které jsou po prvním období, jo. A jak nám to tam tak četla, tak jsme zjistili, že v podstatě tam není konkrétně uvedeno ale naprosto žádné učivo. Takže já kdybych si během těch prvních třech let učila ve vlastivědě cokoli, tak by mně na to nemohl nikdo nic říct. Takže si myslím, že víceméně celý ten rámcový vzdělávací plán, jak ze začátku jsme z toho byli nadšení a říkali jsme si, že teda jako, že jo, že to vypadá, že se to někam posunulo, tak mám pocit, že se to neposunulo nikam. Možná tak pro mě spíš k horšímu, jednak to stálo učitele strašně moc času, než vytvořili ty školní vzdělávací programy na základě toho rámcového. A nemám opravdu pocit, že by to bylo nějakým přínosem.“*

Co se týká ŠVP, některé naše respondentky je sice považují do jisté míry za užitečné, v úhrnu je ale hodnotí spíše jako formální dokument, v němž škola fakticky fixovala svou dosavadní praxi. Vazba mezi formálním kurikulem (RVP, ale i ŠVP) a reálnou prací učitele ve třídách je nejasná, mnohdy ve skutečnosti ani neexistuje.

7.6 Stručné shrnutí poznatků získaných kvalitativním šetřením

Kvalitativní šetření obohatilo naše dosavadní poznání problému – získané kvantitativní částí výzkumu – o několik cenných poznatků. Potvrdilo, že učitelé považují vzdělávací obsah, resp. učivo, v případě výtvarné výchovy za nepodstatnou kategorii, jíž se při přípravě výuky a při uvažování o její náplni nezabývají. Z analýzy plyne, že si onu kategorii spojují nikoliv s obsahem, nad nímž je třeba soustředěně pedagogicky uvažovat, ale spíše s představou potenciálně svazujícího elementu, který by mohl narušit spontánnost výtvarné edukace a její volnost.

Při plánování obsahu a náplně výuky učitelé uvažují především přes její výsledek v podobě realizovaného artefaktu a tato tendence se projevuje rovněž při hodnocení výsledků edukace. Uvažování výhradně *přes artefakt* samozřejmě nestačí a bývá známkou plochého chápání vzdělávacího obsahu – jak také potvrzují některé výpovědi.

Z analýzy výpovědí vyplynulo rovněž to, že se pedagogům nedaří propojovat obecnější ontodidaktickou rovinu obsahu s rovinou psychodidaktickou, resp. rovinu tematickou s rovinou konceptovou. Zaznamenali jsme nežádoucí mimoběžnost uvažování o výuce (roviny tematické, roviny činnosti) a formálního kurikula (roviny ontodidaktické): tyto odlišné úrovně přemýšlení, jež se mají propojovat, zůstávají izolovány. Rovněž jazyk běžné praxe, jímž učitelé popisují „svou“ výtvarnou výchovu, je zcela jiným jazykem, než jakým je jazyk formálního kurikula. Formulace použité v RVP se učitelům nedaří spojovat s představou nějaké konkrétní učební úlohy, resp. žákovy činnosti; totéž lze vztáhnout také na školní kurikulum: často je to jen – pohledem samotných učitelů – formální dokument.

To má za následek stav, že vlivným zdrojem obsahu výuky je nikoliv kurikulum, nýbrž různé komunitní a jiné webové a facebookové stránky – anebo se replikují osvědčené, ustálené postupy bez jakýchkoliv hlubších, reformou vyvolaných změn. Více než volná vazba mezi předepsaným kurikulem a kurikulem realizovaným způsobuje, že se v praxi určité obsahy opomíjejí – zvláště ty méně tradiční nebo ty, jež jsou k didaktickému

uchopení obtížnější, a ty, jež vyžadují méně stereotypní přípravu. Rozhovory potvrdily, že odtažitý vztah mají učitelé především k obsahové doméně ověřování komunikačních účinků.

Ve vztahu k problému implementace reformního kurikula je podstatný zaznamenaný pocit učitelů, že implementaci vlastně nikdo nesleduje a nevyžaduje, že se nedělají viditelné kroky, jež by reformní ideje nebo nové obsahy do praxe prosazovaly. V angažovaných učitelích vzbudila reforma naději na změnu, k níž nakonec nedošlo. Změny podle učitelů ztroskotaly na nedostatečné metodické a morální podpoře ze strany iniciátora reformy, na nepřipravenosti praxe, ale i na neochotě nebo nezájmu mnohých učitelů něco měnit. Učitelé se však podle vlastních vyjádření nestaví negativně ke změnám jako takovým: rozumějí tomu, že změny ve školství jsou potřebné a že škola by měla své působení podrobovat kritické reflexi ve vztahu k současným potřebám, nicméně negativně vnímají způsob organizování reformy, její formalismus a také rozvolnění obsahů a jejich strukturace. Nabízenou možnost vytvářet vlastní osnovy považují nikoliv za výhodu, nýbrž za negativní element: odvádí je od pedagogické práce a ve skutečnosti není zdrojem změny. Učitele, kteří nic měnit nechtějí nebo kteří nevyučují kvalitně, totiž ke změně stejně nepřiměje, a ti motivovaní tuto možnost nepotřebují: své strategie a různé inovace uplatňovali úspěšně již před reformou. Co se týká ŠVP, učitelé jej hodnotí spíše jako formální dokument, v němž škola fakticky fixovala svou dosavadní praxi. Vazba mezi formálním kurikulem (RVP, ale i ŠVP) a reálnou prací učitele ve třídách je nejasná, mnohdy více než volná.

7.7 Diskuse

Kvantitativní způsob zkoumání problému implementace reformy do praxe ve výtvarné výchově naznačil určité problémové okruhy, jimiž se dál zabývala kvalitativní větev šetření. Poněkud zpřesnila naše poznání reality a pomohla nám o něco lépe pochopit, jak se učitelé stavějí k oborovým obsahům, jak je chápou, co upřednostňují – a jak vnímají nebo implementují reformou nastolené změny.

Jazyk praxe vs. jazyk formálního kurikula

Na základě analýzy odpovědí respondentů jsme konstatovali, že jazyk učitelů, jímž popisují vlastní pojetí kurikula, není reformním kurikulem téměř vůbec ovlivněn. V termínech, jež respondenti spontánně použili, jsme většinou nenacházeli termíny charakteristické pro předepsané kurikulum – ať již se jedná o termíny kurikulární reformy jako celku (klíčové kompetence) nebo o termíny oborové (vizuálně obrazné vyjádření, názvy obsahových domén). Jedním z důvodů může být již zmíněná obecnost kurikulárních formulací, jež neumožňuje jednoduchou aplikaci těchto pojmů na konkrétní výuku. Obdobně se vyjadřuje i zpráva výzkumu autorů Janíka, Knechta, Najvara, Píšové, Slavíka ad., která za problém a překážku implementace považuje nestejně roviny abstrakce: „konkrétní formulace z RVP jsou velmi obecné, neumožňují jednoduché propojení s konkrétním vyučováním a učivem“ (Janík et al., 2011, s. 390). To plně potvrdily také výsledky analýzy rozhovorů: pro učitele je snadné hovořit o konkrétních činnostech žáků či o námětech výtvarných úloh, ale formulovat vzdělávací obsah, který je v činnostech osvojován, a přecházet tedy do jiné, obecnější – konceptové, resp. ontodidaktické – roviny obsahu mnozí nedovedou a nevnímají ani potřebnost takového konání – přestože v rámci teorie je tato činnost považována za rudiment učitelovy práce, za základ profese.

Třebaže se objevují názory zpochybňující ideové nastavení reformy, nejčastěji problematickou orientaci na kompetenci, jež může vést k oslabování pozice vzdělávacího obsahu, nenacházíme argumentační oporu pro názor, že reformou nastolený pojmový aparát je nekvalitní nebo nepoužitelný – byť jej učitelé nepřevzali a někteří se vůči němu negativně vymezují (viz výpovědi některých našich respondentek). Ani odborná výtvarně pedagogická obec – přestože ne všichni přijali daný způsob formulování oborových obsahů kladně – nepřinesla relevantní argumenty o tom, co v RVP „je špatně“. Domníváme se proto spolu s Janíkem et al. (2011), že do budoucna kurikulum „může zakládat odborný jazyk profesní komunity“. Podmínkou však je „jeho srozumitelnost směrem „shora dolů“, od teorie ke kurikulárním dokumentům a dále k výukové praxi. [...] Pokud není tato podmínka naplněna, dochází k dezintegraci na švu mezi projektováním výuky a její

realizací. Kurikulární dokumenty potom zůstávají formálním materiálem a reformní ideje jen proklamacemi, které neovlivňují myšlení a jednání učitelů“ (Janík et al., 2011, s. 391). Problémem ale je – jak potvrdila kvalitativní větev našeho výzkumu – právě přenos nastolených pojmů do praxe – do pedagogického uvažování učitele, jež se uplatňuje v klíčovém procesu transformace kurikulárních obsahů do výuky a v její reflexi.

Domníváme se však, že v kontextu výtvarné výchovy se jedná o hlubší problém spjatý nikoliv pouze s aktuální kurikulární reformou, ale spíše o problém trvalé mimoběžnosti kurikulárního rámce (resp. teorie) a běžného uvažování pedagogů, resp. jejich implicitního kurikula. V tomto kontextu vzpomeňme výzkum Hazukové (2005), jež zkoumala funkční slovník²⁹ učitelů výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ ještě před zavedením školních vzdělávacích programů do škol. Zkoumání podrobila zápisy v třídních knihách, jež učitelé doplnili svými komentáři, k tomu realizovala ještě strukturované rozhovory a dotazníkové šetření. K jakým výsledkům dospěla? Konstatuje, že jazyk teorie (*rozuměj: předreformní jazyk, poznámka PŠ*) se v praxi neprosadil a že učitelé jsou od odborné terminologie odtrženi a ve výuce s ní nepracují. Didaktické kategorie jako cíl, úkol, námět, úkol či učivo považují za nejasné, v případě učiva dokonce vyjadřují pochybnost, zda do výtvarné výchovy vůbec patří. Autorka výzkumu přímo uvádí, že „... příprava na vyučování se „zjednodušila“, repertoár didaktických kategorií pro výtvarnou výchovu se zmenšil, některé začaly splývat navzájem (námět, učivo), jiné s obsahem didaktických kategorií ostatních vyučovacích předmětů (tematický celek, tematický plán), obdobně jako odborná výtvarná terminologie (nácvik, výrobek)“ (Hazuková, 2005, s. 316). Snad jediné setkání s odbornou terminologií přináší učitelům povinnost sepsat tematický plán na začátku školního roku, následně se již s termíny nepracuje. Jakkoliv autorka předpokládala, že „významnými faktory dalšího rozvíjení a upevnování funkčního slovníku učitele pro výuku výtvarné výchovy bude jazyk závazných pedagogických dokumentů, zejména osnov, případně i metodických příruček“, ani tento předpoklad se nepotvrdil (Hazuková, 2005, s. 318).

29 Jako funkční slovník označila autorka slovní zásobu, „která umožňuje výstižné pojmenování, tudíž i myšlenkové uchopení všech jevů, s nimiž učitel záměrně pracuje, včetně jeho hodnocení dosažených výsledků ve vzdělávacím procesu“ (Hazuková, 2005, s. 304–305).

Tato zjištění doplňuje výzkum Brücknerové (2011), který rovněž potvrzuje, že učitelé výtvarné výchovy RVP nečtou a nepoužívají.

„Vymytí“ kurikula a teorie

Zdá se, že pro praxi výtvarné výchovy je více než pro jiné obory příznačné tzv. vymytí teorie (washing-out). Tento pojem Korthagena et al. (2011) označuje stav šoku z přechodu začínajících učitelů ze „scholastického světa“ univerzity do praxe a zároveň důsledek tohoto šoku.³⁰ Jak širší teoretické znalosti oboru, tak znalosti kurikula přestávají být tvář v tvář problémům výuky použitelné, tím stěžejním jsou znalosti pedagogické, které umožňují učitelům řešit zásadní problémy vyučování, jako je nezáměr žáků a jejich malá motivovanost, nekázeň, neschopnost zachovat pozornost, problémy komunikace mezi žáky navzájem, narušené klima školní třídy atp. Uplatnitelnost znalostí kurikula je tvář v tvář těmto problémům mizivá a učitel často „najíždí“ na mód jednoduchých úloh, rezignuje na soustředěnější práci s kurikulárními obsahy při tvorbě úloh do výuky a soustředí se na řešení naléhavějších problémů. (To znamená, že méně uplatňuje svou kompetenci oborově předmětovou, příp. znalosti oboru a kurikula, a více uplatňuje své kompetence obecně pedagogické, diagnostické a intervenční, psychosociální a komunikativní.) „Vymytí“ teorie a kurikula je často trvalé a u výtvarné výchovy tento stav dále podporuje:

- relativně malý význam oboru v očích vedoucích pracovníků škol a rodičů (jsou důležitější předměty, u nichž je třeba dbát na kvalitu – zejména obory sledované mezinárodními srovnávacími výzkumy a obory zastoupené u přijímacích zkoušek a maturity);
- povaha oboru výtvarná výchova a její mateřské disciplíny, uměleckého pole, jež staví na spontaneitě, intuici, kreativitu a permanentním překonávání statu quo – a jehož složité obsahy nejsou uchopitelné jasnými a jednoduchými termíny nebo poučkami;³¹

30 Korthagen (2011) se spolu se svými kolegy pokouší najít odpověď na to, jak je možné, že k vymytí teorie dochází. Domnívá se, že je to vinou dosavadního modelu učitelské přípravy, která postupuje od teorie k praxi. Jeho „realistický“ přístup naopak vychází z praxe k porozumění a teorii. Staví na zkušenostním učení, podpoře reflexe zkušeností a také na zcela odlišné představě potřebné teorie.

31 Uvedený bod je zároveň paradoxní, protože v rámci uměleckého pole je čím dál zřejmější, že bez „teorie“ nelze porozumět projevům současného umění, jež často pracuje s kontextem, citacemi, apropriacemi a mnohdy opouští tradiční, zažité formy.

- činnostní charakter oboru, v němž se obtížněji formulují vzdělávací obsahy (nemají charakter kodifikované a snadno ověřitelné soustavy vědomostí), a tradiční užívání námětu³² jako motivačního elementu výtvarných úloh;
- neuchopitelnost výtvarné edukace založené na umělecké tvorbě, v níž lze (alespoň zdánlivě) ve vztahu ke kurikulu uplatnit cokoliv – snaha tvůrců kurikula o obecnost může být v praxi nesprávně pochopena jako pokyn „je jedno, co s žáky děláte“, protože téměř vše lze pod obecné kurikulární formulace zahrnout;
- problém absentující reprezentace učiva v učebnicích (vzhledem k povaze oboru, v němž se cení jedinečnost a kreativita a jež vylučuje opakování a netvůrčí reprodukci unifikovaných úloh, se ve výtvarné výchově učebnice většinou nepoužívají; učitelé mnoha ostatních oborů učebnice užívají denně a nacházejí v nich postačující reprezentace vzdělávacího obsahu – a naukový charakter jejich oboru je navíc „nutí“ s učivem aktivně pracovat).

Důsledkem tohoto vymytí nejenže nedochází k transferu teorie do praxe, ale navíc se podle Korthagena et al. (2011) zakládá další závažný problém. Učitelé si uvědomují nemožnost používat předkládanou teorii a fakt, že nejsou schopni naplnit tato očekávání, je vede až k pocitu ohrožení či selhání a z nich plynoucího (osvobozujícího) odstupu od teorie a kurikula. Jak učitelské vzdělávání, tak teorie a kurikulární reformy se pak berou s rezervou, jako něco, co může být sice pro někoho zajímavé, v praxi je to však obvykle nepoužitelné. Praxe se pak řídí vlastními pravidly a školní kurikulum je jen formálním dokumentem pro inspekci.

Proč nám obsah uniká?

Přijmeme-li fakt, že identifikovaný problém nesouvisí s aktuální kurikulární reformou a že je daný stav pro výtvarnou výchovu symptomatický, je třeba se ptát, co je jeho zdrojem. Zdá se, že na výtvarnou výchovu lze velmi dobře aplikovat teorii vyjádřené postmoderní chápání problému

³² Integrovaný kód obsahu spjatý s námětem je ve výtvarné výchově natolik zažitý (a od kódu seriálního natolik odpoutaný), že se z něj oborové poznatky již „nevytahují“; spokojíme se pouze se syžetem a oborové obsahy ponecháváme stranou.

vzdělávacího obsahu, resp. kurikula – které provází paralyzující poznání, že samotné „učení nelze předvídat ani řídit, kurikulum je cosi fluidního, interaktivně se utvářejícího“ (Dvořák, 2009, s. 139).

Dalším z důvodů je zajisté skutečnost, že výtvarná edukace stojí na spontánním tvůrčím procesu žáků, který je stále spojován s vizí svobodné, ne-svázané tvorby. Potvrdily to i kódy identifikované ve výpovědích našich respondentek. Toto pojetí žákovské aktivity – jež je z tohoto úhlu pohledu více vážnou autonomní tvorbou než prací na školní úloze – se pak mimo jiné projevuje rezignací na pojmové uchopování tvůrčího procesu – ten je považován za živelný, intuitivní a rozumem neuchopitelný, stejně jako nakonec celá výtvarná výchova. Tento postoj je přitom v kontrastu s postmoderní závislostí tvorby (nejen profesionální, ale i žákovské) na kontextu jejích výkladů – v praxi je však hluboce zažitý.

Dále: obor, v němž se k naplňování očekávaných výstupů využívají primárně tvůrčí expresivní aktivity, má skutečně nejen pevně rozpoznatelné a snadno uchopitelné obsahy (kromě pojmových soustav třeba typické výtvarné dovednosti), ale stejně tak obsahy fluidní, obsahy, jež „nastávají“ ne zcela samozřejmě a předvídatelně. Připomeňme na tomto místě, že obsahem vzdělávání skutečně může být vše, „co si člověk může pamatovat, vybavit si v myšlenkách, [...], co může sdělovat, nad čím může uvažovat a čím může být ovlivněn ve svém prožívání, myšlení, jednání nebo ve svých postojích“ (Slavík, 1997, s. 104). Obsahy vynořující se v rámci expresivní výtvarné činnosti nebo v rámci aktivit stojících na recepci uměleckých i mimouměleckých komunikátů a podnětů mohou být skutečně libovolné a mohou se objevovat v širokém spektru – a uvědomělá práce s nimi je náročná. Výtvarná výchova může žáka rozvíjet opravdu na celé ose od znalostí a pojmů, přes sensorické a senzomotorické dovednosti, expresivní i manuální dovednosti, intelektové schopnosti, návyky, postoje, vlastnosti žáka atd. – anebo může dělat jen zlomek z možného. Mnohdy vskutku oscilujeme mezi „něčím“ a „ničím“, mezi vysokou hodnotou toho, co ve vyučovací jednotce nastává – a mezi její zbytečností.

Variabilita obsahu na jedné straně dává výtvarně výchově výjimečné postavení mezi ostatními vzdělávacími obory, na straně druhé samozřejmě ztěžuje pregnantní formulaci kurikula. Ostatně výzkum ukázal, že někteří učitelé na formulování vzdělávacího obsahu raději rezignují nebo jim pro pojmenování chybí pojmový aparát. Už bylo zmíněno, že srozumitelnou reprezentaci obsahu a jeho operacionalizaci na úroveň výuky a učebních úloh obvykle zajišťují experty připravené textové didaktické prostředky, učebnice nebo metodiky doprovázející učebnice – ty se však ve výtvarně výchově většinou nepoužívají nebo jen nárazově. (Kvalitní publikace, jež našly svou odezvu v praxi, jsou většinou staršího data a jejich jazyk je pochopitelně jiný než jazyk RVP.) Je pravděpodobné, že ani učitelé ostatních oborů si v časté četbě předepsaného kurikula nelibují a že mohou mít podobný problém s operacionalizací obecného rámce do konkrétních žákovských aktivit, zato však denně užívají učebnice, v nichž reprezentace vzdělávacího obsahu a potřebné pojmy nacházejí a fixují si je.

Na naše zjištění má zajisté vliv i další specifikum výtvarné výchovy, jímž je tradiční užívání námětu jako motivačního elementu výtvarných úloh. To také potvrzují odpovědi respondentů v obou větvích výzkumu, v nichž se obsah běžně zaměňoval za námět, což je na jedné straně nepochopením jeho postavení v systému didaktických kategorií výtvarné výchovy a na straně druhé je to projevem zažité práce s integrovaným kódem obsahu. Tento kód je ve výtvarně výchově natolik zažitý (a zároveň od kódu seriálního natolik odpoutaný), že se z něj oborové poznatky již „nevytahují“. Zcela se ztrácí povědomí o tom, že námět je především motivačním prostředkem, nikoliv učivem, obsahovou bází oboru nebo zdrojem doplňujících obsahů.

Kvalitativní větev obohatila dosavadní poznatky také v tom, že identifikovala typický rys provázející uvažování učitelů o obsahu výuky, totiž to, že většinou uvažují přes artefakt, přes výsledek žákovské expresivní tvorby. Proces, který předchází jeho tvorbě, tvorba samotná, stejně jako moment ověřování komunikačních účinků výsledku je v tomto uvažování implicitně také přítomen, plánuje se a připravuje většinou jen intuitivně – na rozdíl

od praktické, řemeslné, resp. technologické stránky věci. Ve vztahu ke kurikulu se neuvažuje o výsledku vyučování na rovině očekávaných výstupů, jak jsou formulovány v RVP, nýbrž jako o výsledném artefaktu.

Lze reformu považovat za implementovanou?

Popsané problémy provázející učitelovu práci s obsahem jsou obecné, mají však přímý vztah i ke sledovanému problému implementace reformního kurikula. Změny kurikulárních obsahů, nové akcenty a prvky, jejichž zavedení do výuky měla reforma iniciovat, mohou být jen těžko implementovány, když jim učitelé do hloubky nerozumějí, když k tomu nejsou metodicky vybaveni a když nejsou ke změnám připraveni a motivováni. V našem výzkumu se na více místech ukázalo, že reformní jazyk, ideje a určité konkrétní obsahy nelze považovat za implementované, že reforma zůstala někde na půli cesty: odráží se sice v různých typech dokumentů, formulace použité v RVP však učitelé neumí konkretizovat, spojovat si je s představou nějaké konkrétní žákovy činnosti.

Náš výzkum naznačil, že neuspokojivý stav implementace reformy je pro mnohé učitele zklamáním. Zdá se, že převládá formalismus a že ke skutečné změně nedošlo. Školní kurikula sice naplnila formální požadavky, ve skutečnosti však fixovala dosavadní praxi – alespoň podle svědectví našich respondentek. Co je však závažnější: učitelé vnímají jako zklamání také to, že implementaci na úrovni výuky vlastně nikdo nesleduje a změny se nevyžadují. Nedělají se žádné výrazně viditelné kroky, jež by reformní ideje nebo nové obsahy do praxe vhodným způsobem prosazovaly.

Co se týká výtvarné výchovy a implementace změn jejích obsahů a jazyka, ukazuje se, že praxe se řídí vlastními pravidly a že kurikulum – ať státní, anebo školní úrovně – je učiteli chápáno jen jako formální dokument. Učitelé výtvarné výchovy navíc nedisponují dostatečnými znalostmi předepsaného kurikula a profesní jazyk, jímž popisují vlastní pojetí kurikula, není reformním kurikulem téměř nijak ovlivněn. Na základě našich analýz tedy nelze usuzovat, že oborové kurikulum nastolené reformou je kurikulem implementovaným. Metaforicky vyjádřeno, reforma zůstala mimo

hlavy učitelů a pravděpodobně i mimo školní třídy. Problémem přitom není pouze reformní pojmosloví, ale i samotné kurikulární obsahy. Učitelé výtvarné výchovy nejenže nejsou zvyklí pracovat s kategorií učiva, ale ani jejich spontánní formulování klíčových obsahů oboru nekoreluje s předepsaným kurikulem v míře, již bychom očekávali. Závažným zjištěním je zejména opomíjení celé obsahové domény ověřování komunikačních účinků, jež tvoří plnou třetinu učiva oboru a je v kontextu současné celospolečenské situace velmi závažnou, potřebnou a široce využitelnou součástí kurikulárních obsahů.

Vícekrát bylo konstatováno, že pro učitele je těžké propojovat obecnější ontodidaktickou rovinu s rovinou psychodidaktickou, resp. rovinu tematickou s rovinou konceptovou – a zde je také bod, do něž by měla směřovat soustředěná metodická podpora a na něž by se také měla zaměřit vysokoškolská příprava výtvarných pedagogů – zvláště zůstane-li RVP i do budoucna takto obecným rámcem a mají-li být učitelé i nadále autonomními tvůrci kurikula. Prozatím se nabízená možnost vytvářet vlastní osnovy nepovažuje za přednost, ale spíše za něco, co pedagogy odvádí od jejich hlavní pracovní náplně: od výuky samotné. Nezdá se navíc, že by tato podstatná reformní změna byla v praxi zdrojem výraznější inovace. Jak shrnuje Straková (2013), není-li dostatečně promyšleno a zažito, jak má vypadat kvalitní vyučování určitého oboru, neumějí učitelé nabízené autonomie efektivně využít. „Výsledkem vyšší autonomie pak není efektivnější využití kapacit, ale chaos. Je možné, že česká kurikulární reforma je příkladem tohoto jevu, tedy situace, kdy autonomie byla poskytnuta předčasně – v době, kdy ji aktéři neuměli dostatečně ocenit a využít“ (Straková, 2013, s. 740).

Výsledek učitelovy tvorby kurikula, projektované kurikulum, stejně jako kurikulum realizované (tedy zprostředkování kurikulárních záměrů a vzdělávacích obsahů žákům), by samozřejmě mělo být v souladu s rámcem daným reformou. V takovém případě by existovala kýžená shoda mezi realizovaným a předepsaným kurikulem a mohli bychom hovořit o završení implementace kurikulární reformy. K té však zdaleka nedošlo, proto je také předčasné hovořit o jakékoliv revizi kurikula. Ukazuje se, že praxe

výtvarné výchovy a kurikulární záměry decizní sféry jsou různými, na sobě nezávislými světy a že identifikované problémy pravděpodobně nesouvisí pouze s aktuální kurikulární reformou. Jsou zřejmě problémy mnohem hlubšími a patří k nepřehlédnutelným – a v tomto případě znepokojivým – symptomům našeho oboru.

7.8 Závěr

Kapitola se na poměrně velkém prostoru zabývala různými aspekty implementace reformních idejí do výtvarné výchovy v rámci všeobecného vzdělávání – se zvláštním důrazem na 1. stupeň základního vzdělávání. Jejím cílem bylo nejen zjistit stav v praxi, ale také poukázat na problémy, které úspěch reformy ohrožují. Záměrem však v žádném případě nebyla kritika reformy samotné – spíše způsobu jejího zavádění a některých předpokladů, jež v praxi narazily na limity.

Kapitola představila specifika kurikulární reformy ve výtvarné výchově a přinesla sumarizaci jejích fází a podstatných inovací, stejně jako známých rizikových momentů, jež implementaci kurikulárních změn ohrožují. Jádrem kapitoly byla původní výzkumná zjištění o implementaci kurikulárních záměrů do výtvarné výchovy, a to pohledem již dříve prezentovaného kvantitativního pohledu na problém a pohledem kvalitativního výzkumného šetření, jehož výsledky jsou zde publikovány poprvé. Autorka kapitoly představila podrobněji zjištění týkající se problému postavení kategorie učiva (vzdělávacího obsahu) v poznatkové bázi učitelů výtvarné výchovy a problému jazyka kurikulárních dokumentů a porozumění učitelů – jako klíčových aktérů reformy – tomuto jazyku. Značný prostor byl věnován rovněž problému nezávislosti praktického konání učitelů výtvarné výchovy na předepsaném kurikulu související s nedostatečnými znalostmi kurikula zakládajícími mimoběžnost kurikulárních záměrů a praxe, s problémem implicitního kurikula učitele a subjektivně chápaných obsahů výtvarné výchovy a problémem opomíjení některých podstatných obsahů v praxi.

K hlavní otázce implementace kurikulární reformy se vztahovala zjištění týkající se vnímání role garanta reformy, malé motivace učitelů a jejich

ambivalentního vztahu k reformě. Diskutována byla odlišnost jazyka formálního kurikula od jazyka praxe, do vztahu k problému mimoběžnosti praxe a formálního kurikula byl dán jev „vymytí“ kurikula a teorie, nabídnuty byly možné odpovědi na otázku, proč je obsah výtvarné edukace obtížně uchopitelný a proč mnohdy učitelé nejsou schopni tento obsah uchopit do pojmů a koncepčně s ním pracovat. Situace se zřejmě nezmění, pokud učitelé nebudou mít k dispozici jasné pojmy a pokud se jim nedostane podpory v jejich úkolu operacionalizovat obecné kurikulární rámce přímo do výukových situací.

Závěrem lze konstatovat, že kurikulární reformu lze jen stěží považovat za implementovanou, nové kurikulum ani deset let po zavedení nemá očekávaný dopad. Soudě podle vyjadřování učitelů a jejich popisu realizovaného kurikula – jež se od toho předepsaného významně odlišuje – reforma prozatím zůstala mimo školní třídy. V souladu se Strakovou (2013) však varujeme před tím, aby byla reforma jako taková zpochybňována – bylo by jistě devastační, kdyby učitelé dostali sdělení, že jejich dosavadní práce byla zbytečná. Už tak je v praxi patrná malá motivovanost učitelů a nezdramý – avšak plně pochopitelný – distanc od vzdělávací politiky, jež se neustále mění v závislosti na nestabilní správě rezortu. Bylo by žádoucí, aby závěry tohoto výzkumu byly chápány jako podnět pro další promýšlení, co dál s reformou, jak učitele podpořit a jak navazovat na to, co bylo prozatím vykonáno. Jak přivést reformní ideje do praxe a skutečně proměnit školství tak, aby odpovídalo na výzvy současného světa.

8 Historické ohlédnutí za prezentacemi žakovských prací ve smyslu reflexe kurikula aneb Formát tvorby veřejného odborného diskurzu

Aleš Pospíšil

Úvod

Teoretik výtvarné výchovy Karel Řepa v úvodu své studie s názvem „Instantní výtvarka“ napsal: „Stejně jako výstava v galerii bezprostředně vyjeví kvality tvůrčího fundamentu výtvarného umělce, o kvalitě výuky výtvarné výchovy mnohé vypoví výplň třídních nástěnek, rozmístěných na chodbách škol a v třídách samotných. Prostřednictvím těchto skrovných galerií, zpětně komunikujících s žáky – autory děl, ale také s celým pedagogickým sborem a rodiči, nahlížíme přímo do „didaktické kuchyně“ a poodhalujeme pojetí výuky, které paní učitelka nebo pan učitel ve své třídě razí. Již při zběžném pohledu přitom není příliš složité odtušit, jaké tvůrčí procesy se za zavřenými dveřmi, často cyklicky, odehrávají“ (Řepa 2019, s. 160).

Autor výše zmíněného citátu, vzhledem k tématu celého textu, logicky chápe a vztahuje sousloví výtvarná výchova k dílčím předmětovým lekcím v rámci školské instituce. Jeho vyznění lze však, k dějinným zkušenostem vývoje oboru, jednoznačně aplikovat v širším kontextu. Tedy k problematice rozsáhlejších prezentací výsledků výtvarné činnosti žáků jako k „diagnostickému prostředku“ stavu uvažování a aplikace vývojových tendencí v celém oboru výtvarná výchova. Celostátní, ale i regionální výstavy žakovských prací tak můžeme chápat jako lakmusový papírek vnitřních kvalit a obsahů odrážejících kurikulární dokumenty předmětu, a naopak také schopnosti výtvarně pedagogické odborné veřejnosti ony vymezené mantinely oborové práce aplikovat ve prospěch aktuálních cílů předmětu.

8.1 Od světových kongresů až k domácím změnám v první polovině 20. století

Počátky 20. století jsou neodmyslitelně spjaty s rozvojem hnutí za uměleckou výchovu, které je charakteristické vzrůstajícím zájmem o výstavy, přednášky, sjezdy a mezinárodní kongresy, jež se konaly v pravidelných čtyřletých intervalech. Ač byla kontinuita světových kongresů přerušena první světovou válkou, stačila silou své autority přetrhnout linii dlouho zavedených principů výuky kreslení. Právě díky rozsáhlým expozicím výsledků žákovských prací, vhodně doplněných odbornou diskuzí, zajistila odvržení zvolna mizejících metod vlastních 19. století a nastartovala nástup reformy značně obsahově modernizující oborovou výuku na všech stupních škol (Blatný, 1983, s. 45).

Snahy o reformu kreslení na počátku 20. století přicházely souběžně s reformami umění i uměleckoprůmyslového vzdělávání. Již v 19. století přinesl mechanizovaný způsob výroby tvorbu dekorativních objektů napodobujících tradiční vzory. Nekompromisním kritikem této mechanizace byl spisovatel, estetik a pedagog John Ruskin spojený s myšlenkami hnutí Arts and Crafts: „Tyto výrobky pouze oslabují naše duševní schopnosti a činí nás povrchními a bezcitnými.“ Nápravu tohoto stavu, spojenou s návratem k rukodělné práci, hledal i v obrodě školení uměleckých řemeslníků. Sociální utopista Ruskin vnímal úpadek uměleckého řemesla i jako jednu z příčin soudobého úpadku morálky.

Dalším faktorem, který akceleroval rozmach budoucí výtvarné výchovy, byl nástup umění 20. století. Ten znamenal, vedle popření dosavadních hodnotových stupnic užívaných pro posuzování uměleckých děl, také faktické znehodnocení dosavadního typu vzdělávání. Aktuální vývojové tendence tehdejšího kreslení učitelé sledovali v množství odborných periodik. Mezi nimi byly nejvlivnější *Náš směr*, *Výtvarné snahy*, *Československý kreslíř* a *Výtvarná výchova*.³³

33 Čtveřice časopisů je uvedena v chronologickém pořádku. Bez nároku na úplnost uvádíme další oborově blízké časopisy: *Typografie*, *Grafický obzor*, *Výtvarná práce*, *Nové směry*, *Kreslíme*, *Výchova k umění*, *Cesta k umění*.

Tato periodika ze své podstaty naplňovala potřeby výtvarných pedagogů lépe než monografické publikace. První ročník časopisu *Náš směr* redigovaný Josefem Vydrou vyšel již roku 1910 a zabýval se aktuální problematikou výuky školního kreslení. Na stránkách časopisu se promítají aktuální postřehy z výuky, výsledky prací žáků, i zájem o modernizaci předmětu v mezinárodních kontextech. Po válečné odmlce se vydávání *Našeho směru* obnovilo. O jeho široké působnosti mimo okruh učitelů svědčí i článek Karla Teiga (1921, s. 52–58) *Obrazy a předobrazy* uveřejněný ve sborníku *Musaion*. Teigovo „programové prohlášení“ k nové poetice avantgardy obsahuje citaci z *Našeho směru*, kde vyjadřuje okouzlení dětskou kresbou a její primární tvořivostí, typickou i pro nadcházející umění.

Dlouhodobým zdrojem střetů pedagogů bylo nazírání smyslu ornamentu ve výtvarné pedagogice. Desátý ročník časopisu (1923–24) se zaměřil právě na řešení této problematiky.³⁴ Redakce *Našeho směru* pod vedením F. V. Mokrého vyhlásila „Anketu o ornamentu“.³⁵ Na stránkách časopisu získali prostor jak zastánci, tak odpůrci ornamentálního kreslení. Kritickou stranu představovala i nekompromisní a obecně známá esej Adolfa Loose *Ornament a zločin*. Názorové střety „Ankety o ornamentu“ však jednoznačné závěry nepřinesly.

Roku 1925 otevřel Ústřední spolek učitelů na Moravě problematiku ornamentu ve vztahu k tvořivosti znovu. Výsledky „Ankety o kreslení“, která vyústila v konferenci konanou 17.–18. října 1925 v Brně za účasti přibližně 250 osob, vyšly knižně pod titulem **Anketa o kreslení a směrnice pro vyučování kreslení na školách obecných a měšťanských**. Hlavním účelem této „ankety“ už nebylo zvolit jediný správný způsob výuky kreslení. Šlo o to, aby: „...v chaosu dnešní doby bylo řečeno jasné slovo o cíli, prostředcích i způsobech kreslení na školách národních.“ Konferenční materiál zpracovala komise do směrnic existujících však pouze jako „rámec, v němž může každý učitel pracovat volně a svobodně“ (Vrána, 1926).

34 K problematice nejnověji viz: HUBATOVÁ-VACKOVÁ, L. *Tiché revoluce uvnitř ornamentu: studie z dějin uměleckého průmyslu a dekorativního umění v letech 1880–1930*. 2011. Praha: VŠUP.

35 Anketa obsahovala čtyři otázky, z nichž vybíráme: „1. Jest modernímu člověku ornamentu vůbec třeba? 2. Má-li být ornament, jako projev nekultury, vymýcen ze života vůbec a ze školy zvláště?“ Ankety jsou typickým projevem meziválečné výtvarné žurnalistiky a vypovídají o aktivitě a zájmu o obor nejen ze stran redaktorů – kteří většinou byli také pedagogy – ale celé odborné veřejnosti.

Z názorové základny, tříbené nejen diskusí učitelů a na stránkách periodik, ale rovněž ve Svazu československých kreslířů a na Ministerstvu školství a národní osvěty, během 20. let vykrystalizovaly dva hlavní názorové přístupy k výuce kreslení: technický a psychologický. Zastánci technického směru byli v převaze, ale objevila se rovněž snaha o kompromisní tendenci nepotlačující představivost ani tvořivost.³⁶

Živá diskuze výtvarných pedagogů se propojila se snahou o školskou reformu přijatou roku 1928. Podíl na rozšiřování nových názorů měly i mezinárodní kreslířské kongresy, z nichž první se konal už roku 1900 v Paříži.³⁷ Manifestací reformně chápaného kreslení byl **VI. Mezinárodní kongres pro kreslení, užité umění a uměleckou výchovu** konaný v Praze v roce 1928. Informace o přípravách a průběhu této výjimečné události nacházíme ve čtyřjazyčném Katalogu VI. Mezinárodní výstavy výtvarné výchovy. Důležitost této akce potvrzuje její důkladná tříletá příprava. O Praze jako místu dalšího sjezdu „výtvarné výchovy“ se rozhodlo na místě jeho posledního konání v Paříži roku 1925. Pražští organizátoři měli navíc pověření doprovodit kongres mezinárodní výstavou škol všech úrovní. Jejich prvním krokem bylo založení přípravného výboru koordinujícího domácí i zahraniční účastníky a vystavovatele. Již v pozvánkách na schůze přípravného výboru pořadatelé promýšleli možnou tematiku kongresového jednání. Jako příklad vybíráme alespoň dva body, které nabyly na významu v diskuzi o předmětu v následujících letech: Mezinárodní normalizace značek pro účely komunikační a Vztah vyučování kreslení a umění k průmyslu.

Propagace sjezdu v periodickém tisku, především v Našem směru a Výtvarných snahách, měla zajistit maximální povědomí a účast, ale kladla důraz i na kvalitu akce. V článku K výstavám vůbec a ke kongresové zvlášť připravme se! autor odsuzuje obvyklý způsob výstav školního kreslení s cílem: „překvapiti laika ukázáním hotových parádních prací dětských“ a navrhuje vystavit raději náčrtníky s přípravnými studiemi. Požaduje

36 Technický nebo také konstruktivní směr preferoval zručnost, praktičnost a kritičnost. Psychologický směr chápal kreslení jako nástroj tvořivosti, viz ČERMÁK, Rudolf. Historie vyučování kreslení na národních školách. Praha: Česká grafická unie, 1940.

37 Na tuto tradici navázaly kongresy společnosti INSEA.

odhrnutí „clony dílny, ve které se věci dělaly“, tedy koncepci výstavy jako zdroje pedagogických informací s důrazem na metodiku práce (Zábrana, 1927, s. 261–262). Časopis *Výtvarné snahy*³⁸ vydával jako svou přílohu i číslované bulletiny se stále podrobnějším programem kongresu, jehož termín byl stanoven na polovinu prázdnin od 29. července do 7. srpna 1928.

Funkci čestného protektora přijal prezident republiky T. G. Masaryk. Vlastním protektorem se stal ministr školství a národní osvěty Milan Hodža, předsedou organizačního výboru Josef Vydra. Za účasti sedmnácti zemí se původně plánovaný týden prodloužil na deset dnů. Samotné kongresové jednání probíhalo ve dvou sekcích v pěti dnech. Ostatní dny zahrnovaly společenské akce a exkurze po atraktivních památkách. Dne 29. července 1928 byla v prostoru největšího výstavního areálu ČSR – holešovickém Průmyslovém paláci – zahájena kongresová výstava s následným večerním koncertem České filharmonie v Obecním domě. Další den proběhlo slavnostní zahájení samotného kongresu v budově Parlamentu. Jednací sál sjezdu se nacházel v Masarykově škole nedaleko Výstaviště na dnešním Ortenově náměstí. Během následujících dnů v něm zaznívaly příspěvky vztahující se k oficiálnímu okruhu sjezdových témat: „Kreslení duší, ruční práce“, „Vzdělání učitelů“ a „Barva“.

Koncepci a instalaci výstavy zajišťoval výstavní výbor, který svěřil architektonické řešení výstavního prostoru Josefu Havlíčkovi. Každá z expozic měla určený prostorový limit 200–300 m² s výjimkou pořadatelské země. ČSR měla své výsledky představit komplexněji a ve větším rozsahu. Čeští organizátoři našli elegantní řešení v rozdělení výstavy na dvě části. V Průmyslovém paláci vystavili část metodickou s odkazem na současně probíhající Výstavu soudobé kultury v Československu, kde umístili výsledky uměleckého a odborného školství. Pro popis pražských exponátů zvolili přehlednou klasifikaci. Každý objekt byl označen štítkem s daty sdělujícími věk žáka, počet týdenních hodin kreslení, počet žáků ve třídě a variabilní pole se symbolem určujícím, zda jde o práci kolektivní, individuální nebo domácí. Diferenciaci jednotlivých druhů škol umožnila barva štítku.

38 Od r. 1929 s podtitulem *Umělecký měsíčník věnovaný výtvarné práci a výtvarné výchově*.

Žákovské práce doplňovala prodejní expozice 46 firem s učebními pomůckami a výtvarnými potřebami.

Důležitým bodem doprovodného programu pražského kongresu se stala návštěva brněnské **Výstavy soudobé kultury v Československu**, otevřená od května do září 1928 v právě dokončeném areálu Výstaviště. V hlavním paláci brněnského výstaviště³⁹ se jako součást kongresové výstavy nacházela expozice středního, odborného a průmyslového školství, s diagramy a fotografiemi dokumentujícími rozvoj školství za deset let existence ČSR. Samostatný pavilon měla pražská UMPRUM a Akademie výtvarných umění.

O významu kongresové výstavy svědčí množství následných ohlasů v periodickém tisku nezaměřeném výhradně na výtvarnou pedagogiku. Výběr tří z nich spojuje obdiv k expozici Bauhausu. Recenze na stránkách ReD (shodně s vyzněním Teigova článku *Obrazy a předobrazy*) preferuje spontánnost dětské tvorby: „Vedle dětských kreseb působily expozice odborných škol nudně a smutně. Zajímavá byla jediné expozice dessavského Bauhausu“ (ReD 1928–29). Jaroslav Benda (1929, s. 47–48) v recenzi časopisu *Umění* srovnává prezentace jednotlivých škol: „Z cizích expozic přesvědčovala o opravdovosti a specializaci nového odborného studia škola Bauhaus z Dessavy...“ Podobný komentář se objevil na stránkách časopisu *Typografia*. Pro recenzenta výstavy byla expozice Bauhausu kvalitativním vrcholem celé výstavy: „...Naprosto odlišná byla expozice dessavského Bauhausu se svými experimenty a jich realizací, pokud se týče konstrukce, formy i materiálu“ (Poskočil, 1928, s. 121–123).

Zastánci reformní výtvarné výchovy byli inspirováni nejen pedagogikou Bauhausu. Přesvědčení, že svět lze poznat z bezprostředních vizuálních vjemů, vycházelo z poznatků „nového vidění“⁴⁰ a z nových prostředků vizuální komunikace, zejména rozvoje fotografie a filmu. Teorie o převaze zrakového vnímání nad textem byly v polovině třicátých let 20. století po-

³⁹ Bývalý Pavilon průmyslu a obchodu, dnes pavilon A.

⁴⁰ Reprezentovaného např. německým typografem a designérem Janem Tschicholdem, autorem knihy *Die Neue Typographie* (Nová typografie) z roku 1927. Další inspirativní osobností byl ideový tvůrce obrazové statistiky Otto Neurath.

pularizovány i časopisem Pestrý týden. Tento společenský časopis se vyznačoval nejen převahou fotografického zpravodajství, ale podnítil hnutí pro názornou obrazovou výchovu, které se zabývalo její propagací výstavami „zrakového vzdělání“ pod názvem Pestrý týden školet a rodině v českých a moravských městech. Založení Sdružení pro zrakové vzdělání v roce 1933 inicioval šéfredaktor časopisu Pestrý týden Bohumil Markalous. Působil zároveň v redakci časopisu Bytová kultura, kde mohl uplatňovat své požadavky tzv. výchovy vkusové.

Na výstavách „zrakového vzdělání“ byly k vidění školní obrazy, mapy, technické pomůcky a didaktické tisky, tj. fotografické ilustrace Pestrého týdne určené k distribuci ve školách. Zmíněný Bohumil Markalous, pedagog Vladimír Úlehla a fotograf Karel Paspas zorganizovali založení Společnosti pro vědeckou kinematografii se záměrem „užívání dobrého filmu i diapositivu jakožto moderního vyučovacího prostředku v ústavech i školách“ (Pestrý týden 1933, s. 2).

Inspirativnost zrakového vzdělání nalézáme v amatérské i profesionální tvorbě, v didaktických obrazech Boženy Havlové nebo v práci designéra Ladislava Sutnara. Moderní pedagogové za podpory estetiků a teoretiků ve školách prosazovali tzv. obrazovou pedagogiku, často aplikovanou formou obrazové statistiky. Zejména v hodinách dějepisu a zeměpisu funkčně převáděla statistické hodnoty na grafický výraz, pro nějž se našel schematický prvek a zvolil způsob, jakým se prvky spojí v grafický celek. Problematiku obrazové pedagogiky na svých stránkách řešil i měsíčník pro předmět kreslení Československý kreslíř, založený roku 1932 (Jánská et al. 2014).

Výše uvedený text, ač značně selektivně, dobře ilustruje živé dění okolo významných akcí prvních třech dekad 20. století. Formativní dosah řady prezentací a konferenčních setkání byl značně posilován schopností oborové komunity reflektovat události v seriálových publikacích, které (jak už bylo řečeno) svým obsahem pružně a aktuálně reagovaly, čímž zcela zásadně přispívaly k postulaci nových reformních snah oborového uvažování. Společně s konferencemi a kolegií se tak prezentace žákovských prací stávají

zásadním zdrojem transparentizace forem výuky a zrcadlem aplikace osnov v reálné praxi, a to i ve druhé polovině 20. století.

8.2 To nejznámější z oborových akcí druhé poloviny 20. století

Je-li mimořádně obtížné z první poloviny 20. století z přešlé zásadních akcí vybrat ty, které do rychlého, až katalytického, vývoje oboru zasáhly, ani druhá polovina století nám situaci nikterak neulehčuje – ba naopak. „Století dítěte“, prodchnuté akcemi zásadního charakteru, navíc organizované často nestory oboru, je jako úkol k letmému záznamu dění prakticky neuchopitelný. V následujících statích není záměrně postihnuta (jinak zásadní) činnost České sekce INSEA, jejíž rozsah byl v rámci nedávných oslav padesátiletého fungování velmi dobře zpracován ve výroční publikaci sdružení pod editorským dohledem Petry Šobáňové a Jany Jiroutové (2017).

Za mnohé jiné však nesmíme jednoznačně opomenout například **Mezinárodní výstavu dětského výtvarného projevu Dítě a svět** uspořádanou Ministerstvem školství a kultury, Svazem československých výtvarných umělců a Československou komisí pro spolupráci UNESCO v roce 1964.⁴¹

Ačkoliv byla předcházející padesátá léta na prezentace žákovské tvorby také bohatá, často předkládaný politický podtext akcí (dobře korespondující se společenskou situací), nám dává možnost druhou polovinu století prezentovat spíše lety šedesátými. Ta jsou signifikantem uvolnění společenského napětí a pozvolným oživením oborového dění včetně nástupu nových výrazných osobností oboru (jako např. Jaromír Uždil, Jiří David, Jaroslav Brožek a další).

Právě na výstavě Dítě a svět se prvně jmenovaný Jaromír Uždil zásadně podílel. V textu uveřejněném v katalogu výstavy mimo jiné uvedl: „Ani umělecká tradice a celá výtvarná kultura národa nezůstávají bez vlivu na dětské kresby. V takové celosvětové konfrontaci, o kterou se naše výstava pokusila, je to zvláště patrné. (...) Dodejme však hned, že nejen srovnávat

41 Výstava probíhala v pražském paláci U Hybernů od 6. října do 8. listopadu 1964.

a těžit pro sebe, pro naši kulturu bylo cílem těch, kdo výstavu připravovali. Za srovnáním a pochopením brzy následuje respekt a nejčastěji i sympatie. Požadavek porozumění mezi národy se dá realizovat jen konkrétními činy – naše výstava chce být jedním z nich“ (Uždil, 1964, s. 9).

Výše uvedený citát dobře vystihuje povahu výstavního projektu, který prezentoval výběr prací z více jak padesáti zemí celého světa. Soubor reprezentující tuzemskou výtvarnou výchovu byl komisí vybírán ze sedmi tisíc zasláných prací.

Velká akce mezinárodního charakteru (kterou Dítě a svět bezesporu bylo) a dobré zkušenosti s ní si přirozeně vynutily vznik dalších cyklických projektů nejen celorepublikových – tedy domácích, ale také samozřejmě těch mezinárodních. Rok 1967 dává vzniknout hned dvěma projektům zastupujících oba zmíněné formáty – Alšově zemi a v „prehistorickém základu“ také budoucí Mezinárodní dětské výtvarné výstavě Lidice.

Soutěžní přehlídka **Alšova země** vznikla dle slov již citovaného Jaromíra Uždila „...z příčin organicky se vážících k poslání Muzea Aloise Jiráska a Mikoláše Alše a měla být tak trochu ozvěnou tematiky obou uměleckých přátel“ (Uždil, 1979, s. 7).

Jak vyplývá z uvedeného citátu, hlavním organizátorem a hostitelem přehlídky bylo právě Muzeum Aloise Jiráska a Mikoláše Alše sídlící v pražském letohrádku Hvězda, které celé akci transparentně propůjčovalo ryze národnostní podtext. Alšova země v roce 1979 oslavy svého dvanáctiletého fungování spojila „s velkou akcí slavící všechen vzdělaný svět – s Rokem dítěte“ (Uždil, 1979, s. 8).

Pozdější existence Alšovy země byla organizačně letitě spojená s katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, která žel bohu v druhé dekádě 21. století vyústila v přerušení kontinuity pořádaných ročníků. V roce 2015 byla organizace soutěžní přehlídky předána instituci, nejen skrze název, povolání – Alšově jihočeské galerii v Hluboké

nad Vltavou. Největší jihočeská galerijní instituce má s výstavami dětské tvorby historické zkušenosti velkého významu, právě v AJG byla roce 1968 realizována prezentace výsledků experimentální studie **Dítě a výtvarný projev 68**.⁴² AJG Alšovu zemi s roční absencí realizace akce drobně reformovala na spíše přehlídku charakteru regionálního, a volně tak navázala v roce 2016 „prvním“ ročníkem pod její taktovkou s tématem „Když staré bylo nové“ na tradici svých přehlídek (viz kapitola Zrcadlo regionální výtvarné výchovy).

Předchůdcem dnes obecně uznávané a velmi populární **Mezinárodní dětské výtvarné výstavy Lidice** byla Výstava dětského výtvarného projevu s názvem **Naše dětství je jiné**, jejíž expozice byla umístěna v roce 1967 v Muzeu Klementa Gottwalda v Praze. Pořadatelské úlohy se tehdy zhostily instituce jako Ústřední výbor Národní fronty ČSSR a Ministerstvo kultury a informací.

Vystaveny byly práce dětí z českých škol. Vedle kreseb, grafiky, maleb, plastik, keramiky a užitého umění byly na výstavě představeny i dětské literární pokusy – pohádky, dopisy, říkadla a verše. Tajemníkem a „ideovým tvůrcem“ byl Jaroslav Puchmertl za velkého přispění dalších výtvarníků, pedagogů i porotců.⁴³

Další ročník Výstavy dětského výtvarného projevu (1972) se již konal v Kulturním domě v Lidicích, který byl majetkem místního národního výboru tamtéž.⁴⁴

Mezinárodní dětská výtvarná výstava Lidice byla založena k uctění památky dětských obětí z české obce Lidice, zavražděných německými nacisty, a všech dalších dětí, které zahynuly ve válečných konfliktech. Tato původně

42 Výstava probíhala ve dnech 20. října – 20. listopadu 1968 s podtitulem Každé dítě je dítětem. Byl též vydán katalog s předmlouvou Jaromíra Uždila: Kol. autorů. *Dítě a výtvarný projev '68*. České Budějovice: AJG, 1968. 46 s.

43 Za mnohé můžeme zmínit například malíře Jiřího Noska, didaktičku výtvarné výchovy Věru Roeselovou, fotografa Miloslava Stibora nebo výtvarníky Lumíra Topinku a Miloše Kačírka.

44 Pořadatelé výstavy se staly: Ústřední výbor Národní fronty ČSSR, ČSR a SSR, Místní národní výbor Lidice, Československá komise pro spolupráci s UNESCO, Ministerstvo školství ČSR a SSR, Ministerstvo kultury ČSR a SSR (od r. 1981 pouze MK ČSR).

národní výstava se stala v roce 1973 výstavou mezinárodní a během své historie se stala dobře známou nejen mezi dětmi a učiteli u nás, ale doslova v celém světě. V posledních letech do výstavy přichází pravidelně více než 25 000 výtvarných děl od dětí nejen z České a Slovenské republiky, ale i z dalších více jak 70 států, včetně tak vzdálených zemí jako jsou Čína, Japonsko, Filipíny, Indie, Keňa, Malajsie, Srí Lanka nebo Zimbabwe (MDDV Lidice, 2018).

Lidická výstava patří k těm akcím, které jsou díky vzácné péči organizátorů mimořádně dobře zdokumentovány a propagovány. Jedním z doložitelných počínů výše zmíněné příkladné péče je vydání výjimečné publikace představující jednu z největších a nejstarších dětských mezinárodních výtvarných výstav na světě, vzdává hold všem organizátorům a zúčastněným organizacím, které nad výstavou po celou dobu její existence držely a drží ochrannou ruku (Červencel et al. 2009).

V publikaci kolektivu autorů lze nalézt reprodukce více než 150 vítězných výtvarných prací dětí z České republiky i z dalších 44 zemí světa. Obrazovou část doplňuje historie výstavy, její harmonogram, vyznání kurátorů výstavy, předsedy odborné poroty a katalogový seznam všech ročníků včetně plakátů, informací o počtu zúčastněných, místu a konání hlavní expozice i jednotlivých výstavách v zahraničí.⁴⁵

Soutěžní formát lidické výstavy se již řadu dekad, skrze svou nesmírnou popularitu, řadí k nejvýznamnějším akcím svého druhu. O co více je „výkladní skříň“ všech zúčastněných souborů z celého světa, o to méně se v ní zrcadlí procesuální rovina výtvarných lekcí. Tu, z podstaty své existence, přeci jen lépe reprezentuje další z nemnoha zmíněných projektů, který je nedílnou součástí profesní prezentace snad všech výtvarných pedagogů základních uměleckých škol.

Jednou z nejvýznamnějších cyklických akcí s nejtěsnější vazbou na prostředí výtvarné výchovy v českém uměleckém školství jsou bezpochyby

⁴⁵ Texty jsou simultánně i v angličtině. Kniha byla vydána za podpory Ministerstva kultury České republiky v rámci předsednictví České republiky v Evropské Unii.

Národní postupové přehlídky základních uměleckých škol prezentované pod názvem **Oči dokořán**, které svým dopadem mimořádně dobře reprezentují v krajských kolech regionální a v ústředním kole i celorepublikový stav výtvarné výchovy ve specifickém prostředí českého základního uměleckého školství.

Ústřední kolo Národní přehlídky výtvarných oborů základních uměleckých škol České republiky, jejíž 13. ročník probíhal na počátku října 2017⁴⁶ v prostorách Šternberského kláštera, je akcí výjimečnou, a to z několika hledisek jejího možného posouzení. S vědomím trienálního cyklu pořádání akce se jednoduchým matematickým výpočtem dobereme k faktu, že tato přehlídka má již téměř čtyři dekády dlouhou tradici. Doba existence přehlídky není samozřejmě sama o sobě dokladem jejích kvalit, ale může svým způsobem dokládat její potřebu v rámci institucionalizované „zájmové“ formy výtvarné výchovy v systému základních uměleckých škol a oboru výtvarné výchovy jako celku.

„Přehlídku nelze považovat za soutěž nebo klání mezi jednotlivými kraji, školami, či dokonce učiteli. Je nutné ji vnímat jako výjimečné celorepublikové kolegium sdružující výtvarné pedagogy napříč regiony, generacemi, či preferencí toho či onoho proudu výtvarné výchovy. Právě takové inspirativní setkávání nad výtvarnou výchovou a společné, často nevědomě přijímané, rozšiřování vlastních obzorů je nesmírně cenným aspektem přehlídky jako takové“ (Pospíšil, 2014, s. 5).

Dobře propracovaný a organizačně značně náročný systém postupových kol nominující vybrané artefakty či jejich cykly v nejrůznějších podobách a formách do velké míry zaručuje, že ve finálním „šternberském kole“ se na jednom místě shromáždí výtvarné kolekce dobrých kvalit. Z nich je poté vytvořena a sestavena mimořádně rozsáhlá expozice prezentující působivý průřez zpracovávaných tematických celků a námětů, stejně jako aplikovaných forem výuky a užitých médií.

⁴⁶ Komise zasedala ve dnech 1.–3. 10. 2017 v augustiniánském klášteře ve Šternberku u Olomouce. Hlavním pořadatelem akce je již tradičně ZUŠ Miloslava Stibrala v Olomouci, zastoupená její ředitelkou a výtvarnou pedagožkou Zuzanou Hrubošovou.

Ačkoliv není primárním předmětem textu hodnotit význam přehlídky jako takové, považujeme za nutné jej připomenout nejen samotným výtvarným pedagogům – odborné veřejnosti, ale zejména orgánům zodpovědným za podporu školských akcí, neboť svým významem tato přehlídka značně přesahuje hranice naší republiky. Bez zdánlivého patosu je nutné ji považovat za cenný odkaz českého školství. Její existence a samozřejmě její další rozvoj v součinnosti s rozvojem oboru by měl být jednou z priorit na všech zúčastněných stranách.

Tradiční závěrečný program celé přehlídky, realizovaný formou konferenčního setkání nazvaného „Učitelé sobě“, naprosto vystihuje charakter celé akce. Celonárodní přehlídku spoluorganizují učitelé pro učitele s cílem podílet se na všeobecné oborové erudici a rozvíjet (nejen) výtvarné pedagogické kvality svých kolegů. Rámcové hodnoty a kvality přehlídky není nutné dokládat dalším zamyšlením nad nutností udržet existenci této mimořádné akce v prostředí českého vzdělávacího systému.

8.3 Zrcadlo regionální výtvarné výchovy

Případný reflektivní impakt prezentací školských výsledků výtvarné činnosti žáků může mít konkrétnější vyznění ve zdánlivě zmenšeném poli působnosti – v krajích či dokonce v komunitě jednoho jediného města. Jako příklad ryze regionálních cyklických výstav žákovských prací, které dobře reflektují, respektive reflektovaly „krajský“ stav výtvarné výchovy, v tomto případě v jižních Čechách, můžeme uvést více jak šestileté snažení lektorského oddělení, již zmíněné, **Alšovy jihočeské galerie** v Hluboké nad Vltavou.⁴⁷ Alšova jihočeská galerie je jediným muzeem umění v Jihočeském kraji, které patří k pěti největším ústavům svého druhu v České republice (AJG, 2014).

Odpovědnost největší krajské galerijní instituce k péči o žáky a studenty škol byla realizována, oproti jiným galeriím obdobného formátu, později než v jiných částech země. O to však velkoryseji a důsledněji. Od roku 2009

⁴⁷ Personálně bylo toto oddělení v době realizace dotčených akcí reprezentováno osobností pedagožky volného času a animátorky Jiřiny Zimové, za spolupráce výtvarné pedagožky Evy Drančákové (spolupráce na ročnících 2014 a 2015).

do roku 2015 galerie pořádala každoroční nevýběrovou prezentaci prací žáků základních, základních uměleckých škol a studentů středních škol, jejíž celoroční téma dávalo tvůrcům i jejich pedagogickému vedení dostatečný prostor k prezentaci toho nejlepšího.⁴⁸

V tematickém rozptylu pak jasně rezonovaly užívané kompetence učitelů na straně jedné a uvolněné tvůrčí síly u žáků na straně druhé. Komplexně pak jednotlivé ročníky odhalovaly přednosti i skryté rezervy jihočeských škol, resp. reálný stav jimi realizované výtvarné výchovy. I již zmíněná „rezignace“ pořadatelské instituce kvalitativně selektovat prezentované práce ledasco poodhalovala o vnímání kvalit výsledných artefaktů samotnými učiteli.

Ke každé z výstav zaštiťující instituce svým nákladem vydávala reprezentativní katalog, v němž byly zachyceny nejen jednotlivé části expozice, ale také didaktická analýza tématu a reflexe ročníku z pera oborových didaktiků z katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Již v kontextu světových kongresů na počátku 20. století byla zmíněna vhodnost zařazení odborné diskuze k výstavám žakovských prací, která odborné veřejnosti poskytovala přiměřenou reflexi a jednoznačně zvýšila dopad pořádané akce v komunitě pedagogů. Právě tento formát byl v rámci zmíněných akcí úspěšně uplatněn. V katalogu vydaném k tématu Když se hudba vybarví v roce 2014 byl uveřejněn následující text, který v zásadě poukazuje na odhalené nedostatky a také shrnuje přínos regionální úlohy galerijní instituce v rámci výstav prací žáků:

„Na mnohých prezentovaných souborech bylo patrné, že v rámci zadaného bytostně abstraktního tématu výstavy nebylo pro mnohé pedagogy snadné formulovat konsistentní a nosný výtvarný problém. Příchozí návštěvník měl v nemálo případech možnost zhlédnout zejména artefakty přirozeně konvenující spíše k ilustrativní poloze a reprodukcím námětů spojených s hudební produkcí. Vzhledem k problematice námětu pak lze za autentičtější

48 Chronologie témat výstav AJG: V zemi já (2009), Ve zvířecí kůži (2010), Když je tam (2011), V knize ukryté (2012), Kdybych byl architektem (2013), Když se hudba vybarví (2014), Přišla už pošta? (2015).

považovat ty práce, které se od již zmíněné popisnosti dokázaly oprostit, čímž v rovině základního zadání v podstatě mnohem lépe respektovaly cíle projektu. Zásadním problémem validity jakéhokoliv hodnocení výtvarných činností formou výstavy, nejen v kontextu expozice AJG, je určitá „nehodnotitelnost“ procesu vzniku artefaktů. Právě geneze vzniku práce se všemi prožitky, vlastními tvůrčímú procesem, je podstatnější než výsledek činnosti. V tomto ohledu mohly být ve vzdělávacím procesu funkční i ty soubory, které preferovaly popisnější formu vnější prezentace, ale pracovaly se stejně obsahově hodnotným inspiračním zdrojem. V jiné rovině se však pochyby nad validitou kritického hodnocení rozpouštějí – v té, která musí udělit největší galerijní instituci regionu pochvalu za to, že nastavila tematickou laťku žákům a zejména pedagogům jihočeských škol tak vysoko“ (Pospíšil, Řepa, 2014).

8.4 Závěr

Význam výstav žákovské tvorby či konferenčních akcí a kolegií, které většinou prezentace dětských artefaktů funkčně doplňují, stále patří ke značně opomíjeným tématům i ve studiích ryze historiografických. Ačkoliv můžeme bez jakýchkoliv pochyb konstatovat, že právě akce výše zmíněných formátů tvořily progresivní i reflektivní platformu oboru minimálně celé 20. století. Za mnohé, kteří do problematiky alespoň trochu přispěli, můžeme zmínit dva nejznámější autory prací věnujících se vývoji kreslení, respektive pozdější výtvarné výchovy – Rudolfa Čermáka a Ladislava Blatného. Prvně zmiňovaný ve svém trojdílném opusu *Historie vyučování kreslení, konkrétně ve druhém díle*, jednu ze statí věnoval právě „přehledu závažnějších akcí kreslířských“ (Čermák, 1940, s. 199).

Tematické příspěvky obou jmenovaných však zachycují oborový vývoj shodně do konce třicátých let 20. století, a tak polovina minulého století a jeho zbytek zůstává v zásadě komplexně nezpracován i přes spíše výjimečné dílčí publikační výstupy několika autorů.⁴⁹

⁴⁹ Za nemnohé můžeme zmínit například několik statí Jiřího Davida či řadu publikačních výstupů historičky umění a teoretičky výtvarného vzdělávání Lenky Jánské.

Jistě nejobtížnější by bylo zevrubné zpracování současného stavu prezentací v podmínkách regionálních – tedy geografických, ale také z pohledu institucionálního. Pořadatelé jsou nejen vzdělávací a galerijní instituce, ale ve stále větší míře i města, obce či instituce církevní.

Možná právě proto je význam přehlídek, výstav a rozličných prezentací prací žáků v obecné rovině upozadován a nevnímán jako možný prostředek vzájemné korekce reálné praxe a kurikul předmětů.

Například právě konference, výstavy a setkání nad pracemi žáků a studentů výrazně dopomohly odvržení „samoučelných krasotvarů“ vlastních kreslení 19. století na počátku století následujícího. Stejně tak právě prezentace poukázaly na dobré oborové uvažování v 60. letech 20. století či na slepou uličku cesty polytechnické výtvarné výchovy v dekadě sedmé. Můžeme se domnívat, že podobné signály, ať už jakékoliv, měly být hledány i v době transformace alternativních učebních osnov v rámcové vzdělávací programy atp. Není bez zajímavosti a obsahového kontextu, že v jedné z alternativ, konkrétně typu C, jejímž autorem je Evžen Linaj (2001), v části svého dokumentu věnované tzv. prezentaci podotýká: „Ačkoliv je prezentace částečnou obdobou klasického hodnocení, liší se od něho vyšší aktivitou dítěte a mírou sebereflexe, konkrétností kritérií a sváteční atmosférou, která by měla připomínat atmosféru vernisáže samostatných nebo kolektivních uměleckých výstav. Veřejnost zde mohou zastupovat ostatní spolužáci, učitelé nebo rodiče.“

Jestli je možné něco konstatovat zcela bez větších pochyb, je to fakt, že přehlídky v současné době i době nedávno minulé jednoznačně poukazují (skrže přítomné artefakty), že výtvarná výchova i v pokročilé druhé dekádě 21. století zůstává předmětem v mnoha ohledech tradičním. Leckdy až přehnaně angažované hledání místa výpočetní techniky ve výtvarné výchově 90. let minulého století zůstalo bez závažnější odezvy a práce „ruky, oka a individuálního myšlení“ bez asistence vyšších technologií se postupně stalo devízou předmětu kompenzujícího neustálou přítomnost počítačů v jiných aspektech našeho života. Nezbyvá než si závěrem položit otázku,

zda by nestálo za zvážení v budoucích letech v rámci úprav kurikul využít stávající osvědčené prezentace jako jednu z možností korekce nastavení nových podmínek pro práci v rámci předmětu v základním vzdělávání.

V obecné rovině by jistě pomohla například větší angažovanost zástupců akademických pracovišť, na jejichž půdách se vzdělávají budoucí výtvarní pedagogové. Bližší kontakt kateder výtvarné výchovy (kultury) s organizacemi v blízkých krajích (či na celorepublikové úrovni) by byl prospěšný na obou stranách. Mnohým přehlídkám by zaručil těsnější kontakt s vývojem výtvarné výchovy v akademické sféře a pedagogickým fakultám, respektive oboru v akademickém prostředí, zase užší kontakt s realitou a odbornou veřejností ve sféře nejen základního školství. Spolupráce vysokoškolských pracovišť s krajskými organizacemi a participace jejich zaměstnanců na celonárodních prezentacích by měla být stavovskou povinností, která by napomohla důležité koncepční integritě výtvarné výchovy, zásadně nutné k obhajobě tohoto oboru, dnes ohrožovaného efemérními ekonomickými zájmy celé společnosti.

9 Humorné zprostředkování rámcových vzdělávacích programů pro předškolní, základní a gymnaziální vzdělávání

Monika Plíhalová

Úvod

Cílem této kapitoly je v kontextu výtvarné výchovy propojit dvě zdánlivě oddělené domény – oblast humoru jako přirozené součásti mezilidské komunikace a oblast závazných kurikulárních dokumentů určujících podobu vzdělávání ve školních institucích. Úvodem je tedy vhodné položit si následující otázky: Je třeba mezi zmíněnými oblastmi rýsovat ostré hranice? Nachází humor ve škole a při výtvarné výchově živnou půdu? Pokud ano, je tomu tak dokonce předznamenáno v rámcových vzdělávacích programech (RVP PV, RVP ZV, RVP G)?

Pozice humoru, „*věru vzácné mízy vařené v křivulích duševní laboratoře*“, jak píše Karel Čapek (1984, s. 50), je již v současné škole relativně ustálena a opodstatnění přítomnosti humoru ve vyučování je podpořeno některými teoretickými přístupy i empirickým šetřením (např. Mareš, Křivohlavý, 1995; Šedová, 2013; Bell, Pomerantz, 2016; Bolkan, Griffin, Goodboy, 2008). „*Humor rozrušuje pracně udržovanou fasádu školské vznešenosti, rozbíjí odlidštěnost vztahů, hladký průběh každodenní rutiny. (...) Nutí aktéry tvořivě reagovat na učivo, na dění ve škole i mimo školu, akcentuje kouzlo okamžiku, unikátnost pedagogických situací, vede k vychutnávání přítomného života oproti vzdáleným perspektivám. Dokáže také zesměšnit aktuální pachtění tím, že je poměruje vyššími a dlouhodobějšími kritérii. Humor svědčí o tom, že jeho aktéři jsou vnitřně svobodní*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 160). Také ve výtvarné výchově má humor své místo. Například dle T. Evans-Palmer (2010) může smysl pro humor výrazně napomoci učiteli zvládat stres, zvyšovat efektivitu edukačního procesu a nastolit uvolněnou a podnětnou atmosféru tolik potřebnou právě pro vyučování výtvarné výchovy.

Postoj odborné veřejnosti k humoru ve škole se proměnil v závislosti na změně přístupu k učení a vyučování jako takovému. Z hlediska progresivní pedagogiky již nejsou žáci a učitelé vnímáni jako pasivní příjemci předem daných poznatků, ale sami se stávají aktéry výuky. Porozumění procesům každodenních interakcí, během nichž se ve školní třídě konstruuje a rozvíjí znalosti, dovednosti i sociální vztahy, humorné projevy nevyjímáje, tak významně nabylo na důležitosti (Bell, Pomerantz, 2016, s. 57). Rámcové vzdělávací programy sestavené pro různé stupně vzdělávání v České republice jsou s touto skutečností v souladu. Místo pokladnicí hotových faktů se stávají „otevřenou platformou, která nebrání růstu žáka, čímž minime rozšířování jeho možností nikoli k jeho univerzalistickému základu, ale v jeho přirozených potenciích“ (Vančát, 2017, s. 13). Již v samotné otevřenosti rámcových vzdělávacích programů individuálním možnostem žáka a rozvíjení tzv. klíčových kompetencí namísto transmise znalostí lze spatřovat jisté předznamenání humorných projevů ve výuce nejen výtvarné výchovy.

9.1 Humor ve škole na cestě k rozvoji komunikativních kompetencí

Naplňování klíčových kompetencí, které rámcové vzdělávací programy ustanovují, umožňuje žákovi orientovat se v proměnlivé situaci současné společnosti, stát se autonomní a tvůrčí osobností, která dokáže flexibilně reagovat na nastalé situace v životě. Mezi tyto kompetence řadíme kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské (RVP PV, 2006), pracovní (RVP ZV, 2017) či k podnikavosti (RVP G, 2007). Pokud bychom měli z těchto klíčových kompetencí vybrat jedinou, se kterou je humor nejtěsněji spjat, jednalo by se pravděpodobně o kompetenci komunikativní. Rozvíjení komunikativních kompetencí souvisí s efektivním využíváním prostředků verbální i neverbální komunikace, formulováním myšlenek, názorů a prohlubováním citlivého přístupu ke komunikačním partnerům (RVP PV, 2006, RVP G, 2007, RVP ZV, 2017). Akcentujeme-li rozvoj komunikativních dovedností jako jednu ze základních oblastí edukace v současných českých školách, je třeba otevřít se také reflexi možných humorných projevů v různých situacích výuky, které nelze z přirozené a otevřené mezilidské komunikace oddělit. Komunikační výměna mezi učiteli a žáky a mezi žáky navzájem je doprovázena

širokou škálou specifických forem humoru od vtipných vstupů učitelů, napálení učitele či žáka po kolektivní spontánní akce (Šedová, 2013).

Důraz na komunikaci mezi subjekty výuky, která s sebou nutně přináší také prostor k různým formám humoru, je v kurikulárních dokumentech patrný i v kontextu výtvarného oboru. Vyplývá z uplatnění sémiotického a sémantického přístupu k umění a k vizuálně obrazné tvorbě, který se otiskl v jejich koncepci (Vančát, 2004). V pojetí současné výtvarné výchovy, které se v oficiálním kurikulu odráží, vstupují učitelé i žáci do „*specifického sémiotického prostoru vznikání a výměn znaků a vytváření jejich významů. Výtvarná výchova je svou povahou nutí vést dialog, nutí k formulacím, k sdělování a sdílení myšlenek i emocí. Obrazy se zde stávají konkrétními událostmi řeči*“ (Fulková, 2008, s. 20). S respektem k individuálním zkušenostem žáka, který do komunikace ve výuce výtvarné výchovy aktivně vstupuje prostřednictvím pestré škály verbálních i neverbálních prostředků, mohou humorné projevy doprovázet výuku ve zcela přirozených formách. Jejich podobu lze přiblížit prostřednictvím ilustrativních příkladů ze školní praxe zaznamenaných v rámci kvalitativního výzkumného šetření humorných projevů ve výuce výtvarné výchovy, kterým bude věnována pozornost v následujícím textu.

Dosahování klíčových kompetencí činí z rámcových vzdělávacích programů dokumenty s „*vysokou úrovní obecnosti*“ (Uhl Skřivanová, 2011). Otevřenost rámcových vzdělávacích programů nebrání záměrnému využití humoru ve výtvarné výchově jako námětu i prostředku vzdělávání. Školní humor může vystoupit z tzv. skrytého kurikula jako neuvědoměle předávaného vzdělávacího obsahu (Kasíková, Vališová, 2011, s. 126) a vyučující mohou cíleně využít jeho edukační potenciál. Jako ilustrativní příklad v další části textu budou uvedeny konkretizované očekávané výstupy výtvarného úkolu na námět „Humorné situace ve škole“, který umožnil reflektovat formy mezilidské komunikace na základě interpretace sebeironického díla současné české umělkyně Venduly Chalánkové.

9.2 Humor v komunikaci při výtvarných činnostech v mateřské škole

Již v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* je mezi očekávanými výstupy (v rámci vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika/Jazyk a řeč) stanoveno „*chápat slovní vtip a humor*“ (RVP PV, 2018, s. 18). Od předškolního věku dítěte zastává humor v komunikaci významnou pozici a hraje důležitou roli v jeho sociálních vztazích (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 98).

Při přímém pozorování dění ve třídě mateřské školy se můžeme snadno přesvědčit, že humorné situace nejsou, zvláště ve třídách dětí předškolního věku, výjimečnou událostí a humor se stává přirozenou součástí komunikační výměny mezi učiteli a dětmi nebo mezi dětmi navzájem. Humorné interakce neopouští ani výtvarné činnosti. Získávají zde specifickou podobu, která je velice ovlivněna vizuální stránkou probíhajících aktivit. Pro příklad lze uvést následující situaci, zpozorovanou v rámci kvalitativní výzkumné sondy *Potenciál a přínos humoru ve výtvarných činnostech předškolního vzdělávání* (Plíhalová, 2018). „Já mám krvavou ruku!“ zvolá chlapec při výtvarných činnostech v mateřské škole, když se chystá otisknout dlaň natřenou červenou barvou na papír (obr. 4). „Já to mám, jako bych jí měl od sluníčka nebo od dýňový polívky,“ přidává se se smíchem další. Paní učitelka situaci pozoruje, po čase si nedopatřením zašpiní lýtko, když rozlévá do kelímků další červenou barvu. Získá tak příležitost přidat se do hry. „Podívejte se, děti, co se mi stalo,“ obrátí se k dětské skupině. „To je jen červená!“ volají děti se smíchem. Zajímavá situace nastala také např. při interpretaci malby draka podnětené hravými pohybovými a literárně dramatickými činnostmi. Dítě (4 roky) interpretovalo svou práci jako „draka, který se vyválel v blátě“. Chlapec tak spontánně zhodnotil výběr výtvarných výrazových prostředků a způsob zacházení s mícháním barev, díky kterému dospěl k neočekávaným odstínům hnědé barvy – „bláta“ na zelené dračí kůži (obr. 5). Podobné humorné projevy dětí i učitele mohou být považovány za jakýsi katalyzátor komunikace o průběhu i výsledcích výtvarných činností ve třídě mateřské školy, jejíž význam je v současných kurikulárních dokumentech akcentován. Interpretace obrazu probíhá hravou formou prostřednictvím rozvíjení nejrůznějších asociací. Spontánnost

a hravost humorných interakcí činí komunikaci ve výtvarné výchově přirozenou, otevírají možnost dialogu mezi učiteli i dětmi o komunikačních účincích vznikajícího vizuálně obrazného vyjádření.

9.3 Humor a komunikace ve výtvarné výchově na základní škole a gymnáziu

S vyššími stupni vzdělávání role humoru ve výtvarné výchově nemizí. Naopak, posilují ji další vlivy spoluurčované proměnlivým kulturním a sociálním zázemím, ve kterém se žáci pohybují. Zmínky o humorných projevech a popis podob komunikace v hodinách výtvarné výchovy podpořený autentickými příklady ze školní praxe lze hledat v dostupné literatuře. K situaci se vyjadřuje např. L. Kitzbergerová: *„Před lety uvedla jedna z českých televizních stanic animovaný seriál Želvy Ninja, čímž nadlouho zkomplikovala vyučujícím pokusy hovořit s žáky o Michelangelovi, Donatellovi či dalších dvou klasických renesančního umění, jejichž jména stateční bojovníci nosili“* (Kitzbergerová, 2014, s. 15). Nečekané vstupy do komunikace ve výtvarné výchově komentuje také H. Babyrádová: *„Ve slovníku teenagera najdeme podivuhodné výrazy, kterými hodnotí extatické události a objekty. Například zalíbí se mu něco zcela bez výhrad, označí to jako „boží“, frikulín (free cool in), to je sada (dobrá párty), a někdy také tvrdí, jak nedávno uveřejnil jeden komerční časopis pro dospívající mládež: je „in“ být „out“ (je právě v módě být pozadu)“* (Babyrádová, 2006, s. 63). Zkušenosti s obdobnými žákovskými výroky, a to jistě s aktuálnějšími v závislosti na rychle se proměňující společenské situaci, by jistě učitelé potvrdili. Jak již bylo řečeno výše, důraz na interpretaci vlastních i uměleckých vizuálně obrazných vyjádření a ověřování jejich komunikačních účinků je z Rámcových vzdělávacích plánů pro základní vzdělávání a gymnázia více než patrný. Jaké podoby však tato komunikace nabývá v reálné školní praxi a jak se na ni adekvátně připravit? Bádání po specifických podobách humoru ve výtvarné výchově může v této situaci výrazně pomoci.

Některé poznatky přinesla např. drobná výzkumná sonda realizovaná v rámci diplomové práce *Humor ve výtvarné výchově* (Plíhalová, 2017) založená na přímém pozorování výuky výtvarné výchovy na druhém stupni základní školy a na gymnáziích a následné analýze dat s využitím Mayringovy kvalitativní analýzy obsahu (Mayring, 2000; Uhl Skřivanová, 2011).

Z interpretace výsledků tohoto výzkumného šetření mimo jiné vyplynulo, že komunikace o vznikajícím či hotovém obraze v rámci výuky výtvarné výchovy s sebou přináší řadu humorných projevů. „To je můj mexický bratranec, prodává tacos na rohu a nebere ISiCy,“ posuzuje student gymnázia (15 let) vlastní dokončený autoportrét. „Vypadá jak Cid z Doby ledové, má oči hrozně daleko od sebe,“ hodnotí další chlapec (15 let) vznikající autoportrét svého spolužáka (obr. 6). „To vypadá jako rozplzeň jahodovej jogurt,“ posuzuje studentka gymnázia (16 let) rodící se informální malbu (obr. 7).

Humorné výroky hodnotícího charakteru mohou být reakcí i na umělecká díla prezentovaná během vyučovacích hodin. Především, jednalo-li se o díla abstraktní, byly v rámci hospitovaných hodin zaznamenány humorné vstupy podobné následujícím. „A to vyfotila jako? Kristepane!“ hodnotí dívka (15 let) fotografii Emily Medkové, kterou prezentuje učitel v úvodní části hodiny. „To je jako snake v nokii,“ připodobní student (15 let) abstraktní kompozici Františka Kupky k oblíbené hře pro první generaci mobilních telefonů. To jsou jen zástupné žákovské výroky, které mohou daný problém dobře ilustrovat. *„Umělecké dílo, které žákům ve vyučovací hodině představujeme, je vždy předmětem zkoumání a kritického čtení“* (Kitzbergerová, 2014, s. 14). Výše uvedené humorné výroky týkající se posuzování prezentovaných uměleckých děl tuto skutečnost potvrzují. Otázkou k diskuzi zůstává, zda podobné projevy humoru eliminovat, nebo je naopak ocenit, či jich dokonce využít pro vzdělávací záměry. Ani na první pohled kritické a agresivní projevy humoru nemusí být dle názoru vyučujících oslovených v terénní výzkumné sondě nutně vnímány jako nežádoucí, ale mohou být považovány za výraz žákovy zájmu o probíhající aktivity. Odvolat se lze i na text L. Kitzbergerové, která tuto situaci výstižně popsala: *„Naši žáci skutečně vždy nerozpoznávají na předkládaných obrazech to, co my se domníváme vidět automaticky a o čem jsme často přesvědčeni, že ani jinak vidět nelze. To není znamení zmaru hodnot a důvod k beznaději, naopak se nám zde otevírá prostor pro jednu z nejdůležitějších společných činností, které výtvarná výchova umožňuje, totiž pro společné uvažování o tom, proč každý z nás v obrazech vidí právě to, co se v nich domnívá vidět“* (Kitzbergerová, 2004, s. 152).

Mezi hlavní funkce humoru ve škole bývá řazeno zpříjemnění atmosféry ve třídě (Mareš, Křivohlavý, 1995). Humorné projevy učitele i žáků při receptivních a interpretačních činnostech mohou být jednou ze známek otevřené a přátelské komunikace, tolik důležité pro současné pojetí výtvarné výchovy založené na zacházení se znaky a znakovými systémy s respektem k individuálním zkušenostem žáka.

9.4 Zapojení humoru do výtvarného úkolu s východiskem v RVP G

Záměrné využití humoru ve výuce coby účinného prostředku pedagogické komunikace navrhuje např. americká autorka Sheri Klein, která se tematikou humoru ve výtvarné výchově dlouhodobě zabývá. Doporučuje do výuky zahrnovat diskuzi o humorně laděných výtvarných dílech, která dokáže testovat limity žákova uvažování a narušit jeho zažitě stereotypy (2008, 2013).

Podobný přístup lze zaznamenat také v navržených výtvarných úkolech inspirovaných současnou českou umělkyní Vendulou Chalánkovou, podrobně popsanych v rámci již výše zmiňované diplomové práce (Plíhalová, 2017). Jedná se o ukázkou jednoho z možných přístupů, jak humorně zprostředkovat vzdělávací cíle a obsahy zakotvené v RVP žákům gymnázia. Pro ilustraci lze uvést soupis konkretizovaných očekávaných výstupů v rámci úkolu „Humorné situace ve škole“, při němž měl žák po bližším seznámení se s komiksy Venduly Chalánkové vizuálně zachytit některou vtípnou situaci, se kterou se ve škole setkal, a tuto situaci reflektovat (viz obr. 8).

Konkretizované očekávané výstupy dle RVP G ve výtvarném úkolu „Humorné situace ve škole“		
OBRAZOVÉ ZNAKOVÉ SYSTÉMY	Žák v konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření vlastní i umělecké tvorby identifikuje pro ně charakteristické prostředky.	Žák identifikuje charakteristické prostředky umělecké tvorby Venduly Chalánkové spojené s úsporností a jednoduchostí formy nesoucí jasně sdělení.
	Žák objasní roli autora, příjemce a interpreta při utváření obsahu a komunikačního účinku vizuálně obrazného vyjádření.	Žák interpretuje význam komiksů Venduly Chalánkové, zahledňuje pluralitu pohledů na věc, subjektivní vnímání obsahu díla.
	Žák při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpozná jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření.	Žák při tvorbě uplatňuje vlastní zkušenost z života ve školním kolektivu, do své tvorby zapojuje humor.
ZNAKOVÉ SYSTÉMY VÝTVARNÉHO UMĚNÍ	Žák nalézá, vybírá a uplatňuje odpovídající prostředky pro uskutečňování svých projektů.	Žák k zachycení pointy humorné situace volí vhodné výtvarné výrazové prostředky – zvolí si vlastní strategii, jak vytvořit komiks (stylizace, zobrazení postav, využití zástupných znaků, práce s textem, koláží).
	Žák využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média pro vyjádření své představy.	Žák popíše dílo Venduly Chalánkové a jeho výtvarné kvality, seznámí se s úsporností jejího vyjádření i s možností účelně pracovat s barevným papírem.
	Žák charakterizuje obsahové souvislosti vlastních vizuálně obrazných vyjádření a konkrétních uměleckých děl a porovnává výběr a způsob užití prostředků.	Žák porovnává svou práci s dílem Venduly Chalánkové. S ohledem na svůj tvůrčí záměr užívá podobných prostředků jako autorka či uplatňuje odlišné výrazové prostředky.
	Žák si vytváří přehled uměleckých vizuálně obrazných vyjádření podle samostatně zvolených kritérií.	Žák při výběru prostředků postupuje účelně s ohledem na svůj výtvarný záměr. Přehled vizuálně obrazných vyjádření rozšíří o postupy Venduly Chalánkové.
	Žák samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění.	Žák při vlastní tvorbě experimentuje s různými prostředky, má možnost využít díla Venduly Chalánkové coby přímé inspirace ať už po stránce formální, nebo obsahové.

9.5 Závěr

Akcentujeme-li „ověřování komunikačních účinků vizuálně obrazného vyjádření“ jako podstatnou součást učiva výtvarné výchovy, je důležité uvažovat o důsledcích, které má tento důraz v reálné podobě školního vyučování. Reflexe humoru ve výtvarné výchově může být v tomto ohledu prospěšná. Do komunikace ve školní třídě nevstupují jen učitelé a žáci jako nositelé institucionálně definovaných rolí, ale také jedinci s aktuálními potřebami a prožitky. Pokud má být v rámci výtvarné výchovy vytvořen prostor k účinné a otevřené komunikaci, a to nejen ve verbální, ale také ve vizuální podobě, nelze humorné projevy z této komunikace vyloučit. Ať se mohou zdát jakkoli zarážející a mohou nabývat nejrůznějších významů, lze je považovat za přirozenou součást pedagogické komunikace, případně jako indikátor vzájemného porozumění aktérů výuky. Humorné projevy, které se vážou k interpretaci uměleckých děl, mohou být odrazem rozdílné divácké zkušenosti i projevem inter-individuálních rozdílů v dialogu o významu interpretovaného obrazu (Slavík, 2001).

Jednání v různorodých situacích ve školní třídě a humorné interakce s nimi spojené se mohou stát součástí tzv. skrytého kurikula, spojeného se skrytými životními lekce, které nejsou v oficiálním kurikulu zaznamenány (Kasíková, Vališová, 2011, s. 126). Předpoklady pro humorné projevy, které ovlivňují ráz komunikace ve výuce výtvarné výchově, mohou být spatřovány i v závazných rámcových vzdělávacích programech, a to např. v uplatnění sémiotického přístupu a respektu k individuálním zkušenostem žáka v koncepci oborového kurikula.

Požadavek hravé a otevřené komunikace ve výtvarné výchově je současnými didaktiky zdůrazňován i v souvislosti s kreativními receptivními činnostmi (např. Fulková, Kitzbergerová, 2017; Podlipský, 2017; Šobáňová, 2017). V podnícení tvůrčí atmosféry při interpretaci obrazu může humor sehrát důležitou úlohu. Humorné napětí bývá dle některých teorií zapříčiněno rozpoutáním divergentních mentálních asociací a humoru bývá připisován kreativní potenciál (Borecký, 2005). Vytváření klimatu ve třídě, *„ve které se uplatní i humor, smích a učitel je pro žáka právě tak pomocníkem jako*

nadřazeným“, uvádí mezi předpoklady k rozvoji tvořivosti ve škole např. J. Honzíkova (2017, s. 35).

S humorem tak do výtvarné výchovy vstupuje hra s možnostmi dialogu, která pro současné pojetí výtvarné výchovy odrážející se v rámcových vzdělávacích programech pro různé stupně vzdělávání nabývá mimořádné důležitosti.

Umění a umělecké dílo ve výtvarné výchově



10 „Vševýzkum!?“ – Umělecký výzkum (Artistic Research) jako paradigma zprostředkování umění orientovaného na současnost

Andreas Brenne

Úvod

„Začíná být důležitějším jiný typ výzkumu [...]. Mním tím výzkum probíhající mimo instituce, výzkum prostřednictvím volné asociace zkoumajících. [...] Tento výzkum vychází z existenciálních potřeb. Zkoumá všednodenní problémy, problémy, které se zkoumajících skutečně týkají. Je to zkoumání z vlastního impulzu, zkoumání v životě, na životě a skrze život“ (Stephan Dillemuth, 2011, s. 92).

10.1 Artistic Research

Již několik let se pod pojmem *Artistic Research* formuje řada nových přístupů k umělecké práci, které se produktivním způsobem dotazují na hranice mezi uměním a vědou (srov. Tröndle, Warmers, 2012). V centru těchto procesů stojí alternativní strategie generování vědění, jako jsou kolaborativní formáty, živé archívy, dokumentární performance. Jsou přitom využívány vědecké výzkumné metody, např. rešerše, experiment, explorační intervence, analýza, kritická reflexe, výzkum v terénu, akční výzkum (Action Research) atd., a jsou transferovány do epistemických uměleckých praxí. Umělecké procesy a vědecké metody jsou synergicky propojovány a vytváří se neobvyklé souvztažnosti mezi různými oblastmi vědění. Zásadní roli pro získávání poznatků v uměleckých výzkumných procesech hraje sběr a třídění objektů a konstelací, jako i vizualizace tohoto utřídění. Pozadí tvoří umělecké praktiky, které se vyvinuly v kontextu rozšířeného pojetí umění a které mohou být charakterizovány pojmem umělecký/estetický výzkum (srov. Brenne, 2004). Nejedná se přitom pouze o holistické zaměření výzkumu a o heuristiku prostřednictvím ztvárnění, nýbrž vždy

rovněž o možnosti společenské participace na procesech utvářejících vědění – to jest tradici, která je v etnografickém prostředí využívána již po mnoho let. Bruno Latour to vyjádřil v roce 1998 v jednom textu následovně:

„Ve stejné míře, v jaké mizí víra ve vědu, která právě na základě své schopnosti abstrakce dokáže vypracovat všeobecné způsoby řešení pro nejrůznější problémy, se stává znalecký posudek jednoho každého člena společnosti potenciálně stále důležitějším“ (Peters, 2013, s. 12).

Umělecké směry současnosti, které toto berou vážně, otevírají vlastní prostor pro poznání, jednání a zažívání, který může být přínosný i ve vědeckém a společenském kontextu. Poukazují tím na neobvyklé souvztažnosti a spojení různých oblastí vědění a výzkumných procesů. Centrální roli přitom hraje ztvárnění a prezentace (možnost zažití, aktualizace, způsob podání, vystavení apod.) zážitků, které stírají rozdíl mezi produkcí a prezentací temporárního vědění: tělesného, látkového, mediálního. Zejména je reflektováno a reprodukováno upotřebení vědomostí. Umělecký výzkum má proto potenciál ve výzkumných procesech spojovat nejrůznější formy vědění, jakož i ve vědeckém prostředí marginalizované formy vědění jako embodied/tacit knowledge, minoritní vědění, jakož i vědění utvořené na základě zkušeností, a výsledek produktivně zapojit a včlenit do každodenního života.

Aby toho mohlo být dosaženo, jsou zásadní dva principy:

- Rešerše a sběr materiálu, stejně tak i jejich uspořádávající a utřídující zpracování, jsou základem tvořivých experimentů.
- Ztvárnění a formování vzniká jednak z intenčního výkladu zažitých fenoménů, za druhé z komunikativní validace členy skupiny určitého konkrétního zaměření (peers).

V této souvislosti vyvstává otázka, zda tyto formy vědecké hybridizace mají zůstat omezeny na základní výzkum pouze v této exkluzivní, „bohémské“ oblasti (srov. Dillemath, 2011), nebo zde začíná být artikulováno něco, co

může mít zásadní význam v kontextu hledání forem vědecké orientace v oborech vzdělávání učitelů – tudíž i v umělecké pedagogice.

10.2 Artistic Research a umělecká pedagogika

Explicitní tematizace a prozkoumávání *Artistic Research* v umělecké výuce se stalo již pevnou součástí uměleckopedagogického diskurzu. Zejména v posledních letech je patrný zřetelný příklon k esteticko-uměleckým výzkumným procesům, přičemž je navazováno na oborové didaktické koncepce a vyučovací metody estetického, resp. uměleckého výzkumu rozvíjených v 90. letech (Kämpf-Jansen, 2003; Peters, 2000; Brenne, 2004; Heil, 2007; Sabisch, 2007). Tento na výzkum orientovaný obrat se vztahuje jednak na obsahy výtvarné výuky, tzn. jsou tematizovány umělecké pozice, které umělecký výzkum prakticky integrují, za druhé staví na vyučovacích metodách, které se zaměřují na výzkumný přístup orientovaný na proces. Tyto koncepty významně přispěly ke změně v učební a vyučovací kultuře na poli estetického, resp. kulturního vzdělávání (srov. Lange, 2002; Peters, 2005).

Příklon k uměleckým výzkumným procesům ve výtvarné výuce koresponduje se změnou vzdělávacích paradigmat, např. orientace na kompetence a diskurzu o heterogenitě, ve kterých je podporováno rozvíjení a posílení individuálních schopností a vědomostí žáků. V této souvislosti lze vypozařovat opět dvě tendence: Na jedné straně propaguje výtvarná pedagogika (srov. Buschkühle, 2007; Kettel, 2004) etablování tvůrčích postupů ve výtvarné výchově ve smyslu začleňování každodennosti do uměleckých strategií podporujících rozvoj osobnosti. Na straně druhé se umělecké, resp. kulturně pedagogické procesy, v jejichž centru stojí interdisciplinární řešení a potýkání se s tématy běžného života, vyvíjí již po nějaký čas (viz Blohm, Heil, 2012). Exemplárně zde budiž poukázáno na program „kulturní výzkumník“ („Kulturforscher“), ve kterém různí účastníci kulturního života ve spolupráci se školami a umělci rozkrývají a ztvárňují relevantní tematické oblasti (srov. Leuschner, Knoke 2012). Použité metody kombinují exploraci a vizualizaci s vědeckými metodami z nejrůznějších kontextů. Srovnatelné programy a projekty najdeme plošně zastoupené v národním i mezinárodním kontextu (srov. mj. Griebel, Urlaß, Brenne, 2013).

10.3 Artistic Research v umělecké výuce

Co ale znamená konkrétně „Artistic Research“ a jak je tento přístup konkrétně uváděn do praxe? Abychom si to ozřejmili, představíme si teoreticky a metodicky dvě jasné a zavedené koncepce a exemplifikujeme je na jednom vyučovacím příkladu: Estetický výzkum (Ästhetische Forschung) od Helgy Kämpf-Jansen jako didaktický model a Umělecký terénní výzkum (Künstlerische Feldforschung) od Lili Fischer jako specifickou metodu.

Estetický výzkum

Umělecká pedagožka Helga Kämpf-Jansen legitimuje svůj model prostřednictvím současné umělecké praxe, která se stranou trendu l'art pour l'art zaobírá antropologicky relevantními otázkami.

„Protože umění je vždy také zrcadlem duchovního, estetického, etického stavu lidí určité doby a určité kultury, je tento pohled na perspektivy estetického vzdělávání velice významný“ (Kämpf-Jansen 2000, s. 84).

Kontextuální současné umění zkoumá a probádává antropologické náměty. Rozpětí sahá od zkoumání lidského těla jako komplexního orgánu a nosiče lidského vědomí, které činí předměty každodenního života prostřednictvím poetické transformace smyslově zažitelnými. Umění však nedává vzniknout pouze estetickým objektivacím individuálních transformací, nýbrž využívá i dokumentárních forem, které mají své kořeny v encyklopedických dějinách vědy. Takovéto archívy a „kabinety kuriozit“ není možné prostě jen muzealizovat; evokují změnu perspektivy, která podrývá běžné způsoby výkladu.

Kämpf-Jansen nejprve poukazuje na předvědecké přístupy ke světu, které se zakládají na zkušenosti a jsou spojeny s fenomény, jako je úžas a údiv. Zkoumající nakládání s věcmi je proces konaný. Protože jsou tato konání ovlivněna esteticky, je souvztažnost s výtvarným uměním nabíledni.

„Konkrétně to pro práce v rámci estetických výzkumů znamená, že tradiční esteticko-praktické procesy, jako je sběr a kutění, skicování, modelování, malování, tisk,

fotografování a experimentování stojí vedle vyvíjení vizuálních konceptů a modelů, jakož i vypracovávání náročných video-tapes, práce na počítačově generovaných obrazech či práce na procesech konzervace a restaurování“ (Kämpf-Jansen 2000, s. 17).

Současné umění v tomto ohledu představuje jakýsi rezervoár, ze kterého estetický výzkum může čerpat do té míry, do jaké je s ním identický. Ještě jsme si ovšem neřekli nic o vztahu k původním vědeckým metodám.

„V této oblasti jde jednak o dotazování, prozkoumávání, rešerši, o analyzování, kategorizování, dokumentování, archivování, konzervování, prezentování a komentování, jako i o zařazování, srovnávání, uvádění do souvislostí jak daností všednodenního života, tak fenoménů a zkušeností umění v jeho kontextech a dané teorii“ (Kämpf-Jansen 2000, s. 19).

Estetický výzkum se tedy nachází metodicky a epistemicky ve střídavém pohybu mezi uměleckou a vědeckou praxí. Využívání subjektivních přístupů k objasňování intersubjektivních interdependencí nepředstavuje rozpor, nýbrž je již dlouhou dobu nedílnou součástí inovativní současné výzkumné praxe.

A ještě jeden aspekt je důležitý: zabývání se zkoumajícím uměním ve vyučování se nekoncentruje pouze na mimetické uchopení uměleckých stanovisek, nýbrž využívá uměleckých praktik jako zdroje k etablování výzkumného učení v umělecké výuce s cílem evokovat transformační vzdělávací procesy (srov. Koller).

Strukturální elementy „uměleckého terénního výzkumu“

„Umělecký terénní výzkum“ (künstlerische Feldforschung) označuje práci hamburské umělkyně Lily Fischer. Je jím míněna umělecká metoda, se kterou se uměleckými prostředky v kontextu rozšířeného vnímání pojmu umění prozkoumávají antropologicky důležité oblasti a takto získané „výsledky zkoumání“ jsou poté uváděny do společenského diskurzu. Lily Fischer etablovala tuto metodu, která poté přešla do modelu uměleckého

zprostředkovávání vztahujícího se k umění (viz Brenne, 2002) v rámci studia učitelských oborů na Umělecké akademii (Kunstakademie) v Münsteru.

Lili Fischer se prostřednictvím kombinace empirických a uměleckých výzkumných procesů snaží zkoumat součásti živého a neživého světa (oblasti), hledá a prozkoumává stopy. Ve smyslu umělecko-antropologického výzkumu překračujícího hranice činí Lili Fischer jak z kulturních, tak přírodních dimenzí světa předměty výzkumu. Používá přitom metod sociálních a kulturně-vědních disciplín, jako je etnologie, sociologie, archeologie, folkloristika nebo historie, a kombinuje je s uměleckými postupy. Sbírkový vzniklé v průběhu terénního výzkumného procesu kombinují v terénu nalezené artefakty s uměleckými komentáři. Tyto sbírky jsou možným recipientům prezentovány prostřednictvím využití multimediálních možností. Strategie Lili Fischer obsahuje tři roviny jednání:

1. *Setkání v terénu:* Subjektivní konfrontace s vybranou oblastí se odehrává na základě hlavních postulovaných otázek. Nicméně mohou v průběhu terénního výzkumu vyvstat otázky nové. Výzkumný přístup je utvářen kombinací kritické distance a empatického prožití. V průběhu výzkumného procesu jsou získávána data ve formě artefaktů a uměleckých komentářů (kresby, fotografie, asociativní texty). Další forma setkání v terénu spočívá v zúčastněném pozorování sociálních systémů náležejících ke zkoumané oblasti. Výzkumnice tím zaujímá aktivní přístup ke zkoumané oblasti, který je patrný v tom, že během pozorování na zkoumanou oblast současně také „animačně“ působí. Zde se rozeznává pedagogická konotace jejího pracovního přístupu, čímž se model Lili Fischer jasně odlišuje od terénních výzkumů zaměřených kulturně-antropologicky, které se snaží se těmito reaktivními efekty bezpodmínečně vyhnout.
2. *Zpracování materiálu:* Probíhá opět s ohledem na hlavní postulované otázky s možností využití doplňujících oblastí vědění. Důležitým kritériem je anticipace rovin zprostředkování. Lili Fischer chce výsledky svých setkání v terénu učinit komunikovatelnými. Konfrontuje přitom vzniklý materiál jak s obyvateli zkoumané oblasti, tak

s umělecky zaměřeným publikem i obecně o umění se nijak zvlášť nezajímajícím. Zpracování sestává nejprve ze strukturování (třídění, uspořádávání). Přitom vznikají nové umělecké komentáře (objekty, kresby). „Formy nakládání“ s materiálem rozvíjí umělkyně pomocí scénářů a vystavovaných skic.

3. *Prezentace materiálu*: Lili Fischer dbá na rozmanitost forem prezentace. Často přitom navštěvuje místa mimo umělecký kontext, např. německou Spolkovou zahradní výstavu (Bundesgartenschau) či Severomořské sympozium (Nordseesymposium). Prokazatelnými formami prezentace jsou: intermediální performance, zkušenostní oblasti spojené s prostorem (prostorové instalace), katalogy a umělecké knihy. Prezentace staví na systematickém plánování, které je promyšlené od pozvánky až po závěrečný shrnující katalog. Totéž platí pro adekvátní využití příslušných médií.

10.4 Testovací let komárů – případový příklad

„Zabýval jsem se zejména metamorfózou hmyzu. Také zde člověk musí, aby se v tomto labyrintu neztratil, myšlenkou zastavit jednoduchý, trvalý krok organizované přírody na tolika místech, na kolika je to možné, a dělit nedělitelné. Pozorování zase tak složité není, i když vyžaduje mnoho pozornosti; ale způsoby představování, které by tyto účinky přírody pojaly, leží možná mimo hranice obecného lidského rozumu“ (Johann Wolfgang Goethe: C. W. Jacobimu, 16. srpna 1799).

Testovací let 1

„Vlastní původce tohoto terénního výzkumu se nachází v této krabičce... Komár... Je mrtvý... a nic nedělá... Na rozdíl od jiných je neškodný... Neštípe...“

Napnutě pozorují děti čtvrté třídy základní školy performanci, které se účastní v rámci jednoho filmového představení. Vidí umělkyni Lili Fischer, která v hamburské Kunsthalle předvádí svůj „testovací let s komáry“. Pracuje s malou krabičkou od sirek, ve které se nalézá předmět této umělecké akce, zástupce Tipulidae, komár. Tento hmyz se běžně zatřídí do rodiny much a připisují se mu odstrašující kvality. Tento druh má (v Německu regionálně) mnoho pojmenování. A každý je zná; při utírání prachu

za skříněmi a závěsy se nachází jeho bizarní pozůstatky. Jeho fyziognomie je – při světle a pozorování zblízka – zážitkem sama o sobě. Zvláště jeho složité končetiny budí pozornost. Minimálně pro umělkyni Lili Fischer, ale také pro žáky třídy 4. A. Jedná se o inkluzivní třídu s dvaceti čtyřmi dětmi; vedle třídní učitelky je neustále přítomna také speciální pedagožka. Nabízí se otázka, za jakých podmínek je umělecky inspirované prozkoumávání souvislostí z každodenního života možné se strukturálně odlišnou učební skupinou. Ukazuje se: performativní input Lili Fischer působí na děti bezprostředně inspirativně.

Následuje rozhovor ve třídě o komárech; děti interpretují formulované obsahy a spojují je s vlastními zkušenostmi. Tímto způsobem nejsou do rozhovoru vnášeny pouze věcné informace, ale i emoce. Odpor a nelibost se pojí se zvědavostí a fascinací. Ptám se dětí, zda chtějí vědět, co Lili Fischer s komáry ještě všechno provádí.

V další části filmu překládá Lili Fischer strukturální znaky komára do kresebné skici.

„Hlava... útlé tělo... dvě velká křídla... šest nohou, tak, tak a tak...“ Lili Fischer kreslí emfaticky – bleskově se kupí překrývající se čáry kolem okřídleného středu. Děti to opakují svými gesty. Pak umělkyně trhá japonský papír na proužky a uskupuje je volnými pohyby do tvarů připomínající komáry. Strih – Lili Fischer nechává nahlédnout do svého skicáře. Vidíme kresby konstrukcí dřívějších plachtových letadel a kluzáků, pak následují kresby modelů komářích figurací. Jejich zhotovování je prezentováno následně. Pruhy papíru jsou obklopeny ratanovými proutky, spleteny, slepeny a pigmentovány – vznikají velkoformátová křídla. *„Schne to minimálně týden – v zimě déle.“* Potom hlava a tělo, jejichž střed tvoří odpadní síto. Lehké garnýže jsou přepracovány, spojeny s klouby a jako končetina spojena se sítem. Hotový prototyp (rozpětí 1.20 m) je prezentován. Kamera se stáčí na četné monumentální komáry usazené na schodišti Kunsthalle.

Děti jsou fascinované; při diskuzi se soustředí na produkci; obzvláště výroba komárů se jim vryla do paměti. Schéma komár je několikrát opakováno.

A co Lili Fischer dělala ještě? Je prezentován třetí úryvek filmu. Lili Fischer si oblékla proporcčně střížený komáří kostým a pokoušela se na střeše zámku Gottorf čelit silnému větru. Zpátky v Kunsthalle.

„Tady se komár cítí mnohem lépe než venku na větru. Musí konečně třepotat 2000krát za sekundu, aby se zvedl. Mimoto mu nohy pomáhají, aby mohl tančit po stěnách a po oknech.“ Závěrem zmíní, že i skladatel Johann Sebastian Bach pro komáry komponoval. Zazní tanec gigue a umělkyně zahajuje svůj imaginární let budovou Kunsthalle. I nad tímto filmovým úryvkem se rozhoří živá diskuze. Jde o biologické senzace – 2000 úderů za sekundu – a o Johanna Sebastiana Bacha...

Výzkumný sešit

Nyní chceme přijít věci s komáry na kloub v rámci výzkumné dílny. K tomu je připraveno množství materiálu. K dispozici jsou četné odborné publikace k tématu hmyzu. Na okenním parapetu leží řada fotografií komárů – v detailu i v pohybu. Dalším momentem je malá sbírka historických uměleckých prací zabývajících se hmyzem (srov. Spitzweg a Runge). Zároveň mají děti k dispozici internet pro další rešerši.

K dokumentování obdrží každé dítě výzkumný sešit (bez linek, DIN A5), dále lepidlo, nůžky, tužku na kreslení a voskovky. Může ale být použit i vlastní inventář.

Po další dvě hodiny probíhají rozsáhlé rešerše. Některé děti nejprve komáry překreslují a naráží na těžkosti. Kolik mají nohou? Jak jsou spojeny nohy s tělem? Proč je tělo zúžené? Problémy jsou překonávány pomocí kresby. Emily se soustřeďuje na nohy a rozvíjí třístránkovou studii. „Cik cak, jako blesk...“, Ahmed se zajímá o žilkování křídel.

Co je nápadné; na začátku děti používají výhradně tužku; rozhodující je tvar. Teprve později vezmou do ruky voskovky a pastelky; kolorit je sekundární; disegno vyvěrá z elementární touhy po pochopení a poznání. Některé děti za pomoci pauzovacího papíru fotografie překreslují, přičemž je tento postup dialogicky komunikován, resp. diskutován. Výhoda: tvar se takto může exaktně zachytit; nevýhoda: ztrácí se osobní „ráz“. Pokud tento postup slouží k objasňování, může na něm umělecké zpracování stavět. Hannes je hrdý, že děti nakreslily závěrečnou komáří studii volnou rukou.

Následně jsou tvůrčí zpracování obohacována obsahovými rešeršemi. Jsou zapisovány informace doplňované ilustracemi. Poznatky jsou tvořivě transformovány. Emily např. přenáší výsledky svých studií nohou do komplexní souhrnné kresby, která vyniká obměňujícími se aranžmá různých postavení končetin. Zvoní na přestávku; mnoho dětí chce raději pracovat dál...

Sedáme si do kroužku. Děti přinesly své výzkumné sešity a ve středu leží exemplárně několik fotografií. Rozvíjí se živá výměna. Ahmed – jinak nikdy nemluví na veřejnosti – představuje své studie křídel a hovoří o svých poznacích a pocitech. Také Lars – autistické dítě – ukazuje svůj sešit a exceluje kolorovanou kresbou, při které kontrastně použil zvýrazňovače a pastelky.

Komáří dílna

Ve sklepě školy se nachází umělecká dílna poskytující rozličné materiály a nástroje. Tematicky je ještě jednou navázáno na Lily Fischer; jsou umožněny nejrozličnější formy přístupu. Může se malovat a kreslit, skulpturální podání jsou právě tak vítána jako zhotovování kostýmů. Jediná podmínka: děti mají pracovat v malých skupinkách.

K dispozici je následující materiál: provázky, bambusové tyčky, květinný drát, kuchyňská potravinová fólie, různé druhy papíru, lepidlo, lepicí proužky, tužky na kreslení a barvy. Po krátkém úvodu do materiálu a jeho spojování se děti pouští do práce.

Na začátku převládá fáze zkoušení a experimentu. Děti ohýbají drát, vystřihávají křídla, zkouší klouby z drátu, obalují křehké konstrukce potravinářskou fólií nebo mačkají papír do manifestních těl. Zásadní korektury nejsou díky otevřenému a kooperativnímu nastavení zapotřebí. Děti si vzájemně pomáhají a demonstrují nejnovější „triky“; tvoření se stává stále komplexnějším. Vyučující jsou přivoláni pouze tehdy, neví-li žáci co dál. Také výzkumný sešit je využíván.

Při konstruování křídla se Nina a Zoey vztahují ke komářímu modelu od Lily Fischer, přičemž dochází k transferu materiálu. Základem konstrukce je tenký květinový drát, který je zpevněn pomocí lepicích proužků. Pak je na sebe nanášeno několik vrstev potravinové fólie. Soustava žilek je simulována stáčenou průhlednou izolepou, která je zafixována tekutým lepidlem. Na konci vzniká polopřehledné a velmi stabilní křídlo, které je připevněno k odtokovému sítu. Tělo sestává ze zmačkaného a průhledným lepidlem zesíleného papíru. Evelyn se ve svých kreslířských studiích zabývala mnohočlánkovitostí nohou. Vezme několik bambusových tyček a spojí je izolepou. Ale nohy mají zůstat pohyblivé – děti si vzpomínají na performanci Lily Fischer a hledají alternativy. Drát na květiny je omotan na jeden konec tyčky a stočen do smyčky. Vzniká tak jakýsi úchyt, který splňuje svou funkci; nohy se houpají. Poté následuje zkouška performance. Emily si stoupá na židli. Rytmicky pohybuje svými okřídlenými pažemi – komár letí a jeho nožky dynamicky klapou – to sklízí aplaus.

Paul, Zafa a Dennis se později chtějí stát inženýry a vyvíjejí tensegrickou strukturu připomínající Buckminstera Fullera. Komáří morfologie je překládána do dynamické bambusové struktury. Vzpěry jsou k sobě upevňovány pomocí drátu a vzniká spleť, která drží pohromadě prostřednictvím svého vlastního napětí. Za pokožku je zvolena potravinová fólie, která je uchycena a napjata na konstrukci čtverečky bílé izolepy.

Testovací let 2

O týden později – osobní komáří výzkum a výroba komárů je ukončena. Doma bylo na výzkumném sešitě dobrovolně dále pracováno, objekty byly zjemněny; nyní se opět setkáváme ve třídě k závěrečnému zhlédnutí a přípravě výstavy.

Tato prezentace neprobíhá ale bez přípravy. Skupinky si sesedávají k sobě a vypracovávají průběh; děti si dělají poznámky, domlouvají se a zapisují text moderace. Díky tomuto procesu mají děti ještě jednou příležitost svůj tvůrčí proces reflektovat a vytvářet komunikabilní návaznosti. Zároveň rozvíjejí, resp. posilují svou performativní kompetenci.

Následující prezentace trvá jednu časovou hodinu. Od dětí je požadováno nemálo; přesto jsou koncentrované a nešetří chválou a konstruktivní kritikou. Výsledek: komáři jsou přesvědčiví. Teď to chceme ukázat i ostatním dětem základní školy Beelen. Ale jak? Děti jsou přesvědčené, že komáři musí létat; u Lily Fischer tomu bylo také tak. Vhodným místem je světlík mezi sborovnou a třídním traktem. Dole se nachází přestávková hala.

Komáři jsou teď rozmístěni na dvou dlouhých šňůrách a ve velké výšce vyučujícími upevněni. Jejich siluety se výrazně vyjímají oproti osvětlenému stropu. A když se otevřou dveře, začne průvan komáry oživovat. Testovací komáří let začal...

10.5 Návaznosti a otázky

Zabývání se „výzkumným uměním“ a jeho používání v umělecké výuce samozřejmě nastoluje mnoho otázek – konečně, jsou jím přece tradiční témata a cíle výtvarné pedagogiky do základu iritována. Zvláště se nabízí otázka, zdali může jít ve výuce při umělecko-tvořivé produkci o více než jen o formálně-estetické balancování mezi disegna a koloritem. Nebo jinak řečeno: Jak se mění představa o umělecké práci, když je rozšířena o společenská témata?

Výzkumná atituda současného umění kolaborativně rozšiřuje formální experimenty prostřednictvím implicitně společensky relevantního naměřování. Už přitom nejde o rozvoj potenciálního uměleckého génia, nýbrž o participační rozšíření utopického potenciálu na základě fundamentální rešerše. Rozvíjení inovativních a zejména konzistentních výrazových možností přitom nepřichází zkrátka.

Závěrem lze popsat *Artistic Research* v umělecké výuce jako metodu, která umožňuje umělecký výzkum uplatňovat nejen v rovině teorie, ale dovoluje ho i prakticky zakoušet. Tím je učiněno zadost nejen uměleckému výzkumu, nýbrž je zásadně obohacován i individuální rozvoj žáků.

Nadto je *Artistic Research* modelem, který tradiční projektové učení obsahově obohacuje. Zde by bylo záhodno další diskuze a vyzkoušení dalších školních modelů transferu orientovaných na kompetence a běžný životní prostor. V tomto ohledu není umění pouze komentářem k životu (srov. Brenne 2012), nýbrž dokáže poznání zásadním způsobem obohatit.

„Nejradikálnějším a zřejmě jediným správným důsledkem by mělo být zvědomění uměleckého a objasnění, že člověk bez tohoto nemůže žít. Umění by mělo působit do všech oborů“ (Josef Beuys 2013 s. 37).

11 Umělecko-pedagogické přístupy v interkulturních projektech aneb Proč není „the third space“ žádný ofsajd...

Markus J. Herschbach

11.1 Interkulturní projekt v německo-dánském pohraničí, 2013

V květnu 2013 jsem se – společně se studenty Evropské univerzity ve Flensburgu (Europa-Universität Flensburg) – účastnil prohlídky v jednom muzeu současného umění ve Vídni. Tamní muzejní pedagožka se v jejím průběhu zeptala, do jaké míry je problematika recepce současného umění srovnatelná se *sledováním fotbalového utkání*.

Zjednodušeně lze říci, že i bez znalosti pravidel tohoto sportu je možné zápas sledovat – ovšem pravé momenty štěstí a pochopení se dostaví zřejmě teprve se základními znalostmi o pozorování jemností strategického a herně taktického jednání, jako jsou komplexní herní tahy, artistická převzetí míče, a o nepovedených či zdařilých přihrávkách ani nemluvě. Fotbal je hra s jasnými pravidly, která v nějakém nejistém případě rozhodne rozhodčí. Diváci fandí jednomu mužstvu a chtějí, aby vyhrálo. Porušení pravidel, jako např. předstírané zakopnutí v pokutovém území, je trestáno.

Nejsem velkým znalcem fotbalu, jsem spíše občasným divákem v sociálních kontextech, se znalostmi základních pravidel a taktik. Pohybují se v tomto ohledu na tenkém ledě. Přesto se mi tato metafora zamlouvala zvláště proto, že jsem si v souvislosti s mými nyní tříletými pozorováními a studiem na poli výtvarně-uměleckých projektů dětí a mládeže v pohraničí již častěji položil provokativní otázku: „Nebylo by smysluplnější podpořit interkulturní dialog přeshraničními fotbalovými zápasy?“

Logistické a finanční nároky by byly podstatně nižší, pravidla internacionalizovaná, a tím pro všechny zúčastněné srozumitelná a jasná.

„Pojmy jsou mocné (...) a pojmy nám přinášejí sdělení a informace o osobách, identitách a za nimi stojících zájmech a ideologiích,“ tvrdí sociolog Hartmut GRIESE.

Jak to, že vkládáme do aktivit, které jsou spojeny s pojmem kultura, s ohledem na společný dialog podstatně více důvěry než do aktivit spojených s pojmy sportovními? Je efekt v kulturním kontextu prostě trochu barevnější, zábavnější, nebo jsou nám pravidla těchto sportovních akcí bližší?

Test sebe sama. Vyslovte nahlas a poslouchejte, co vám říká váš vnitřní hlas: „kulturní setkání vs. sportovní setkání“, „kulturní dialog vs. sportovní dialog“, „kulturní most vs. sportovní most“.

Nejenže zní uvedené příklady ve sportovní oblasti poněkud neohrabaně, dostavuje se rovněž jakýsi nepřijemný pocit! Může se, vycházíme-li z kulturního pojetí vzdělávání, sportu přenechat takováto interkulturní oblast: dialog, přemostovací funkce, interkulturní setkávání?

Odvážím se zde pokus vysvětlit z jiné perspektivy, z perspektivy toho, co je mi spíše cizí, jak by se tato hra mohla odehrávat, a postulovat teze pro *zdařilou* hru v přeshraničních bi-kulturních umělecko-vzdělávacích projektech *pro a s* dětmi a mladistvými. Připouštím, že má tato metoda srovnávání s fotbalem své hranice. V rámci tendence orientovat se na praxi, kterou tato publikace má, by nicméně mohla stát za pokus.

Způsoby nahlížení, podle kterých se bude odvíjet má argumentační linie, se zakládají jednak na empirických výsledcích výzkumu, které jsem vypracoval v rámci své výzkumné práce v rozmezí let 2012–2015, nadto se teze a předpoklady rovněž opírají o mou přes deset let trvající praxi v interkulturních projektech, takřkajíc o subjektivní empirii. Za druhé vychází z několika tezí v estetickém výzkumu postulovaných Helgou Kämpf-Jansen, jakožto z uměleckého vzdělávání (Künstlerische Bildung, Anne Bamford, Carl-Peter Buschkühle, et al.). Mé postulované předpoklady týkající se zde diskutovaných tezí nalézají oporu pro toto téma v rozšiřujících informacích k estetickému projektu od Manfreda Blohma.

Exemplárně zaměříme naši pozornost na oblast kulturních projektů pro děti a mládež v německo-dánském pohraničí. V průběhu analýzy popisů projektů, rozhovorů s různými účastníky a pozorování průběhu projektů se vyskytovaly stále znovu korelující otázky, které provádění těchto projektů problematizovaly. Otázky jako *Čí motivace je při projektech stěžejní?*, *Jak by se daly při německo-dánských setkáních podpořit sociální a interkulturní aspekty?*, *Jak by se daly interkulturní kompetence hlouběji zabudovat do estetických procesů a jak by mohly být smysluplně podporovány?*, *Jaké „předpisy“, jaké struktury by zde byly přínosné?*. Sebeidentifikace, vnímání jinakosti, empatie, schopnost týmové práce, tolerance k mnohoznačnosti, respekt a otevřenost, abychom jmenovali alespoň některé z nároků kulturní připravenosti k dialogu, nevznikají pouze tím, že dva mladiství z hypoteticky různých kulturních kruhů pracují na *jednom* obrázku. Zdá se však, jako by se stala HETLAND/WINNER mantrou nejen mezi pedagogy umění: „One justification for keeping the arts has now become almost a mantra for parents, arts teachers, and even politicians: arts make you smarter” (Hetland, Winner, 2013).

Nebo jak formuloval Tobias Fink: „Použití spojení slov ‚(INTER)kulturní vzdělávání‘ se stalo inflačním. Všichni, kteří se svou prací chtějí získat finanční prostředky, mohou plachtit pod vlajkou ‚(INTER)kulturní vzdělávání‘, pokud má projekt, aspoň něco společného s uměním nebo (INTER)kulturou. Nemusí být přitom blíže specifikováno, podle kterých výtvarných nebo pedagogických principů bude pracováno“ (Fink, 2012).

S ohledem k tomuto zde bude navrženo několik implikací pro praxi – ve smyslu autorem zavedeného pojmu „*better practice*“.

Toto nazírání se liší od údajné znalosti té „nejlepší praxe“ („*best practice*“), která má fungovat jako soubor předpisů a skrze své pouhé opakování a použití má vést k *nejlepším* výsledkům.

Medium Rare / It's not about the beef, it's how you cook it
Best practice: It's ~~not~~ about the beef.

Better practice se chápe jako pohyblivá myšlenková forma, která se snaží formulovat axiomy – získané empirickými daty a teoretickými úvahami – pro prostor možného, aby je mohla metodicky reflektovat a využít, přičemž tento fluidní prostor neustále variuje: Má zde být vyřčeno několik myšlenek, které se nechápou jako recepty na zdařilé projekty; mnohem spíše zde mají být diskutovány podmínky, které se netýkají v první řadě nalezeného a později „servírovaného“ výsledku projektu (beef), ale osvětlují několik rozhodujících fází v procesu vzniku. Co je rozhodující: ingredience, poměr mísení přísad, kuchař?

It's how you cook it!

Je možné vycházet z předpokladu, že v uměleckopedagogické komunitě panuje jistá shoda, jaké cíle by takové projekty měly mít. Dle „Intercultural Competence Assessment“ (INCA) by to pro interkulturní projekt, tedy pro naši „hru“ mělo být:

Display of respect (for others) | **Respekt v jednání s druhými**

Interaction positive (ability to be non-judgmental) |

Nezaujaté pozitivní interakce

Orientation to knowledge of cultural values |

Orientace na kulturní hodnoty

Empathy (ability to see the other point of view) |

Empatie / Schopnost změny úhlu pohledu

Role behaviour (awareness of expectations and constrains) |

Vědomí / Pozornost vůči očekáváním a nátlakům v určité roli

Interaction management (communicative effectiveness and appropriacy) | **Vhodné a účinné formy komunikace**

Tolerance for ambiguity (ability to deal with uncertainty) |

Tolerance k neurčitosti a schopnost zacházet s nejistotou

11.2 Teze 1 – Podnět

Zásadní pro zdařilou hru bude motivace účastníků. Jsou-li účastníci na místě nedobrovolně, lze těžko očekávat odvážnou hru.

Z dotazování 64 německých a dánských expertů v oboru (umělců, uměleckých pedagogů, učitelů, vychovatelů a organizátorů z oblasti interkulturní projektové práce) vyplývá, že 83,4 % dotazovaných považuje zahrnutí oblasti běžného osobního života zúčastněných dětí za *důležitou až velmi důležitou*.

Pokud ovšem porovnáme projektové žádosti období let 2002–2013, které byly podpořeny a uskutečněny v praxi, pak najdeme v oblasti „uměleckých vzdělávacích projektů“ z 29 projektů pouze dva popisy projektů, které zohlednily některé aspekty běžné životní sféry dětí a mladistvých a dovolovaly svým účastníkům nějakou participaci na průběhu a obsahu projektu.

Jak se ale může interkulturní dialog uskutečnit – a tento je qua definitione vlastním cílem těchto setkání – když se tyto projekty *smysluplně* nevyvíjejí z běžného životního prostoru dětí a mládeže?

Místo „nařízené hry“ existuje možnost probudit motivaci k dialogu s těmi „jinými“ mezi samotnými účastníky projektu, kteří mají zájem se na něm podílet a utvářet jeho estetický záměr. Toto by mohlo být rozvíjeno např. v zahajovacích projektech, ve školním nebo mimoškolním kontextu společně se zúčastněnými dětmi a mladistvými. Pouze pokud se i zúčastněné děti a mladiství dozvědí individuální smysl setkávacího projektu, je taková vnitřní motivace, totiž *chtít* uskutečnit hru všemi smysly, možná. Jakousi nadstavbu k tomuto popisuje v publikaci Jutta Zaremba: „...autonomní inscenace mladistvých, kteří si samostatně volí téma a platformu svých interkulturních esteticky vedených dialogů. V tomto případě by existovala pro umělecké pedagogy možnost se nabídnout jako koučové s tím nejvznešenějším cílem, doprovázet a převádět takovéto bottom up motivace v kolaborativní estetické projekty, nebo dokonce „umělecké vzdělávací projekty“, i když to ponejprv může protirečit impetu *sebeorganizovaných* mladistvých skupin.“

Přesto je to šance, žádné nařízení: „Smysluplně místo nesmyslně nařízené.“ Pak také může hra neohroženě začít.

11.3 Teze 2 – Pravidla jsou pro hráče (estetické) vyznačovače pole

Zajisté bude smysluplné vymezit jisté ohraničení herního pole. Prostor, ve kterém se hra odehrává, má ohraničení: prostorové, časové a v neposlední řadě finanční. To se týká např. použití prostředků pro přeshraniční cesty a ohodnocení kouče. O to více se mi zdá důležité, aby kouč účastníkům ozřejmil tak dalece, jak je to možné, množství *možností* estetických způsobů jednání. *Všechno* smyslové je možno na herní pole vnést. Předměty denní potřeby, barvy a jejich zbytky, ušlechtilé a neušlechtilé materiály, zapáchající a vonící, vyhozené, schované nebo na okraji herního pole i zájmu ležící věci. Toto vše může mít účast na estetickém jednání. Ano i samotní účastníci se stávají ve své tělesnosti a performanci součástí této smyslově-estetické hry.

Míč se pak stává v nejlepším případě jen něčím prefabrikovaným a tato maximální redukce smyslů se stává pro umělecký projekt nanejvýš objektem zabývání se. Míč můžeme klidně zapomenout. Individuální zájem hráčů – také na setkání se spoluhráči a protivníky – obsahuje nadto mnoho potenciálu k dalšímu rozvoji: od *mé* hry k *naší* smyslové hře. „Plnost smyslů oprostí nesmyslně redukovanému. Tento požadavek je stejně starý jako estetická výchova sama.“

11.4 Teze 3 – Kdo zpochybňuje pravidla, není ještě zdaleka vykáván z herního pole

Zásadní pro „better practice-projekt“ nejsou daná, předem formulovaná a eventuálně pochopená pravidla. A to ani tehdy, když s nimi má kouč „dlouhé a dobré zkušenosti“. Opak je pravdou. Dobrý kouč by to měl vědět!

Děti a mladiství mohou herní pole objevovat, obcházet, metat na něm kotrmelce a hru i s jejími pravidly dotazovat. *Mít otázky* je možná centrální kontaktní zónou v našem herním poli; zde vzniká vlastní vnitřní motivace účastníků.

„Hra dotazování“ je hrou osobního zájmu. Tato zóna se tímto nalézá v bezprostřední souvislosti s tezí 1, se smyslovostí. Všeobecná „výzkumná otázka“, kterou účastníci do herního pole vnášejí, může být zhuštěna do vlastní otázky ve smyslu diferencovaného chtění. *Já to chci zažít a prozkoumat, esteticky zpracovat a zviditelnit pro jiného spoluúčastníka hry.* Někdy se ale nedostaví žádná otázka, což se také stává otázkou, která by měla ležet v odpovědnosti citlivého kouče: *K čemu je to tak?, ne Proč?* Kam nás to zavádí?

Zde se ukazuje rozhodující *podobnost* uměleckého projektu s projektem estetickým (viz k tomuto protipozice Blohm, 2014). Pouze relevantní otázka, otázka, která *mnou* hýbe, umožňuje v herním poli procesy a výsledky, se kterými lze esteticky zkoumat a komunikovat. To může platit jak pro umělecké, tak pro estetické procesy a projekty. Diferenciace se pohybuje mezi orientací na cíl a procesem.

Hráč a zviditelnění *jeho* přání a nápadů je součástí kontaktní zóny, která je pro (interkulturní) dialog relevantní, protože se tak mohou vyvinout komunikační procesy s jinými účastníky na estetickém objektu. Všeobecná komunikace se může nakonec stát *osobním dialogem*.

Takto by se míc mohl kutálet: ne jako samoučel coby čistě umělecký objekt – orientovaný na cíl, na kterém děti a mladiství jen nějakým způsobem participují – nýbrž účastníci se stávají spolutvůrci a berou míc sami do ruky. Je to porušení pravidel?

11.5 Teze 4 – Hra neprobíhá přímočaře – hra napříč

Pokud je hra povýšena na umění, pak se musíme rozloučit s formulacemi typu: „Tam je branka (cíl): rovně běžet a konec.“ Uznávám, že se tak projekt uměleckého nebo estetického vzdělávání dá hrát a v empirickém výzkumu tomu tak většinou je. Také to více odpovídá tomu, co ostatně předpokládáme jako každodenní zkušenost ve školním kontextu a bereme to jako něco daného.

Nápad, vyjasnění pravidel, stanovení (učební) cíle, implementace, prohlídka materiálu, začít hrát a konec: učební kontrola. Tento lineární systém

funguje a je v určitém rámci možná také na místě. V našem případě, v německo-dánském uměleckém projektu, pak vznikne, záleží na stupni disciplinovanosti, překrásná barevná výstava. Rodiče, diváci a tisk budou obšťastněni. Do jaké míry se účastníci prostřednictvím (popř. společných) estetických zkušeností sobě skutečně přiblížili, je ale otázkou. Přerušeni hry!

Na našem herním poli, konceptu bi-kulturního projektu, je na místě herní taktiku změnit, protože tento „přímočarý bezhlavý běh“ doslova zakazuje dívat se doleva, doprava, nahoru, dolů nebo dokonce zpátky. Komplexita toho, co v těchto projektech vzniká a probíhá: estetické procesy a souvztážnosti objektu a subjektu, sociální procesy a interaktivní performance – to všechno jsou zdroje, které jsou živeny všednodenními zkušenostmi a předpoklady, stereotypy, uměleckými a pre-uměleckými strategiemi, pokusy a omyly, obrazy sebe sama a jiných. Estetické jednání je naproti tomu na tyto nejistoty *odkázáno*, aby se v těchto procesech otvíraly stále nové prostory pro zkušenost, získané zkušenosti byly spolu uvedeny do nových spojitostí a takto bylo v této hře napříč *tvorivě hráno* na doposud nezvyklých kontaktních zónách. Také trenér zažívá své výzvy. Tento proces se může rozvinout do jiných, nepředpokládaných směrů. Tak skvěle rozmyšlené téma bylo minuto, neběželo se na branku. Byly upřednostňovány jiné herní tahy, vytyčovány a vzájemně propojovány nové cíle. Zde duchapřítomně vchází na herní pole kouč, který tento otevřený, významem doposud nezaplňený prostor *znovu* rozšiřuje impulzem, ponechává tento proces otevřený, a to i přesto nebo právě proto, že tím mohou u účastníků vyvstat možné iritace nebo... – Přerušeni hry! –

Existuje-li nebezpečí, že se aktéři na herním poli ztratí, má kouč funkci účastníky na cestě k ještě neznámému cíli, ve stále nových rozhodovacích procesech *doprovázet*. Tím jsme dospěli také do centra základní pedagogické otázky. Volně podle Rousseaua „On [mladistvý hráč; M. J. H.] se nemá hru naučit, nýbrž vymyslet.“ K tomu je zapotřebí volných prostorů. Je to právě tento paradox neznámého cíle, který se rozvíjí pouze v otevřených herních prostorech.

Blohm zde mluví o prázdných místech. „Prázdná místa označují to otevřené, možné, nepředpokládané situace. (...) coby významné momenty začlenění toho doposud cizího (...)“ V našem případě existuje možnost, že se to „doposud cizí“ stane důvěrnějším. Performativní proces estetického zkoumání a jednání se pak stává kontaktní zónou cizího ve vlastním, aby se tomu vlastnímu přidala nová dimenze.

Hráč se setkává se *sebou samým!*

11.6 Teze 5 – Estetické vzdělávání je také myšlenkovým sportem

„Kdo nechce myslet, vyletí,“ („Wer nicht denken will fliegt raus.“) proklamoval Joseph Beuys koncem sedmdesátých let na břidlicové destičce a zveřejnil v sérii poštovních pohlednic „sobě samému“ („sich selbst“). Estetické pátrání s jeho komplexními vnímacími a emocionálně doprovázenými procesy je náročný postup a proces utváření *sám o sobě*. Intenzivně prováděný proces estetického dotazování může vést k hraničním zkušenostem ve vypořádávání se s utvářeným objektem a Jástvím. Já musí vydržet nejistoty spojené s prázdným prostorem a vybudovat individuální schopnosti, které vedou stále znovu k novému zpředměťování (estetických) zkušeností. Míč vůbec nemusí být nutně kulatý! Přitom jsou rozšiřovány osobní hranice a stavěny do kontextu ostatních účastníků. Pokud nemůže být tento prázdný prostor mladým hráčům nabídnut, pokud nemůže být zažit „flow“ hry, pak platí Beuysova teze: hráč „vyletí“. Jinak řečeno: Jáství mladistvého hráče potřebuje v místech estetického zkoumání a jednání tyto volné prostory, aby mohl ve „flow“ prozkoumávat nezvyklé nové cesty a ve střídavé hře mezi „já“ a „ti druzí“ dotazovat a stále znovu nově rozvíjet svoji identitu.

11.7 Teze 6 – Herní pole je kulturní krajinou

Hra nalézající se v individuálním estetickém „flow“ se v našem případě stává německo-dánským mezistátním utkáním.

V německo-dánských uměleckých vzdělávacích projektech by se mohl s ohledem k výše řečenému vytvořit takovýto prostor „*hybridních*“ *kulturních spoluhráčů*. Teoretické úvahy Homi K. Bhabhy týkající se kultury a identity

popisují mimoto třetí prostor („third space“), ve kterém identity a kultury nejsou již myšleny jako kvazi pevné útvary, nýbrž tento prostor se etabluje – v našem případě skrze bi-kulturní dialog jedinců. V německo-dánském kontextu projektu prostřednictvím uměleckého a estetického vzdělávání – právě tímto „in-between“. V takovýchto meziprostorech se v jednání s tím „jiným“ mohou rozvinout individuální procesy hraní a jednání. Prostřednictvím esteticko-praktických přístupů může být rovněž ve střídavé hře s jinakostí těch druhých („otherness“) posilována reflexe sebe sama, takže vzniká „kreativní nalezení sebe sama a subverzivní síla“. Bhabha hovoří o osvobozujícím a kritickém potenciálu takovýchto „hraničních existencí“. To by byla na budoucnost orientovaná bi-kulturní možnost!

11.8 Závěrečné odpískání

S ohledem na výše nastíněné *otevřenější* formy hry v esteticky iniciovaných *subjektivních* utvářecích procesech mohou vznikat nové *prostory osvojení*, ze kterých dost možná vyvstanou nové zážitky a poznatky, které dětem a mladistvým s ohledem na sebe sama a v rovině sociální a interkulturní umožní intenzivnější *kompetenčně-vzdělávací procesy*. Motivace dětí a mladistvých jsou tímto způsobem podporovány prostřednictvím jim známých prostorů – právě prostřednictvím blízkosti k prostředí jejich běžného života. Přistoupení na poté následující spíše „udivující estetickou hru“ v sobě skrývá potenciál vývoje, který z „cizího prostoru“ učiní otevřený prostor *osvojení*.

Hetland (2014) poznamenává: „However, educators know surprisingly little about how the arts are taught, what students learn, and the types of decisions teachers make in designing and carrying out instruction.“

Toto potvrzují empirická data z výzkumu nejen pomocí vhladů, know-how pravidel „hry“ v estetickém prostoru, nýbrž rovněž v umělecko-pedagogické praxi použitelných a zatížitelných představ o kulturách, interkulturních konceptech jednání a transkulturních, hybridních kulturních utopiích. Jak tedy můžeme tato očekávání (INCA Theory) v kontextu „každodenně“-teoretických předpokladů vnést do hry?

Podíváme-li se na rozličné definice kultury různé provenience a teoretického ukotvení, pak můžeme jmenovat následující aspekty a hlavní body:

Georg Auernheimer (1999) chápe kulturu jako *orientační systém pro vnímání a vyhodnocování* a jako *repertoár komunikačních a reprezentačních prostředků*, „se kterými se dorozumíváme, prezentujeme, utváříme představy“.

Geerd Hofstede chápe kulturu jako způsob *vnímání a vyhodnocování* praktik příslušníků jedné skupiny.

Max Fuchs upozorňuje, že kultura není „nevinný koncept harmonického spolubytí“, nýbrž *občas konfliktní střetnutí* různých sociálních prostředí a životních stylů.

Umělkyně Cihan Cakmak (*1993) to trefně shrnuje, když v jedné ze svých prací (<http://www.cihancakmak.com/itranslucent>) říká: „Mezi normami, hodnotami, očekáváním a nároky druhých leží *svět, který musí být vždy vystavěn vlastním Já*.“

Jakou šanci to představuje pro zde diskutované uměleckopedagogické přístupy, tak aby podporovaly interkulturní dialog? Aspekty vnímání a vyhodnocování jsou inherentními oblastmi umělecké pedagogiky, staré stejně jako různé umělecké pedagogiky samy; totéž platí rovněž pro „dorozumívání“ v oblasti funkcí sloužících komunikaci a symbolizaci.

Fuchs upozorňuje na jiný, konfliktní aspekt v soužití s *tím druhým*.

Tím je nastíněno všech pět takřka esenciálních dimenzí, které jsou zde zastoupeny v teziích coby model „better-practice“ pro zde diskutované projekty. Zdá se mi být přitom bezpodmínečně nutné, aby byl uměleckými pedagogy v projektech poskytnut prostor pro to cizí, časový prostor, dialogický prostor, prostor pro nekompetenci.

Všech pět dimenzí by mělo být v interkulturním projektu stejnou měrou zohledněno:

Dimenze A

Interkulturní, komunikativní funkce pro procesy osvojování si kulturního vědění.

Dimenze B

Interkulturní, komunikativní a sociální funkce mezi různými jedinci a skupinami (peers).

Dimenze C

Esteticko-umělecké prozkoumávání pomocí „samočinnosti“, činnosti z vlastního popudu.

Dimenze D

Faktory tvořící identitu: intersubjektívni dohody (sociální jednání ve skupině) a intrasubjektívni vývoj (kognitivní, emocionální, afektivní).

Dimenze E

Esteticko-umělecké osvojené dovednosti, prozkoumávání a ozkušování skutečností jako konstrukcí skutečnosti.⁵⁰

Konečně mohou děti a mladiství prostřednictvím „in-between-space“ vytvářet a konstituovat „rekurzivní esteticko-umělecké procesy“, a vyvíjejí tak možné meziprostory pro vznik transformovaných „cross-cultural-spaces“, nebo jak říká Cihan Cakmak, „*svět, který musí být vždy postaven vlastním Já.*“ Nebo jak to formuloval dánský filozof Søren Harnow Klausen (2015): „Hlavní myšlenkou je, že umění nás neindoktrinuje přijmout určitou morálku a nečiní z nás harmonické vzorné občany. Základní myšlenka spočívá mnohem spíše v tom, že skrze umění můžeme učinit zkušenosti s rozdílnými hodnotovými systémy, můžeme otestovat naše emocionální reakce,

⁵⁰ K prohloubení tohoto teoretického konceptu viz: Herschbach, Markus J. (2018). DIFFUSIONEN – Künstlerische Bildung im Kontext interkultureller Projekte. Flensburg: fabrico verlag. ISBN: 978-3-946320-11-1.

možná se také zlepšíme v tom, jak se je naučit řídit a všeobecně zostrít naši senzibilitu a naši představu o morálce. Takto viděno může být i skutečnost zážitku absurdity bytí nebo konfrontace s vlastní agresí stavebním kamenem osobního vývoje a morálního vzdělání.“

Ještě jednou: Uvolnění se k pak následující spíše „udivující estetické hře“ v sobě ukrývá potenciál vývoje, který z „cizího prostoru“ dává vzniknout prostoru otevřenému a vhodnému pro osvojování si skrze sebe sama.

Tím tento proces možná umožňuje, aby se z mezistátního utkání stalo utkání přátelské.

12 Umělecké dílo ve výchovně-vzdělávacím procesu

Kristýna Říhová

Úvod

Setkání s uměleckým dílem je jednou z předpokládaných činností ve výtvarné výchově, a to na všech úrovních vzdělávání. Umění (art) je základem mezinárodního názvu pro náš předmět (Art Education) a i v našem jazykovém prostředí se setkáváme s názvem výchova uměním. V přípravě budoucích učitelů výtvarné výchovy je výuce dějin umění, zahrnující současné umění, věnován zásadní prostor. Svoji orientaci a schopnost interpretace umění, včetně předvedení kritického myšlení ve vztahu k obrazu (funkční vizuální gramotnost), představují studenti jak při závěrečných zkouškách, tak při psaní bakalářských a diplomových prací, přičemž důraz je kladen na koherentní princip (oproti lineárnímu pojetí dějin umění). Žáci se učí myslet v intertextuálních souvislostech, které ověřují v diskurzích oboru náležejících (Říhová, Bláha, 2017, s. 74–75).

Otázkou je, nakolik je umění ve výuce přítomno a zejména jak je výuka zahrnující umělecké dílo koncipována. Zda a jak dochází k didaktické transformaci, kdy se setkávání s uměním stává učivem, které prohlubuje žákovy znalosti a rozvíjí kompetence vedoucí od percepce k interpretaci vizuálně obrazného vyjádření.

Tyto otázky rezonují oborovým diskurzem a jsou zastoupeny výzkumnými šetřeními jak na kvantitativní, tak kvalitativní úrovni. Petra Šobáňová, předsedkyně České sekce INSEA a docentka na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, v rozsáhlém výzkumu odkrývá problematiku implementace rámcově vzdělávacích programů do školního prostředí (Šobáňová, 2016). Reforma školství započatá v roce 2001 výrazně posílila receptivní a komunikační složku předmětu. Učivo se dělí na jednotlivé obsahové domény: rozvíjení smyslové citlivosti,

uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků, jak je tomu i v aktuální podobě rámcově vzdělávacího programu (dále jen RVP). Tyto kategorie dle doktorky Markéty Pastorové z Národního ústavu pro vzdělávání odpovídají třem základním typům činností: vnímání, tvorbě a interpretaci. Reformou je výrazněji podpořen rozvoj komunikačních a receptivních dovedností, souvisejících i s interpretací uměleckého díla. Kladen je důraz na odhalování nezastupitelného významu umění při poznávání a chápání světa i sebe samých (Pastorová, 2004). Dalo by se tedy předpokládat, že zavedené reformní snahy budou mít přímý dopad do školní praxe. To však popírá výzkum Šobáňové (2016), ve kterém se ukazuje, že kurikulární kategorie učiva spojeného s ověřováním komunikačních účinků není naplňována, případně není vědomě učiteli vnímána jako obsah vyučování či není cílem výuky (Šobáňová, 2016, s. 48, 49).⁵¹ Mezi příčinami takové propasti mezi teorií a praxí vidí Šobáňová i tzv. vymytí teorie (washing-out): širší teoretické znalosti oboru i znalosti kurikula přestávají být tvář v tvář problémům výuky použitelné, tím stěžejním jsou znalosti pedagogické, které učiteli umožňují řešit zásadní problémy vyučování, jako je nezáměr žáků a jejich malá motivovanost, nekázeň, neschopnost zachovat pozornost, problémy komunikace mezi žáky navzájem, narušené klima školní třídy atp. (Šobáňová, 2016, s. 48). Toto osvětlení by mohlo přispět i k porozumění, proč je právě práce s uměleckým dílem (zejména pak současného umění) stále Achillovou patou předmětu, jak uvádí Jaroslav Bláha v rozhovoru s ním (Říhová, Bláha, 2017, s. 74).

Detailním zkoumáním možností přesahů práce s uměleckým dílem do výuky, a to zejména v propojení galerijní edukace se školní výukou, se věnuje rozsáhlý výzkum vedený docentkou Marií Fulkovou z pražské katedry výtvarné výchovy PedF UK publikovaný v dvoudílné rozsáhlé monografii (Fulková, Hajdušková, Kitzbergerová, Sehnalíková, 2012; 2013). Výzkum si kladl za cíl představit pedagogické přístupy a konceptuální rámce, které byly vytvořeny pro edukační programy v Uměleckoprůmyslovém muzeu

51 Šobáňová uvádí, že z odpovědí učitelů v dotazníkovém šetření vychází pouze 0,3 procent odpovědí spadajících pod kurikulární kategorii ověřování komunikačních účinků, oproti 53,2 % odpovědí spadajících pod kur. kat. uplatňování subjektivity a 32,4 % odpovědí spadajících pod kur. kat. rozvíjení smyslové citlivosti. Z celkového počtu 1055 odpovědí, je zkoumaná kategorie zastoupena pouze 3 výpovědmi (Šobáňová, 2016, s. 42).

v Praze a v Galerii Rudolfinum v letech 2011–2013. V těchto publikacích je v úvodních kapitolách představen oborový diskurz, který tvoří teoretický rámec galerijních edukací. Přesahem těchto publikací pak jsou odborné Metodiky realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu (I, II, III) shrnující základní stavební principy diskurzivně pojaté edukace (Hajdušková, Fulková, Sehnalíková, 2013). V úvodu se autorky hlásí k myšlenkové tradici spojené se jmény W. Benjamina, M. Foucalta, N. Luhmanna, G. Didi-Hubermana, G. Deleuze a F. Guattariho. Inspiraci nacházejí v nelineární, rizomatické, mnohospěrné, přehuštěné sbírce věcí a práce paměti. Proti mechanicky pojaté vývojové kunsthistorii staví myšlenku nehotovosti a vystavávání smyslu. Krédem pedagogického konceptu je myšlenka W. Benjamina, být jak dítě a hrát si s cary času. Na těchto konceptech jsou vystavěny nejen edukační koncepce k jednotlivým výstavám, ale i samotné monografie, které obsahují mnohé sbírky – výpovědí, reflexí, postřehů, střípků i celků (Fulková, 2011 s. 11–12).

V této kapitole mne zajímají dvě roviny, které na předchozí naznačené výzkumy navazují. První rovinou, které se pokusím dotknout, je rovina: *Jaké jsou nároky na rozvoj dovedností kritického diváka kladené kurikulárními dokumenty (RVP), oborovým diskurzem (manifest InSEA, ENViL⁵²) a jak se s nimi dá zacházet v praxi?* K této rovině se pokusím přispět výstupy z empirické studie, zabývající se procesem interpretace uměleckého díla (Říhová, 2018).

Druhou dotýkanou rovinou je bádání nad možnostmi přesahů galerijní edukace – aktivního setkání s uměleckým dílem – do školní výuky. V tomto kontextu bych se ráda opřela o výzkumnou sondu reflektující galerijní edukaci připravenou pro Galerii Rudolfinum a stojící na principech galerijní a muzejní edukace, předloženou ve zmíněných publikacích (Fulková a kol., 2012; 2013...) a mapující její přesah do výuky na ZŠ.

52 ENViL je evropskou platformou fungující od roku 2010 opírající se o myšlenku podpory výtvarného oboru ve smyslu jeho přínosu ke všeobecnému vzdělávání. Záměrem platformy je vytvoření společného referenčního rámce vizuální gramotnosti (srov. <http://envil.eu/>, Uhl-Skrivanová 2016, Říhová, Svatošová 2018).

12.1 Teoretické rámce výzkumu

Teoretickým zázemím předkládaného výzkumu jsou zejména diskurzy současné výtvarné pedagogiky, vycházející z kulturních a vizuálních studií. Dále pak konstruktivistická pedagogika akcentující aktivní proces objeovávání, rozšiřování a postupné přetváření poznávacích struktur. Tak do původně spontánně vytvořených systémů poznání (prekonceptů či miskonceptů) výukou vstupují nové poznatky, které restrukturují původní systémy a tento individuální systém kultivují a zkvalitňují (Kolář, 2012, s. 426). Skrze konstruktivistické pojetí vyučování se váže koncept otevřeného vyučování, kdy se podněty z mimoškolního prostředí stávají základem pro další výuku.

V průniku konstruktivistické pedagogiky a současných tendencí oborových didaktik i celkových kurikulárních koncepcí zaměřených na rozvoj kompetencí, akcentující mezipředmětové vazby a gramotnostní terminologii, vztahují výstupy výzkumu k pojmu vizuální gramotnosti, včetně její vnitřní rozmanitosti (manifest InSEA; ENViL – kompetenční model Vizuální gramotnosti; Fulková, 2002, 2013, 2019; Fišerová 2015).

12.2 Metodologie výzkumu

V této části popíše nejprve první a pak druhou výzkumnou sondu, které spolu úzce souvisí a jejichž výzkumné otázky směřují k popisu jevů spojených s interpretací uměleckého díla ve výuce.

„Galerijní edukace a její přesah do výuky“ – kvalitativní, participativní, terénní výzkum zahrnující případovou studii

Cíl výzkumu

Zmapovat a reflektovat návaznost galerijní edukace ve školním prostředí. Zkoumání didaktické transformace obsahu interpretovaného skrze umělecké dílo v učivo.

Sběr dat

Strukturované dotazníky; pozorování výuky; reflektivní bilance; přípravy programu; přípravy výuky; tematické plány školy; vyplněné pracovní listy; žákovská tvorba; focus group se skupinou žáků/návštěvníků programu; rozhovory s učiteli; terénní poznámky; emailové komunikace a konzultace.

Analýza dat

Komparativní analýza; diskurzivní analýza.

Popis výzkumného vzorku

Výzkum je založen zejména na rozsáhlé reflexi edukačního programu k výstavě „Tváře – Fenomén tváře ve videoartu“ představené Galerií Rudolfinum v létě roku 2012. K této výstavě jsme s kolegyní Zuzanou Svatošovou vytvořily edukační materiály, sestávající z pracovních listů, čítanky a Bílých desek.⁵³ Program byl pojat diskurzivně a koncipován pro předměty výtvarná výchova, český jazyk – literatura, dramatická výchova, výchova k občanství a zdraví a v návaznosti na průřezové téma mediální výchova pro 2. stupeň a střední školy.⁵⁴ Intertextualita programu byla zajištěna zejména propojením různých materiálů s aktivní edukací lektora a učitele jak v galerii, tak v následné výuce, ke které edukační materiály přímo vybízely. Čítanka doplňovala a propojovala umělecká díla s konkrétními literárními ukázkami, které kontextuálně propojovali s dílem buď sami umělci,⁵⁵ či se kontexty ukázaly jako nosné a rozšiřující možnosti pedagogického ukotvení tématu do výuky. Další kontexty pak pedagogům nabízela bílá kniha. Galerijní edukace navštívilo 250 žáků v 9 lektorsky vedených workshopech. Věk zúčastněných žáků byl v rozmezí 11–19 let.

53 Pracovní listy dostával každý návštěvník výstavy, čítanku pak školní skupiny pro žáky do dvojic a bílé desky byly určeny výhradně pedagogům a obsahovaly teoretické zázemí edukace.

54 „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. Diskurzivní model edukačního programu má reflektivní rovinu v úrovni otázek, otevření dialogu (spontánní pre–konceptualizace) a prostoru pro objevování vazeb a odkazů k dalším „kulturním“ textům“ (Hajdušková, Fulková, Sehnalíková 2013, s. 17).

55 Například Douglas Gordon ve svém videoartu *Confessions of Justified Sinner* z roku 1996 odkazuje nejen zpomalením filmové přeměny z Dr. Jekylla do postavy pana Hyda k původnímu filmu režiséra Roubena Mamouliana z roku 1931, ale názvem odkazuje k původní literární předloze díla L. Stevensonova k dílu J. Hogga – Vyznání ospravedlněného hříšníka z roku 1824.

Ze všech zúčastněných škol s námi zůstaly v kontaktu dvě paní učitelky z různých základních škol. V prvním případě využívali žáci edukační materiály v předmětech výtvarná výchova a dramatická výchova a v druhém případě v předmětech český jazyk, literatura a výtvarná výchova. Sběr dat z navazující výuky trval po celé první pololetí. Z následné analýzy a reflexe všech dostupných materiálů vzniklo, k příležitosti přehlídky výtvarných prací pořádaný NIPOS Artama, rozšířené reflektivní vydání shrnující přesahy z galerijní výuky do školní praxe.

„Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem“ – kvalitativní empirický výzkum s prvky diskurzivní analýzy

Tato výzkumná sonda se stala podkladem k empirické studii publikované pod totožným názvem (Řihová, 2018, s. 28–43). Pro účel této kapitoly jen vymezím základní parametry výzkumu, a to jen jeho část vztahující se k analýze konkrétní výuky s odkazem k celému textu empirické studie.

Cíl výzkumu

Zjistit, popsat a analyzovat způsob, jakým byla realizována interpretace konkrétního uměleckého díla ve výuce výtvarné výchovy. Získané výsledky porovnat s rámcově vzdělávacím programem a výstupy výzkumné platformy ENViL (viz výše), tyto poznatky pak zpětně vztáhnout k sekundární analýze primárních dat.

Sběr dat

Zúčastněné pozorování; přepis audiozáznamu části výuky; analýza pracovních listů žáků; reflektivní bilance učitelky a reflektivní bilance pozorovatelky.

Analýza dat

Komparativní analýza; diskurzivní analýza; otevřená, axiální a selektivní kódování.

Popis výzkumného vzorku

Data vzešla z výuky výtvarné výchovy 6. třídy ZŠ realizované ve Veletržním paláci u díla Františka Kupky Klávesy piana – jezero (1909), vedené

aprobovanou učitelkou výtvarné výchovy. Do expozice k dílům Františka Kupky přicházela paní učitelka s žáky, u kterých se objevovaly problémy spojené s krizí dětského výtvarného projevu. Žáci z prvního stupně přišli s očekáváním, že se na druhém stupni dočkají návodů a technik, jak zdokonalit realistickou kresbu a malbu, přičemž právě ambice na realistické ztvárnění je velmi blokovala v samotné tvorbě. Paní učitelka měla připravené pracovní listy, které kromě iniciační práce u díla Klávesy piana – jezero sloužily zejména k zachycování vlastních prekonceptů, obsahovaly kontexty mezi vědou, literaturou a filosofií ve vztahu k dílu Fr. Kupky (v intencích vhodných danému ročníku) a poskytovaly prostor pro vlastní skici žáků při volné práci v galerii.

12.3 Výzkumné výstupy a zjištění ve vztahu k diskurzivní povaze interpretace uměleckého díla

Zásadním impulsem k empirické studii zabývající se procesem interpretace uměleckého díla, byla potřeba detailně rozebrat způsob, jakým může být ve výuce s interpretací uměleckého díla naloženo. Tuto potřebu opodstatnila i analýza populární, oceněné a široce distribuované knihy, která se zabývá návštěvou galerie a je vystavěna na interpretačním dialogu o uměleckém díle mezi dospělým a dítětem (Říhová, 2018, s. 70–75). Dialogy v knize jsou často vystavěny na transmisivním předávání znalostí, kdy je dílo představeno v kauzálních souvislostech lineárně pojatých dějin umění. Právě tento kulturní artefakt a reakce na něj vyvolaly potřebu zkoumat, jak s obdobným problémem, dialogem s dětskými diváky zachází výtvarná výchova a jaký rámec předkládá kurikulum.

Na základě mé žádosti připravila magistra Věra Palánová, učitelka výtvarné výchovy, výuku v Národní galerii v Praze zahrnující rozbor totožného díla, které je předmětem dialogu v knize. Z detailní analýzy vnitřních mikroprocesů výuky vzešel diagram, dokumentující fáze od percepce díla skrze vlastní prekoncepty ke kritické reflexi vedoucí k interpretaci díla. Rozfázování mikroprocesů bylo následně komparováno s RVP ZV a s kompetenčním modelem předloženým výzkumnou platformou ENViL. Právě kompetenční model navrhnutý platformou ENViL je v diagramu využit

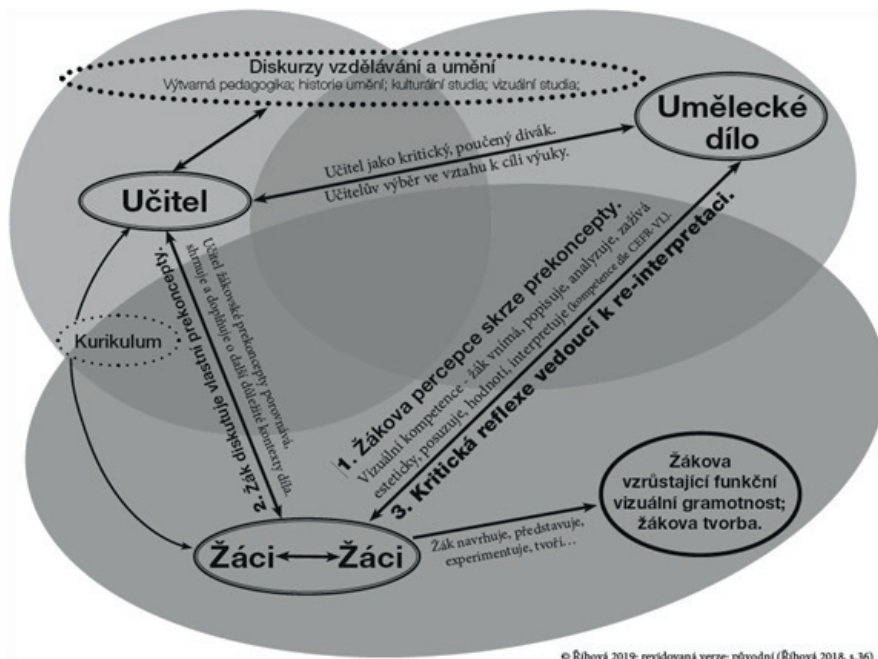


Diagram znázorňující diskurzy interpretace uměleckého díla ve výchovně vzdělávací situaci.

k popisu dílčích oborových kompetencí, které jsou v procesu interpretace zapojeny a rozvíjeny. Překlad německých a anglických oborových kompetencí vychází z práce Věry Uhl Skřivanové (Uhl Skřivanová, 2016, s. 71–73). Tak jako jazyk RVP pracuje i ENViL s aktivními slovesy. Tak je tomu i v navrženém diagramu. Původní diagram byl předložen v empirické studii (Říhová, 2018).

Následně, po otištění empirické studie, jsem diagram vztáhla i k první výzkumné sondě mapující konkrétní galerijní edukaci a jejímu přesahu do výuky a znovu jsem zkoumala edukační postup, kdy skrze prekoncepty docházelo k interpretaci díla. Ukázalo se, že pokud se o díle v edukaci mluvilo – tedy, pokud cílem byla slovní interpretace, pak diagram obstojí i jako analýza této výukové situace. Součástí revize diagramu byly konzultace na pražské katedře výtvarné výchovy, a i na několika tuzemských

a mezinárodních konferencích. Tímto došlo v revidovaném diagramu k drobným změnám, které jsou však vcelku nepatrné a budu se jim věnovat níže.

Popis diagramu

Prvním impulzem, předcházejícím samotné edukaci, je učitelova motivace, jeho výběr, podložený kompetencí plánovat výuku s ohledem na cíle a obsah učiva. Učitel je v roli kritického poučeného diváka, který disponuje jak orientací v diskurzích umění a vzdělávání, tak znalostí kurikula.

V první fázi stojí žákova percepce uměleckého díla na základě odhalování vlastních prekonceptů. V této fázi dochází ze strany učitele k ubezpečení, že neexistují špatné odpovědi a že i mimoslovní projevy či neexistující slova se mohou stát součástí výpovědi.

Tato fáze je popsána 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 druhé fázi žák tuto prvotní interpretaci, založenou na vlastních prekonceptech, představuje ostatním, včetně učitele, a diskutuje o ní (zapojení vlastní interpretace mezi ostatní je dobrovolné). Učitel je v roli zprostředkovatele, mediátora jednotlivých pohledů. Z audionahrávek výuky je patrné, jak obtížně žáci v těchto fázích formulují. Učitel/lektor často velmi empaticky pomáhá doformulovat, porozumět výpovědi žáka. Dále učitel/lektor skrze otázky směřuje k ještě neodhaleným kontextům díla.

Plynule následuje třetí fáze, která je kritickou reflexí vedoucí k re-interpretaci díla. V této fázi dochází k nárůstu žákova poznání a zpřesnění jeho interpretace od „naivní“ k „poučenější“. V dialogu se utváří společná interpretace, jejíž podobu učitel/lektor formuluje způsobem, s nímž žáci souhlasí. Didaktická práce s uměleckým dílem je tak řízeným procesem, kde učitel/lektor je v roli koordinátora, který na jedné straně podporuje názorovou pluralitu, a zároveň musí třídit odpovědi a vytvářet jakousi

„názorovou databázi“, skrze kterou může vyloučit názory, které jsou ve vztahu k dílu irelevantní (Říhová, 2018, s. 35–37).

Změny v revidované verzi

V revidované verzi pak došlo k rozpojení jednotného pojmu „žáci“ na vnitřní skupinu „žáci“ ↔ „žáci“ zdůrazňující interakce žáků mezi sebou, znázorněné obousměrnou šipkou. Právě peer efekt vyvolaný dialogy má zásadní vliv na následující interpretaci, případně vtahuje do té doby nezainteresované či nesoustředěné žáky. Druhou, výraznější změnou je grafické vymezení překrývajících se množin. To vzniklo za účelem ozřejmění diskurzivních překryvů, čímž vzniká ve středu průnik, který bychom mohli označit za cíl metody, ve které se nachází propojení třech světů – učitele, umění a žáka – tedy okamžik setkání se v učení.⁵⁶

Faktory ovlivňující proces interpretace ve výuce

Úroveň takto vedeného interpretačního dialogu ovlivňuje několik následujících faktorů:

- žákova schopnost kritického myšlení;
- ochota rozšiřovat a měnit vlastní názor či postoj;
- učitelova dovednost mediovat kontexty oborového diskurzu žákům;
- učitelova schopnost pracovat s kontexty k rozšíření porozumění konkrétnímu dílu.

V reflexi samotného způsobu práce, který proběhl v rámci focus group se 4 žáky 6. třídy, vyzdvihuje jeden chlapec samotný způsob zaznamenávání si postřehů jako přínos edukace. Popisuje ji slovy „*Mně se líbilo jakoby, že jsme měli popsat ten první dojem, který jsme z toho měli, a ten finální brainstorming, kdy to pak každý mohl říct...*“ Při otázce, jestli jim psaní poznámek pomohlo v porozumění díla, žáci výhodu nevidí, na druhou stranu ale uvádějí, že

⁵⁶ Termín použil D. Atkinson v článku přeloženém pro účely katedry výtvarné výchovy PedF UK Z. Proksovou. 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 nápady, záměry a touhy (...). Důraz je kladen na způsob spíše než objekt učení...“ (Atkinson D. 2007, překlad Z. Proksová)

by psaní poznámek použili v situaci, kdy by si nevěděli s interpretací díla rady. Oproti tomu ve zpětnovazebním dotazníku učitelka poznamenává, že žákům jde lépe interpretovat, pokud mají ve vztahu k dílu konkrétní úkol – např. napsat asociace.

Případ Dr. Jekylla a Mr. Hyda

Je zjevné, že samotný interpretační dialog vedoucí skrze kritickou analýzu není jediným stavebním prvkem vyučování. Naopak, takto rozsáhle lze interpretovat v rámci edukace jen jedno dílo, se kterým je intenzivněji pracováno i v navazující výuce. V případě galerijní edukace k výstavě Tváře se tímto způsobem detailního a časově náročného rozboru pracovalo s dílem D. Gordona – Vyznání ospravedlněného hříšníka (1996) – viz výše. Toto dílo otevřelo etický aspekt přeměny dobra ve zlo, případně zla v dobro. Etické téma dále rozvíjely jak úkoly v edukačních materiálech, tak následující výuka a nadstavby spolupracujících učitelek. Jednalo se o témata spojená s přikrášlováním a zdokonalováním těl ať již fyzické, či virtuální podoby, například manipulování s fotografií či vytváření pseudodokonalých virtuálních identit pomocí facebookového účtu. Od témat reflektujících pocity člověka schovaného za maskou až k literárním podobám popisů padoucha či hrdiny. V učitelských nadstavbách se pak objevila např. slohová práce na téma proměna či tvorba plakátu na téma dokonalosti a mediální manipulace.

V rovině práce s prekoncepty se u žáků objevují v díle skryté kontexty, odhalitelné až skrze studium kulturních děl odkazovaných názvem a filmovým materiálem. Žáci sice vidí jen proměnu tváře, ale literární ani filmovou předlohu Dr. Jekylla a pana Hyda většinou neznají, často však asociují vražedné představy zračící se ve zpomaleném obličejí Mr. Hyde. V galerii byly k dispozici upíří zuby a škraboška. Při reflektování proměny, za pomoci předložených maskérských triků, se také objevují až děsivé kontexty, jak vyřešit nepříjemné životní zkušenosti pod rouškou proměny – a opět, samozřejmě v nadsázce a spontaneitě žáků základní školy, – padají vraždivá řešení různých životních situací. Je zjevné, že umělecky hojně otvírané otázky, co by se stalo, kdyby se zlo odpojilo a mohlo konat samo o sobě, je nosné a aktuální i v uvažování žáků (obr. 9, 10).

Žáci také neměli problém s doplňováním dalších intertextuálních kontextů, zejména z oblastí literatury a filmu. Za všechny jmenuji Krásku a zvíře či komiksového Hulka.

Dá se tedy říci, že rozvíjení percepce k interpretaci ve skupině žáků vede kromě porozumění viděnému i k rozvíjení učiva v opomíjené oblasti ověřování komunikačních účinků (viz. Šobáňová, 2016). Taková výuka vede i k ponoření se do problémů, obsahů či témat do té doby neprobádaných, nereflektovaných či neznámých a spolu s učitelem, který je procesu aktivně přítomen, pak mohou ve školní výuce prohlubovat, zkoumat a rozšiřovat poznání z otevřených obsahů existenciálních kontroverzí současného světa. „Umělecké ztvárnění světa a života je aktivním, jedinečným činem, který dává svobodu sdělit a vyjádřit obsahy, které jinak vyjádřit nelze. Dává možnost uchopit složitost, unikavost světa a člověka v jejich tajemství, prožívání, vztazích, v rozporech i neoddelitelnosti. Umožňuje zcela zvláštní druh poznání a klade otázky, které problematizují až příliš zjednodušené „pravdy“, jimiž si společnost zjednodušuje svět. Klade i ambiciózní cíle, jak se dotknout ideálů dokonalosti, krásy, svobody nebo jak přesáhnout horizont užitkového, každodenního rozvrhu života“ (Hajdušková, Fulková, Sehnalíková, 2013).

12.4 Závěr

Kurikulum jako takové je pro pedagoga závazné, samozřejmě skrze jeho transformaci do školního vzdělávacího programu. Pro žáka, potažmo i jeho rodiče, pro vedení školy, ale i pro společnost obecně je kurikulum zárukou, že vzdělávání má svůj cíl, k němuž vedou dílčí cíle, které jsou naplňovány skrze rozvíjení klíčových kompetencí. Tedy, jak žák, tak rodič mají očekávat, že právě rozvíjení daných klíčových kompetencí (kompetence k učení; kompetence k řešení problému; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské a pracovní) probíhají skrze učivo obsažené v očekávaných výstupech. Ve vztahu k rozvoji kompetence komunikační stojí prokazatelně ověřování komunikačních účinků. Což ale, jak vyplývá ze závěrů výzkumu docentky Petry Šobáňové, je naprosto absentující položkou učiva ve výtvarné výchově. Je otázkou, jestli tomu tak

je, protože učitelé nevnímají vyučovací strategie rozvíjející komunikační dovednosti jako stěžejní, případně v nich nevidí cíl výuky sám o sobě. Zajímalo by mne, jak by odpovídaly v dotazníku doc. Šobánkové spolupracující učitelky, zároveň je ale patrné, že analyzovaná výuka postavená na diskurzivním pojetí zjevně rozvíjí oborové kompetence spojené s ověřováním komunikačních účinků, a to na základě úkolů spojených s rozvíjením percepce obrazu a jeho interpretace. Zároveň grafické znázornění odhaluje moc diskurzu, kterým je teoretické zázemí oboru, včetně RVP.

Obratem k obrazu⁵⁷ se ve výtvarné výchově dostává do popředí právě její kriticky analytická poloha, která učí žáky dívat se, kriticky myslet, poznávat a uvolňovat své prekoncepty a aktivně využívat svoji žitou zkušenost tak, aby mohli přejít do kritické pozice a byli schopni s odstupem nahlédnout a reflektovat předkládané problémy / vizuální sdělení / tvorbu. Nutno ještě podotknout, že jak galerie, tak i školní třída je strukturovaný, oficiální prostor diváctví (srov. Mirzoeff, 2012, s. 19). Tento stav není nutně negativní, ba naopak, jeho pozitivem je, že jeho umělost je přiznaná a je ideální pracovat v něm na rozvoji kompetencí tak, aby z těchto situací vzcházela funkční gramotnost posilující jedince v situacích neoficiálních, mimo školu i galerii.

Ve vztahu k interpretaci uměleckého díla je třeba mít na paměti, že vizuální zkušenost nemusí být plně vysvětlitelná pomocí textového modelu (Mitchell 2016) a že mluvení o vizuálním je svým způsobem forma překlada z jednoho režimu do druhého, během něhož se část obsahu vytrácí, neb pro ni nemáme jazykové pojmy (Petříček 2009, Fulková 2018). Přesto je i mluvení o viděném jednou ze základních metod výtvarné výchovy ve vztahu k rozvíjení vizuální gramotnosti (Říhová, 2018, s. 40).

57 Autorem tohoto termínu je W. J. T. Mitchells, který k pojmu mimo jiné poznamenává: „Obrat k obrazu je nástupcem toho, co R. Rorty nazýval „lingvistický obrat“ (Mitchells 2009).

13 Za koncepci(i) výstavy – Setkávání s uměním v projektových dnech v NGP

Ida Muráňová, Barbora Škaloudová

Úvod

V rámci kapitoly nahlédneme na vývoj nabídky pro školy v Národní galerii Praha (NGP). Představíme nové směřování ve vzdělávací nabídce pro školy a uvedeme kritéria, která byla stěžejní při transformaci vzdělávacího obsahu jednotlivých programů. Konkrétně popíšeme formát *Projektových dnů*, které zprostředkovávají obsah dvou vybraných výstav v NGP. V textu se zaměříme zejména na témata, která se týkají obsahu a koncepce výstav a jejich přerámování ve vzdělávacích programech v galerii. V didaktice se o tomto přenosu mluví v souvislosti s termíny didaktické transformace, rekonstrukce či didaktické zjednodušení (Knecht, 2007).

13.1 Kurátorský záměr a zprostředkování jeho obsahu

„Ačkoli se donedávna vyznával ideál kurátorské práce jako objektivizující (a objektivní) činnosti, je nepochybné, že to, jak kurátor nakládá s uměleckými díly, jak interpretuje jejich obsah a instaluje je v prostoru, jaká témata a problémy považuje za důležité a aktuální a jaké umělce do svých výstav zařazuje (nebo naopak nezařazuje), odráží identitu kurátora (věk, pohlaví, kulturně-společenské zázemí, osobní historii, ale i profesní úspěchy či selhání), individuální preference nebo nějakou kolektivní ideologii (hlásaná antiideologičnost je také ideologické povahy).“ (Pachmanová, 2007) Vycházíme z předpokladu, že kvalitní kurátorské koncepce (zejména ty, které prezentují díla současného umění) přinášejí nové pohledy na vystavená díla. Stejně i galerijní edukátor vytváří nové pohledy a koncepce pro zprostředkování jejich obsahu.

Ačkoli si umělci a kurátoři kladou za cíl vytvářet a prezentovat umění, které je pro veřejnost více srozumitelné, galerijní praxe nám ukazuje, že divák se v současném umění i navzdory těmto snahám neorientuje. O komunikaci výstavních institucí ve své dizertační práci píše Karin Kottová.

„...Ty ve snaze obhájit si vlastní roli v dnešní společnosti a stát se angažovanějšími hybateli, místy pro rozvoj kritického myšlení a otevřeného dialogu o aktuálních tématech sahajících nad rámec problémů uměleckého světa, musí z povahy těchto cílů vzít diváka více do hry“ (Kottová, 2015).

S proměnou role galerií souvisí i kritické nahlížení kurátorských přístupů a vedení dialogu na různých úrovních s divákem. V příspěvku na vybraných projektech ukážeme, proč je třeba vnímat obsah galerijních programů jako další úroveň interpretace. Jak je nezbytné koncepci výstavy rozvinout a přerámovat, aby šla rozdílným návštěvnickým skupinám víc naproti a nabízela širší spektrum možností. *„Vzdělávání již dávno není výlučně doménou školního systému. Nemělo by být a často už naštěstí ani není zploštěné na nabývání vědomostí. Jestli tedy vnímáme vzdělávání jako rozvoj zručností, které též souvisí s neustálým kladením otázek a hledáním řešení, pak je i galerie ideálním místem, plným různých podnětů přispívajících k tomuto procesu“ (Tribulová, 2018).*

Edukátor tak často volí jiný přístup k prezentaci výstav a jeho obsah přerámovává. A to i v případě, že je kurátorský přístup inovativní a obsahově sevřený.

Společným jmenovatelem činnosti kurátorů výstav i edukace je koncepce, která se ovšem v otázce priorit může zásadně lišit. Ideálně ve spolupráci obou složek mohou nové koncepce komplexně napomáhat interpretaci děl a obsahu sdělení výstavných projektů. Názory a hodnoty, které jsou v procesu odvozování významu nezbytné, známe pod slovním spojením referenční rámec. Pokud se část rámce změní neboli přerámuje, může se změnit i odvozený význam. Z psychologie vzatá *metoda přerámování* spočívá ve změně způsobu, jakým se o situaci či problematice přemýšlí (Tyrrell, 2019). Dochází vždy k určitému zjednodušení, ke konceptualizaci obsahu tak, aby byla výstava zprostředkovatelná různým skupinám (věkovým, sociálním, kulturním apod.).

Samotný výklad pojmu *koncepce* definuje etymologický slovník jako způsob chápání. Příbuzná slova toho pojmu jsou *uchopit*, *pochopit* nebo si něco *představit* či *myslet* (Králik, 2015). Jedná se tedy o termín, který je úzce spjat s profesí kurátora.

Galerijní edukátor se při tvorbě vzdělávacích programů seznamuje nejen s libretem výstavy (pozn.: libreto výstavy rozumějme jako scénář koncepce výstavy), ale zabývá se i předchozími interpretacemi (výstavy, publikace, články). Vytváří určitou kontextovou koláž, kterou pak uplatňuje při tvorbě vzdělávacího programu. Zejména zasazuje vystavená díla do širších souvislostí, které jsou návštěvníkovi srozumitelné. Metodou přerámování obsahu koncepce se však nemyslí popření původní myšlenky či záměru výstavy.

„Kurátorská studia se profilují jako komplexní praktický i teoretický obor a příznačné je, že velkou úlohu připisují právě schopnosti kurátora komunikovat s diváky a se širokou veřejností“ (Pachmanová, 2007).

13.2 Co zohledňujeme v projektových dnech a co v tradiční nabídce chybělo?

„Učení se přirozeně pojí s příjemnými pocity, avšak nám se tento mechanismus pro přežití podařilo spojit se stresem“ (Kapelová, 2018).

Často se zamýšlíme nad tím, co může dětem přinést v procesu vzdělávání právě v galerii. Co setkání s uměním dětem umožňuje a co přináší nového? Tzv. *Projektové dny* pro nás byly impulsem pro to stanovit si nová kritéria pro tvorbu programů.

Myšlenka tzv. *Projektových dnů* vzešla mimo jiné z potřeby reagovat na diverzitu zájmu dětí ve třídě. V předchozí nabídce školních programů v NGP jsme často naráželi na nemožnost uplatňovat individuálnější přístup, který žákům dovoluje zkusit i náročnější techniky a metody. Reagovat na odlišnost talentů, různorodé oblasti zájmu a úměrně tomu diferencovat i nabídku. Kde jinde by mělo platit to, že žáci mají různé potřeby a schopnosti, než v galeriích umění, které jsou přehlídkou diferencovaných přístupů a metod k tvorbě uměleckého díla?

Ve standardní třicetičlenné skupině žáků některé přístupy lze naplňovat jen stěží. V rámci provádění skupin jsme však zaznamenali několik podobností. Někteří účastníci lépe reagovali na probíranou látku či použité médium než jiní a naopak. Uvědomovali jsme si rozdílné nastavení žáků a různé způsoby osvojování si informací. Autoři ze Smithsonian Institution (Andrew Pekarik a Barbara Mogel) typy návštěvníků kategorizovali dle toho, jak na výstavě mluví. Popsali typ orientovaný na naraci, typ zaměřený na ideje, typ zaměřující se na hmotné objekty a typ sensuální (Muráňová, Škaloudová, 2018).

V rámci projektových dnů jsme se rozhodli koncipovat programy pro menší skupiny. Tak abychom mohli děti lépe poznat a reagovat na jejich potřeby a zájmy. S tím, že jsme si uvědomovali, že pouze snížit maximální počet účastníků nestačí. Program stojí i tak na edukátorovi a jeho schopnosti vést dialog, naslouchat a uvádět odpovědi a témata dětí do souvislostí. „*V galerii je velmi důležitý právě rozvoj komunikace. Ne hierarchizovaný, kdy jedna strana odevzdává informace druhé, ale otevřený, kde obě strany vstupují do hry jako partneři.*“ (Tribulová, 2018) V počtu 15 dětí, tedy poloviny průměrné školní skupiny, bylo možné reagovat na názory jednotlivců a rozvíjet je dál v kontextu výstavy.

Dalším kritériem bylo vytvořit nabídku, kde bude zohledněna možnost volby. Rozhodli jsme se koncipovat *Projektové dny*, kde bylo na výběr z více typů workshopů. Tak, aby si každý našel to, co mu je přístupem a pojetím nejbližší. Chtěli jsme se vyhnout modelu, kdy se preference jednotlivců rozplynou a ztratí v rozsahu třicetičlenné skupiny.

13.3 Vznik projektových dnů

Projektové dny vznikly na jaře roku 2018. Prvotním impulsem byla poptávka na vytvoření workshopů na míru pro žáky 2. stupně základních škol pro městskou část Prahy 14. Workshopy, které jsme školám nabídli, byly financovány městskou částí Praha 14 a pro školy byly zdarma.

Na základě této spolupráce jsme mohli realizovat to, co nám doposud v programech chybělo. Vytvořili jsme pilotní verze *Projektových dnů*, které dále nabízíme všem školám, jako součást naší stálé nabídky k vybraným výstavám.

Díky ředitelce odboru školství městské části Praha 14 jsme měli možnost společně diskutovat cíle i záměry projektu. Koncepti jsme řešili i přímo s řediteli jednotlivých škol. Pro žáky z Prahy 14 to byl často vůbec první kontakt s uměním.

Navrhli jsme *Projektové dny*, v rámci nichž si mohou žáci vybrat ze 4–6 workshopů. V pilotní verzi pro Prahu 14 jsme v roce 2018 a 2019 uspořádali pro všech 6 základních škol, které se v obvodu městské části nachází, 12 projektových dnů.

13.4 Představení projektových dní k výstavě Kathariny Grosse

Jako téma prvního projektového dne jsme si zvolili výstavu současné experimentální umělkyně Kathariny Grosse. Původně vystudovaná malířka vytvořila pro Veletržní palác site-specific instalaci *Wunderbild* neboli *Zázračný obraz*. Výstava byla prezentována ve Velké dvoraně, na předpolí a v kavárně Veletržního paláce. Obsahovala prostorový obraz mnoha barev a architektonických kvalit (obr. 11).

Katharina Grosse zde tematizovala hranici mezi viditelným a neviditelným v procesu zrodu obrazu. Sama o svých zážitcích, které ji formovaly v dětství, napsala: „*Jako dítě jsem každý den hrála takovou hru: než jsem vstala, musela jsem vymazat stíny na zdi. Vymyslela jsem si neviditelný štětec, kterým jsem přemalovala stíny vrhané parapetem, lampou či čímkoli jiným. Stala se z toho posedlost. Pozorování světa pro mě vždycky souviselo s činností; chtěla jsem ve světě a se světem něco dělat. Malování je nejúžasnější způsob, jak podpořit synchronnost konání a myšlení, protože mezi mnou a mým náčiním není žádný přenašeč. Obraz je pouze clona mezi tvůrcem a divákem, přičemž oba se můžeme dívat na myšlenkové procesy sídlící v cloně z různých úhlů pohledu a v různých okamžicích dějin. Umožňuje mi dívat se na pozůstatky mého myšlení*“ (Budak, 2018, s. 3).

Výstavu doprovázel krátký úvodní text a katalog. U návštěvníků však přesto prezentace vzbuzovala spoustu otázek. Často se zaměřovali na techniku tvorby, genezi vzniku díla, záměr autorky apod. Přestože jsme měli za sebou úspěšné programy pro 1. a 2. stupeň ZŠ (*Vymazat stíny na zdi*, *Prostor jako plátno*), rozhodli jsme se otevřít výstavu i dalším přístupům a interpretacím a nabídli výstavu pro *Projektové dny*.

U obrazu nebylo žádoucí mluvit jen o ústředním motivu či dominujících barvách. Žákům druhého stupně ZŠ jsme toto osobité prostředí otevřeli skrze nabídku 6 workshopů zprostředkovávající různé kontexty tvorby Kathariny Grosse.

Školám jsme nabídli tyto **experimentální workshopy**:

- *Světelný*, kdy studenti pracovali s barvou, která byla nanášena přímo barevným světlem do prostoru. V malém i velkém měřítku. Žáci se zde seznamovali i s jinými realizacemi autorky, a zažili si tak vnímání proměn prostoru barvou (obr. 12).
- *Pohybový*, kde lektorka/tanečnice rozvíjela s žáky pohybovými aktivitami fyzické aspekty díla. Pohyb i fyzický zážitek z díla jsme akcentovali i z důvodu častých projevů údivu nad nadměrností díla. Dílo Grosse ve Velké dvoraně nenechalo nikoho bez reakce. Právě osobité a často protikladné vnímání díla vytvářelo prostor pro sdílení prožitků a následnou diskuzi. V programu pro veřejnost byl i pohybový rozměr díla prezentován hned několika performancemi od Tantehorse či Se.s.ty. (obr. 13).
- *Zvukový*, který reagoval na součást instalace Grosse, kdy se náhodně v prostoru vynořovala zvuková složka. Která, jak uvedla na tiskové konferenci sama umělkyně, se vynoří a zanikne podobně jako airbrush. Žáci v rámci workshopu nahrávali zvukové stopy z Veletržního paláce či jeho okolí a vytvářeli zvukové instalace na nečekaných místech galerie či u instalace Grosse (obr. 14).

- *Sprejový*, zaměřený na tvorbu miniinstalací a objektů, které tematizovaly přípravu takovýchto uměleckých site-specific projektů. Častou otázkou návštěvníků byla právě otázka po genezi vzniku díla. Zda vznikalo intuitivně, bez příprav a zda mu předcházely skici apod. Žáci se tak v kontextu díla Grosse zabývali vývojem vzniku takovýchto děl a sami si vyzkoušeli určitou fázi tvorby. Vytvořili miniscény, které sprejovali a následně je fotografovali (obr. 15).
- *Akční malby*, který byl zaměřen na možnosti nanášení barvy na plátno. V kontextu tvorby Grosse zkoumali žáci proměnu jejího projevu a ověřovali si různé nástroje, přístupy a techniky a ty pak zasazovali do kontextů vývoje abstraktní akční malby (obr. 16).
- *Malířský*, který se zaměřil na detaily tohoto velkoformátového díla. Žáci řešili detail versus celek díla a jejich vztah v rámci díla. Žáci byli po celou dobu své práce v instalaci a zkoumali techniku airbrush malby. Pomocí fotoaparátů hledali zajímavé části a tvořili s různými pigmenty, například i drceným pastelem, a rozvíjeli tyto tahy a stopy barvy (obr. 17).

Projekt byl pak po jeho pilotování úspěšně nabízen dalším školám. K výstavě se pro školy uskutečnilo v roce 2018 celkem 142 programů, včetně projektových dnů (obr. 18).

13.5 Představení projektových dnů k výstavě SALM MODERN #1: Možnosti dialogu

V některých případech kurátoři volí v koncepci výstav netradiční metody, na které je možné dobře navázat. Jedním z takových příkladů je výstava *SALM MODERN #1: Možnosti dialogu*, která je výsledkem spolupráce dvou institucí: Národní galerie Praha a Staatliche Kunstsammlungen Dresden (SKD). Výstava prezentuje ikony českého a světového umění, a jak napovídá název dle stejnojmenného filmu Jana Švankmajera, kurátoři se zde díla rozhodli instalovat do pomyslných dialogů (obr. 19).

Dialog zde značí proces, často velmi dramatický, kde dochází k vzájemné transformaci. Velkou část výstavy tvoří díla z významné sbírky manželů Eriky a Rolfa Hoffmannových, která byla darem věnovaná SKD. Erika Hoffmann často vzpomíná na dialogy, které s manželem vedla při rozhodování, zda konkrétní dílo začlenit, či nezačlenit do své rozsáhlé kolekce. „S manželem jsme měli často na nějaké umělecké dílo odlišný názor. Ze začátku jsem si vždy myslela, že jeho pohled je naprosto vyloučený; a on zrovna tak. Ale v průběhu vzájemného rozhovoru jsme se oba přece jen dozvěděli více, než co bychom věděli už sami předem...“ (z rozhovoru kurátorů a Erriky Hoffman ve výstavě SALM MODERN #1: Možnosti dialogu)

Jedním z důvodů realizovat *Projektové dny* v rámci této výstavy byla prezentace ikonicky známých děl od 2. poloviny 20. století až po současnost, jež se vztahují k stále aktuálním a kontroverzním tématům. V rámci *Projektových dní* jsme nabídli 4 workshopy, které rozehrávaly dialog i u jiných uměleckých dvojic, než výstava nabízí.

Školám jsme nabídli tyto **experimentální workshopy**:

- Animační workshop *Blízká setkání jiného druhu*, propojující díla Federica Díaze a Krištofa Kintery, se snažil rozpoutat, oživit či zhmotnit dialog mezi těmito instalacemi. Pomocí magnetických kuliček připomínajících základní stavební prvek obou instalací si účastníci přímo ve výstavě rozehráli dialog v podobě časosběrné animace (obr. 19).
- Workshop *Víme, co vidíme?* byl zaměřen na barvu, zprostředkoval vícevrstevnatost díla Andyho Warhola a škálu barevných modifikací z pohledu Pipilotti Rist. Studenti experimentovali se vstupem do umělcova pohledu na realitu a vyzkoušeli si i techniku sítotisku, při níž se zaměřili na práci s barvami, jejich vrstvení a kombinování (obr. 20).
- Improvizační workshop *Možnosti dialogu* s metodami dramatické výchovy vycházel z děl Kateřiny Šedé a Jana Švankmajera. Workshop byl jak verbální, tak pohybový se zaměřením na dialogický

proces komunikace. Jednalo se o ukázkou hraničních přístupů umění od konceptu k performanci, divadlu a zpět. Workshop reagoval také na téma paměti, která je přítomná v dialogu Kateřiny Šedé a Christiana Boltanského (obr. 21).

- Na stejný dialog navazoval i workshop *Tohle je můj příběh*, který byl zaměřen na různé úrovně narace, zároveň rozvíjel i díla Krištofa Kintery a Rona Muecka. Následovala společná procházka galerií, ve které si účastníci sami přímo v prostoru výstavy vyzkoušeli netradiční umělecké formy. Instalaci ve spacáku, záznam tělesné akce, fotografování polaroidem i archivaci soukromého záznamu (obr. 22).

Výstava je pro nás jedinečná a nabízí možnost vnímat galerii jako místo, kde se můžeme zbavit dojmu, že existuje jen jedna pravda, protože široké spektrum umění prezentuje různé úhly pohledu na realitu. „*Namísto napodobňování postupu třeba otvírat dveře novým možnostem (...) interpretace. Je v tom jistý moment neočekávaného. Od uměleckých děl skrz výtvarné činnosti se tak dostáváme k výchově a vzdělávání uměním. Už to není jen vzdělávání o umění, při kterém se nabývají vědomosti na základě určitých informací a faktů, ale vzdělávání uměním, které nás nutí myslet jinak*“ (Tribulová, 2018).

13.6 Závěr

Domníváme se, že praxe z *Projektových dnů* pozitivně ovlivňuje i přístup k tvorbě nových vzdělávacích programů v NGP. Často uplatňujeme v programech vícero možností pro tvořivou činnost dětí, koncipujeme více experimentální dílny, které nekopírují či nenapodobují přístup umělce. Obsah výstavy rozkrývají i skrze jinou techniku, otevírají kontexty jejich vzniku či přesahy do současných přístupů v umění. Hledáme a testujeme, zda jsou tyto přístupy k dílu relevantní a pro žáky srozumitelné. Výstavu tak ohledáváme a transformujeme do nových koncepcí.

Věříme, že *Projektové dny* přispívají i k celkovému zlepšení postavení současného umění v rámci formálního vzdělávání. U žáků a učitelů z Prahy 14 sledujeme chuť objevovat nové možnosti vzdělávání i setkávání se současným uměním.

„Současná kurátorská praxe by měla k divákům přistupovat jako k rovnocenným partnerům a iniciovat dialog mezi uměleckým a neuměleckým světem. Domnívám se, že odpovědí na tuto výzvu není ani komercializace umění, proměna muzeí a galerií v chrámy konzumu a masové spotřeby a přizpůsobení se kurátorů masovému vkusu, ale ani další separace umělecké komunity od „neuměleckého“ světa. Kurátor by neměl počítat jen s poučeným divákem, tedy s někým, kdo je beztak již „zasvěcen“, ale učít se tlumočit komplikovanou (a mnohdy kontroverzní) povahu současného umění co možná nejšířšímu, tedy i laickému obecnstvu, což znamená uvažovat stejnou měrou o produkci jako o recepci umění“ (Pachmanová, 2007).

14 Interdisciplinarita současného umění a vzdělávání

David Bartoš

Úvod

Nahlédneme-li na genezi vzdělávání a výchovy od současnosti až po dávnou minulost, uvidíme přirozený princip selekce obsahů dle oborů na jednotlivé vzdělávací a výchovné oblasti, popřípadě předměty. Toto rozdělení má své opodstatnění uložené především v tezi, která tvrdí, že kdo zná od všeho něco, nezná pořádně nic a naopak ten, kdo se dostatečně věnuje určité oblasti vědění, může dosáhnout kvality a statusu odborníka. Samozřejmě v historii najdeme geniální jedince, kteří tuto tezi svou vědeckou aktivitou narušili. I přes jejich existenci máme dnes v drtivé většině případů systémů a forem vzdělávání dělicí princip obsažený. Nabízí se však otázka, zdali v kontextu dnešního světa, to jakým způsobem funguje například v oblastech vědního, komunikačního, ekonomického a hospodářského vývoje, je tato situace s prastarým dělicím principem kompatibilní. Nenastala už doba pro vyšší míru propojení obsahů jednotlivých oborů vzdělávání?

14.1 Náš svět a současnost

Dvacáté století na svém počátku navázalo na dynamický technologický rozvoj století předešlého. Vynálezy dřívějších let změnil status vědeckých objevů na předměty a procesy denního využití. Snad z lidské podstaty hlad po pokroku nebyl nasycený, tlak a dynamika vývoje se stupňovala. Jak to tak někdy bývá, technologický rozvoj předběhl svou dobu. Nové možnosti, které vynálezy pro lidi přinesly, byly něco, s čím staré společensko-politické struktury neuměly pracovat, a pokud ano, docházelo často k zneužití prostředků k odlišným záměrům, než měli jejich autoři. První světová válka představovala střet tradičních nacionálních imperialistických zemí s novým kontextem doby, kterou do určité míry formoval právě pokrok technologií. V prvních dekádách 20. století se položily základy nově vzniklých států, které se zařadily po bok tradičních velmocí s podobně

nastavenou cestou k demokracii, vzájemné spolupráci a rozvoji. Není náhodou, že právě v 1. polovině 20. století došlo k obrodě systému vzdělávání. Staré struktury byly nahrazeny progresivnějšími, které primárně představily pedocentrismus – do popředí vzdělávání se dostává samotné dítě, jeho potřeby, touhy, svoboda a práva. Pedagogika začala také spolupracovat s jinými vědními obory. Čerpala informace z psychologie a sociologie pro lepší budování metod i obsahů výuky. Humanismus, výraznější přechod k demokracii a rozvoj v oblasti technologií a obchodu (oproštěním od státního vlastnictví) stály i za vyšší mírou svobody a rozvoje v oblasti vzdělávání. Druhá světová válka však ukázala, že toto zemětřesení nedosáhlo dostatečného stupně intenzity, popřípadě neneslo pouze pozitivní atributy. Vyšší míra svobody jak na společenské (národní/státní), tak i na úrovni individuální (občanské) přinesla více odpovědnosti za svou vlastní existenci, což ne všichni byli schopni unést. Po hrůzách druhé světové války se ukázalo, že možná přeci jen tendence ke svobodě, demokracii a liberalismu nemá dostatečnou sílu, aby přetlačila archetypální systém fungování světa, který se odvíjí od síly a moci několika málo velmocí. Přesto, mezi dvěma reprezentanty odlišných názorových pozic (totalitární komunismus, konzervativní kapitalismus) postupně bujela společnost, která své liberálně demokratické hodnoty nakonec přeci jen dokázala etablovat natolik, že přes všechny výjimky a negace současnosti je to právě demokracie (často spojená s liberalismem), která dnes reprezentuje hlavní politický i společenský koncept.

Co to znamená? Celá společnost je založena na principu dialogu. Volení zástupci lidu vedou vzájemný dialog a na základě vlastních mocenských možností (odvozujících se od občanských preferencí) konají – vytvářejí legislativu. Na jejím základě pak všichni žijí, vše této legislativě podléhá. Obchod, věda a výzkum, vzdělávání, výroba a další oblasti lidské existence se odvozují právě od těchto zákonných norem. Ještě na počátku 20. století rozhodovali vládcí jednotlivých zemí například o obsazích i formách vzdělávání. Legitimita jejich moci vycházela z dnes absurdních principů, jako je například moc udělená na základě rodové příslušnosti. Dnes si společnost prostřednictvím volených zástupců vybírá sama, zdali je potřeba podpořit

v rámci vzdělávání například více tu či onu oblast. Tento stav by se mohl zdát ideálním, ale absolutní ideál je obecně platný ekvivalent utopie. Jak jsem již naznačil, i naše doba má celou řadu velkých „ale“ a nerovností. Ačkoliv se na první pohled může zdát, že podobně jako emancipace umění a s tím spjatý rozvoj ve všech jeho oblastech, přinesl postmoderní pluralismus moc nad vlastním životem konečně všem a rovnoměrně, není tomu tak. Za úspěchem demokracie stojí bezesporu i kapitalismus. Ekonomicko-spoolečenský systém, který jako protiklad socialismu postupně globálně zavládl celému světu. Principy především agresivní a dravé formy kapitalismu představují dnes situaci, kdy dřívější mocenské elity (existující na základě rodové příslušnosti) vystřídaly elity současné, tentokrát za jejich mocí však stojí astronomické finanční majetky. De-nacionalizace a příklon k liberálnímu humanismu tak koexistují vedle principů, kterým jde i nejde o podobný cíl. Přes pozitivní vývoj v oblasti demokratizace je nezbytné brát v potaz i sílu právě těchto finančních gigantů.

Jak se však začíná postupně různě po světě ukazovat, silným hráčem ovlivňujícím fungování společnosti není jen politika a ekonomický systém, nýbrž i technologie. Její vývoj možná opět nestíhá doba v různých aspektech dobíhat. Vezměme si jen posledních 20–30 let. V roce 1989 padá tzv. železná opona a další totalitní systémy v průběhu 90. let následují. Rozvíjí se globalismus, který se začíná opírat o první známky něčeho, co nám dnes přijde všední – internet a celkový pokrok v oblastech komunikace. Už několik let nepředstavuje audiovizuální komunikace dvou a více lidí žádnou sci-fi formu. Globální firemní giganti dnes mají své výrobní linky i kancelářské budovy po celém světě, řada z nich už dokonce nenabízí fyzický produkt, nýbrž subjekt či službu digitálního charakteru. Technologie se staly nejen obsahem učiva, ale také jsou využívány po stránce formální. V tomto kontextu je však třeba upozornit na kvalitu digitální gramotnosti pedagogů, která stále nedosahuje potřebných úrovní. Schopnost orientovat se a pracovat s technologiemi není ale jediný problém vzdělávání. Rutger Bregman, nizozemský filosof a historik, ve své nedávno publikované knize *Utopie pro realisty* píše, že pokládat dětem otázku, „kým chtějí být, až budou dospělé“, je vlastně nepřesné, správně by otázka měla znít: Kým vším

chcete být, až budete dospělí? (Bregman, 2017) Představa jednoho typu zaměstnání po celý život je zástupcem tradičního pojetí fungování jedince v rámci společnosti, pravda je však ta, že být zaměstnán po celý život nebo alespoň jeho většinu, v jednom zaměstnání je v dnešním světě nemyslitelné z několika důvodů. Lidé se za posledních několik desítek let naučili vnímat život i jinak než jen z čistě existenciálních potřeb. Přestože je dnes debata o konzumerismu a určitém spirituálním a hodnotovém deficitu také aktuální, je poměrně zřejmé, že čas, nikoliv peníze se stává nejvyšší chtěnou hodnotou. Navíc momentálně díky ekonomickému růstu a blahobytu dosahují v řadách zemí žebříčky nezaměstnanosti nejnižších čísel za poslední dekády. Lidé si teoreticky mohou své zaměstnání vybrat, popřípadě změnit, pokud je stávající práce nebaví. I zde se samozřejmě nejedná o univerzální pravdu. Možnost výběru se odvozuje od několika faktorů, ale možná tím nejdůležitějším je profil samotného pracovníka. Svůj podíl na časté změně zaměstnání nenesou jen životní styl, ale také už zmiňovaný technologický pokrok. Automatizace postupně vytlačí zaměstnance z klasické produktové výroby, díky čemuž však roste zájem o práci v oblasti služeb – což se pozitivně odvíjí na nabídce produktů i samotných služeb, které jako zákazníci můžeme užívat. I jednotlivé obory procházejí vlastními vývoji. Samotné vzdělávání klade na učitele dnes jiné nároky než před lety. O digitální gramotnosti již byla řeč, vedle toho tu jsou kompetence v oblasti sociologie, psychologie, komunikace, plánování, byrokracie atd. Samozřejmě i samotná pozice učitele jako jediného zdroje vědomostí a dovedností je dnes minimálně nejistá, možná je i ta tam. Kvantum informací je dnes natolik široké, že není ani v lidských silách tyto vědomosti a data držet neustále v hlavě, ne nadarmo se dnešní doba přezdívá informační. Princip učitele jako encyklopedie střídá učitel jako průvodce a zprostředkovatel. Dnešní technologie obsahují nekonečné možnosti vzdělávání, důležité však je pochopit, jakým způsobem s těmito nástroji zacházet, jak vyhledat, co potřebuji vědět, jak se naučit kriticky nahlížet na obsahy, které mohou být pro poznání a následné konání špatné. Nakolik se daří tento koncept implementovat do současného školství, je otázkou, ke které se ještě dostaneme. Sám si však pamatuji obdobnou situaci, kdy jsem se jako gymnazista učil nazpaměť podíl automobilního průmyslu na ekonomickém

obratu Brazílie, přestože jsem stěží uměl zacházet s atlasem či mapou obecně. Zpět však k dnešní době.

Pojem multitasking⁵⁸ je možná nejpříhodnějším ekvivalentem současného vedení života. V doslovném překladu mnoho-úkolová činnost. Svoboda, variabilita a zrychlující se už tak dynamický vývoj dnes vytvářejí podmínky, se kterými dokáže člověk nejlépe pracovat, pokud sám je schopen flexibility, reflexe a okamžité reakce. Svým způsobem byl multitasking zahrnutý v našich životech vždy. V rámci různých sociálních rolí (např. syn/dcera, otec/matka, šéf/zaměstnanec, ředitel/učitel) jsme vždy vystaveni různým úkolům a očekáváním, které disponují rozdílnými charakteristikami. V současnosti se tento trend ještě více rozšířil. Jako by konec velkých moderních vyprávění a příchod bezbřehého pluralismu postmodernismu přinesl nové úkoly a kontexty do téměř všech pracovních odvětví. Své na tom má podíl i rozvoj oborů. Nové objevy jsou postupně zahrnovány do obsahu i forem. Tak jak nám přibývají stránky občanského zákoníku, které si minimálně každý student práv musí namemorovat, tak dochází k rozšiřování vědomostí i všude jinde. Tyto (nové) obsahy, pracovní metody a procesy jsou navíc nezřídka založeny na mezioborovém přesahu. A tím se dostáváme k interdisciplinaritě.

14.2 Interdisciplinarita

Už od starověkého Řecka je (nejen) v rámci naší západní kultury uplatňován model, který rozdělil lidské poznání do jednotlivých vědních disciplín. Vlivem podobných či ne moc vzdálených předmětů výzkumu se tyto obory historicky často potkávaly a protkávaly. Kupříkladu v přírodních vědách se často o sobě navzájem opírají fyzika a chemie nebo matematika a geometrie. V humanitních odvětvích je velmi známým příkladem filosofie a náboženské nauky nebo politologie a historie, psychologie a sociologie, antropologie a kulturologie atd. Pokud si přeložíme interdisciplinaritu jako průsečík minimálně dvou oborů, pak je očividné, že průsečíky jsou přirozené, logické a vlastně i tradiční. Ostatně samo vzdělávání je kolbištěm interdisciplinaritě ze své podstaty. Přestože jsou zde disciplíny rozděleny

58 Pojem se pojí s první generací stolních počítačů 80. let, které zvládaly zpracovávat více úloh zároveň.

do adekvátních předmětů, je to přeci jenom stále proces předávání informací z různých oblastí realizované na jednom místě v jednom časovém období.

Interdisciplinarita je pojem s koncepčním, obsahovým i formálním propojením dvou a více oborů, na jehož konci se nachází informace komplexní povahy, která zvládne reagovat na různorodé typy kontextuality. Dynamický technologický, vědecký, sociální vývoj lidstva by bez vzájemné spolupráce odlišných vědních oborů byl stěží možný. Pokud se dnes podíváme do jakéhokoliv odvětví lidské existence, interdisciplinari tu tam téměř jistě vždy najdeme. Můžeme začít u životních potřeb, jednou z nejzákladnějších je potrava. Člověk již před dávnou dobou přešel na systematické získávání potravy, které se nakonec vyvinulo v zemědělství. Romantická představa o člověku, jenž obdělává své políčko s pár kusy dobytka, je dnes letmá vzpomínka. Obrovské lány polí, velkochovy živočišné výroby, monokulturalizace lesů, vodohospodářství a všechny ostatní odnože zemědělské a potravinářské výroby bychom dnes neznali, pokud by neexistoval technologický pokrok čerpající informace z matematiky a fyziky. Kdyby biologie nezkoumala genové informace rostlin i zvířat, nedařilo by se přirozené procesy přírody ovládat a udávat jejich chod. Pokud bychom se zbavili všech chemických postřiků, úroda by nedosahovala čísel nutných k nasycení neustále se rozrůstající společnosti. Bez klimatologie a předpovědi počasí by zemědělci nevěděli, kdy bude nejlepší zasít, kdy sklídit. Přestože se osobně domnívám, že zdaleka ne všechny výše zmíněné procesy jsou pouze pozitivní, je dnes neodmyslitelné jíst chleba nebo pít jablečkový mošt, aniž by se na tom nepodílelo vícero oborů, byť v rámci jednoho výrobního sektoru.

Jak jsem již zmínil, žijeme v době informační,⁵⁹ což se primárně pojí s aktuálními informacemi světového i lokálního dění, které se k nám můžou dostávat všemožnými způsoby, často i online/live (živě). Obecněji však můžeme definovat informační dobu jako stav, kdy množství a kvalita

⁵⁹ Toto označení používá například současný rakouský filosof Konrad Liessmann. Popisuje tím situaci, kdy je společnost prosycena informacemi. Kdo má více informací, je vítěz. Množství informací však může vést k nekvalitě – alternativním a lživým popisům reality.

informací ovlivňuje v podstatě jakýkoliv proces. Ten, kdo zná nejmodernější trendy k výrobě jízdních kol, toho může hned využít k vlastní implementaci a následnému zisku. Vznik informace, její přesun, uložení, reprodukování a to celé zase dokola dnes stojí na spolupráci různých odvětví. Pokud chceme dnes nejen disponovat informacemi, ale také být schopni je přijímat, číst a kriticky rozdělovat, potřebujeme k tomu znalost a kontextuální skutečnosti těchto odvětví. Už přechod k webu 2.0⁶⁰ znamenal obrovskou uživatelskou změnu. Poměrně dlouhou dobu se již hovoří o webu 3.0, který hranice sdílení a propojení posouvá ještě dále. Interdisciplinarita tak na člověka doléhá nejen ve fyzickém prostředí, ale i v tom digitálním.

14.3 Interdisciplinarita v umění

Umění historicky vždy reflektovalo svůj existenciální kontext. Na základě typologických znaků tak dnes můžeme určit, z jakého období dané umělecké dílo pochází, místo jeho vzniku a často i samotného autora. Není tomu jinak ani v současnosti. Samozřejmě se nejedná ve svém principu o převratnou novinku doby nedávné a současné. Od nepaměti umělci využívali technologické poznatky a pokrok ve vlastní tvorbě, popřípadě se sami na objevech podíleli vlastními experimenty. Je poměrně zajímavé sledovat vztah technologického pokroku a umění. S tím, jak se objevovala a zdokonalovala technologie z různých oborů, rozšiřovala se postupně i škála uměleckých médií. Jen si vezmeme, že ještě v 19. století mezi etablované umělecké formy patřila především malba a sochařství, poté grafika, kresba, keramika. O pár desítek let později začali umělci využívat pokrokových technologií a postupně vznikla nová média. Dnes tak v rámci (výtvarného) umění řadíme k tradičním formám například fotografii, video, akci, instalaci, koncept, digitální a postinternetové umění aj. S počtem uměleckých médií, ale i rozvojem v obecné rovině rostlo také spektrum možností vzájemných kombinací. Ostatně nejlépe to jde reflektovat na samotném lyotardovském postmodernismu. Monumentální jednotný nádech nejen technologického pokroku v rámci moderny se dostal do takové situace, kdy již nestačily na množství vzduchu jedny plíce. A tak postmoderní princip plurality

60 Web 2.0 označuje vývoj webu (internetu). Předchozí stádium představovalo web s obsahem, který zajišťovali pouze poskytovatelé webových domén. S webem 2.0 se role tvůrce obsahu otevřela i pro uživatele. Web 3.0 posouvá tyto hranice ještě dál, například v podobě sdílených aplikací a uložišť.

dal vzniknout možnostem výběru. V současné době je tak těžké definovat umělce čistě výtvarného spektra či filmaře nebo hudebníka. Umělec se často věnuje vícero médiím v různých kontextech. Jak už to bývá všude, i v tomto případě najdeme hlasy, kterým se tato nejednoznačnost nelíbí. Já osobně nepovažuji škatulky jednotlivých forem umění pro samotné umění za důležité, naopak. Bylo by chybou, kdyby se umělci drželi zuby nehty svých řemesel a vymezených území, mohli by se tak ochudit o nové objevy, experimenty, inspirace a poučení. Žánrová selekce je v tomto případě určitým reprezentantem tradičního a teoretického přístupu a snad falešně stanovené nutnosti, kterou však již vývoj umění dávno předběhl. Přesto je pravdou, že pro samotné diváky je určité teoretické ukotvení a pojmenování pomocnou rukou ve čtení rozvětveného pole umění bez hranic.

Než se dostaneme k vztahu interdisciplinaritě a umění, nabízí se ještě zamyslet se nad uměním jako vědním oborem. Protože, jak jsme si vysvětlili dříve, interdisciplinarita jako pojem se skládá ze základního konceptu, tedy průsečíku dvou a více disciplín. Ačkoliv nejspíš v žádném slovníku konkretizovaný ekvivalent nenajdeme, obecně jsou za disciplíny považovány jednotlivé (exaktní) vědní obory. Je však umění vědním oborem, který bychom mohli zařadit pod jednu střechu pojmu věda? Domnívám se, že nikoliv, přes podobnosti a stejné procesuální principy. Umění i věda zkoumají a reflektují svět, popisují ho, definují vzorce, na kterých svět běží, disponují vlastními metodologiemi a odbornou praktickou i teoretickou oblastí. V tom všem si jsou věda a umění podobné, v tom všem se ale také liší. V rámci zkoumání světa je umění ve své podstatě oproštěné od exaktnosti. Výsledky vlastních procesů umění prezentuje v podobě, která nemůže mít zcela univerzální čtení pro všechny, je tedy subjektivní. Klade větší míru na emocionální stránku člověka nežli na racionální.

Na umění však můžeme nazírat i jako na platformu. Ačkoliv umělecké dílo nemá totožné aspekty jako teorie relativity, je i přesto (především v posledních dekadách) vědě blízko. Umění svou specifičností může poskytnout jednotlivým vědním oborům (ale i širší společnosti obecně) možnost komunikace a propojení. A zde se tak dostáváme k interdisciplinaritě. Umění

vstřebává a znovu reprodukuje kontexty doby, místa, společnosti, vědních i širších oborů dvěma způsoby, buď je využívá formálně, nebo se k nim vztahuje svým obsahem.

Umění přistupující k interdisciplinaritě po stránce formální v podstatě využívá procesů, metod, dat, postupů a dalších aspektů vědních disciplín k vytvoření vlastního uměleckého objektu. Jedná se tedy o moment, kdy na základě formy určitého vědního oboru vznikne v podstatě klasický umělecký archetyp, třeba obraz nebo socha. Příkladem může být současný český umělec Jan Suchánek, v rámci nedávné výstavy Perplex představil sérii sochařských kinetických objektů, které se pohybovaly na základě elektromagnetických vln a zvuku, které samy vytvářely. Na stejné výstavě byl k vidění neustále se proměňující obraz promítaný přímo na stěnu, opět vznikající na základě fyzikálních jevů, kdy zvuk rozkmitával snímanou hladinu vody. Technologické objevy a postupy se uplatňují poměrně často v sochařství v podobě 3D tisku, který se již masově rozšířil i mimo umění. Malíři a především grafici pak využívají chemických reakcí k leptání matric či přímo obrazů.

Interdisciplinarita může být i obsahem umění. Jedná se o díla, která tematizují obsah jiných vědních oborů. Většinou na nich i postaví svou formální stránku, ale nemusí to být pravidlem. Umělci se takto často vyjadřují k aktuálním problémům, kterým společnost čelí. Jeden z předních celosvětově známých umělců, Olafur Eliasson, se například dlouhodobě zaměřuje na téma ekologické krize. V jeho instalacích pro přední galerie i na veřejných místech najdeme například odtáté kusy ledovců, které Eliasson s týmem odlovil v oceánu, aby je pak nechal ilustrativně, ale i provokativně roztát jako pomíjivé sochy na evropských náměstích. Znamé jsou i jeho spektakulární vodopády, například jeden z nich nainstaloval v kašně ve Versailles. Méně kritické, ale přesto vědou podložené instalace, představují jeho starší objekty a instalace zabývající se fyzikálními jevy lomu světla. Z českých umělců se nabízí zmínit konkrétní příklad instalace od Pavla Sterce z roku 2015, kdy v rámci Ceny Jindřicha Chalupeckého představil projekt, který prezentoval průřez geologickým vrtem od minulost až do budoucnosti.

Stercovo dílo reflektovalo tehdy poměrně nový pojem Antropocén.⁶¹ Jednou z nejúspěšnějších českých umělkyní a umělců je již delší dobu Kateřina Šedá. Brněnská rodačka dlouhodobě pracuje především na poli socio-artu, její práce tak mají nejen formu, ale i výslednou podobu sociologických experimentů či sociální architektury.

Příkladů umění, které formálně či obsahově vychází z jiných vědních oborů, bychom našli bezpočet. I přes nostalgické vlny návratu tradičních forem umění je interdisciplinarita v umění hojně zastoupena. Mimo jiné díky tomu, že ji najdeme i v oněch klasických médiích. Pokud přistoupíme na tezi, že umění a vzdělávání v umění, tj. výtvarná výchova nebo edukace výtvarných oborů, spolu úzce souvisí, nabízí se otázka, zdali se dostatečně daří interdisciplinární přístup reflektovat i ve vzdělávání (výtvarných oborů).

14.4 Vzdělávání

Jak již bylo zmíněno v úvodu tohoto textu, vzdělávání reflektuje obsahem i formou kulturu a společnost, ve které je realizováno. Náš (západoevropský) školský systém se za poslední století dozajista několikrát změnil a postupně se vyvíjel. Přesto je dnes ve většině případů stále realizován velmi podobně jako vzdělávání i před sto lety. Frontální výuka, třída s velkým počtem žáků na jednoho učitele, rozdělení na jednotlivé ročníky a stupně vzdělání a konečně i selekce učebních obsahů do jednotlivých předmětů, to vše bylo kdysi a je to i dnes. Avšak už na počátku 20. století byly položeny základy tomu, čemu se dnes stále říká alternativní školství. Řadí se sem například waldorfská nebo montessoriovská škola a další. Samotné označení alternativní není ve své podstatě myšleno nikterak pejorativně. Ale minimálně v rámci společenské kultury naší země je za alternativní označováno něco, co je jakousi druhou, třetí možností vedle mainstreamu. Vlivem historické zkušenosti se čtyřiceti léty komunistické totality je pak alternativa vnímána jako něco, co není zcela oficiální, etablované, snad i exaktní

61 Antropocén je geochronologický pojem označující geologické období, které je charakteristické tím, že se natrvalo vepsala lidská existence do podoby a složení půdy planety Země. Ačkoliv je již pojem poměrně etablovaný v odborné i širší veřejnosti, nebyl prozatím oficiálně přijat.

a zcela důvěryhodné. To samozřejmě neplatí jen ve školství. Z vlastní zkušenosti studenta a v současné době pedagoga střední školy výše zmíněnou situaci takto vnímám. Například je pozitivní, že se studenti pedagogických fakult dozvědí o jiných formách i cílech výuky, ale seznámí se s nimi jen velice krátce, pouze na základě teorie. Mimo světlé výjimky nemá student možnost si výukové postupy vyzkoušet. Učí se tak o „nových“ postupech a inovacích starou formou, kterou je také hodnocen. Dlouhodobě se hovoří o krizi školství z různých pohledů. Často se zmiňují nízká finanční podpora státu, zkosnatělost a neadekvátní podoba vůči trendům, které existují, bují a rozrůstají se. Počet tzv. alternativních škol u nás i v zahraničí roste. Země, které investovaly do svého vzdělávacího systému nejen dostatek peněz, ale i čas a určitou kvalitní koncepci, dnes zavádějí systémy interdisciplinárního vzdělávání (například Finsko). Pedocentrismus se posouvá na další úroveň, neboť učitel už dávno ztratil pozici jediného zdroje informací. Dnes je to zprostředkovatel, pro žáka průvodce, partner k diskusi, nebo i samotný žák. Reflektují toto a mnoho dalšího obsahy a formy vzdělávání budoucích pedagogů? Probíhají přednášky či semináře jinak než jen spěšným průletem toho základního (pro nedostatečnou a nekonceptní časovou dotaci) a odkazem na jedny ze skript, které vznikají často především pro RUV či RIV body za publikaci?

A jak vypadá situace vzdělávání, konkrétně v oblasti výtvarných oborů a umění? Domnívám se, že obdobně, možná však z jiných důvodů. Ke vzdělávání v oblasti výtvarných oborů či výtvarné výchovy je obecně ve školství přistupováno jako ke druhořadému oproti předmětům, jakými jsou například matematika, český jazyk, fyzika či chemie. Důvod této situace nejspíše tkví v tom, že uplatnitelnost na trhu práce v roli umělce je mnohonásobně menší než například jako IT specialita nebo lékař. Výtvarná výchova je tak upozaděna časovou dotací i materiálními prostředky (které tolik pro svou existenci potřebuje) a vnímána spíše jako relaxační předmět, v horším případě jako manufakturní dílna na levnou sezónní výzdobu školy. Pro nedostatečnou podporu a následnou absenci odbornosti v podobě aprobace jsou pak sami pedagogové výtvarné výchovy s tímto faktem smíření. Vzdělávání budoucích pedagogů v oblasti vzdělávání (výtvarného) umění pak

často probíhá v nevyhovujících podmínkách na katedrách, které nedisponují dostatečným počtem učeben, ateliérů, pedagogů atd. Situace je o něco lepší v oblasti středoškolského odborného vzdělávání. Obory skupiny 82 (například multimédia nebo grafický design) jsou přeci jen zástupci uplatnitelnějších forem kreativity, avšak jelikož se většinou jedná o reprezentanty nových digitálních médií, jejich etablovanost v rámci kateder výtvarné výchovy není zrovna vysoká. Ačkoliv situace možná zní kriticky a dramaticky, není jen taková. Daří se realizovat řadu změn i projektů, které situaci posouvají do pozitivnějšího světla. Ke zlepšení přispívají projekty jako Společnost pro kreativitu ve vzdělávání⁶² nebo i tradiční organizace INSEA, na jejíž nedávné konferenci v Plzni jsem jednak tento příspěvek prezentoval, jednak (a to především) zde interdisciplinarita nebo pojmy stejného významu zaznívaly často i z úst zahraničních kolegů. Jedním z citelných problémů, který stále pociťuji, je distance výtvarného vzdělávání a samotného umění. Ještě během studií mi přišlo, že se veškerá výtvarná didaktika zasekla na vlně arteterapie a artefiletiky v 90. a nultých letech. Jakkoliv jsou tyto výtvarně pedagogické přístupy relevantní a přínosné, domnívám se, že by příprava výtvarných pedagogů neměla probíhat tak, jako by vývoj umění končil u art-brut. Koncept, intermedialita, neo-medialita, nebo dokonce digitální a postinternetové umění a tvorba neexistují, nebo nejsou dostatečně důležité pro implementaci do výtvarného a obecně uměleckého vzdělávání. Tento trend považuji za škodlivější než obecnou absenci respektu k výtvarnému oboru ze strany školského systému. Domnívám se, že vlivem distance vzdělávání a umění dochází k určitému vyprázdnění oboru. Pokud by tak nastala úplná rehabilitace výtvarné výchovy, nebo spíše narovnání její pozice mezi ostatními učebními předměty a obory, mohla by vzniknout situace, ve které by stejně neměla výtvarná výchova co aktuálního, současného a adekvátního nabídnout.

Jednu z oblastí, která v rámci výtvarného a uměleckého vzdělávání není reflektována, přestože (jak jsme si ukázali) je již delší dobu ve světě umění plně etablována, představuje interdisciplinarita. A zde se vrátíme k popisu

62 Společnost pro kreativitu, o.p.s. vznikla v roce 2010 s cílem představit školám v České republice programy, které do přípravy a realizace výuky zapojují umělce. Mezi hlavní cíle organizace patří rozvíjet různorodou formu spolupráce škol, dětí, mladých lidí a umělců i uměleckých kulturních organizací.

umění jako platformy. Pokud by mohlo být umění zprostředkovatelskou platformou (a ono také je) pro projekty zahrnující vícero disciplín, proč by právě umělecké, popřípadě výtvarné vzdělávání nemohlo mít stejnou roli právě v rámci edukace. Jinými slovy, výtvarná výchova je poměrně svobodný předmět v porovnání s jinými. Klade vysoký důraz především na kreativitu a subjektivitu jedince. Ačkoliv disponuje tematickými a didaktickými plány jako jiné předměty, její míra flexibility a autorského pedagogického výkladu je vyšší. To samozřejmě přináší i větší odpovědnost pedagoga a možnost nekvalitního provedení výuky. Pozitivním a důležitým aspektem je však snadná možnost zahrnout do výuky obsahové i formální postupy z jiných předmětů. Může se jednat pouze o inspirační východisko k zadání, nebo naopak o plně využitý potenciál v podobě průběhu a cíle zadání. Mohl by tak vzniknout například fyzikální vzorec gravitace jako malba, přírodovědný experiment jako performance, Ohmův zákon v podobě instalace nebo typy buněk jako keramické nádoby atd. Možných podob a řešení je nekonečně mnoho, závisejí na podpoře oboru a kreativitě pedagoga, která pramení z jeho dosavadního vzdělání a chuti se vzdělávat.

14.5 Závěr

Vědomosti jednotlivých vědních oborů slouží umění k vytváření interdisciplinárních uměleckých děl. Interdisciplinarita jako taková je ekvivalentem dnešní doby a je všude kolem nás. Pokud má vzdělávání reflektovat atributy dané společnosti a pokud konkrétně výtvarné a umělecké vzdělávání má reflektovat umění, pak se nabízí uchopit znovu otěže vývoje našeho oboru a posunout se zase o kousek dál, srovnat krok s přítomností a snad se i rozhlédnout směrem k budoucnosti. Výtvarná výchova a vzdělávání jako platforma propojení více předmětů může pomoci žákům i učitelům ke komplexním znalostem, zkušenostem i dovednostem. A může to být právě tato cesta, jež povede ke smazání stereotypů, které o výtvarné výchově, popřípadě i umění, v odborné i širší veřejnosti panují.

15 Možnosti tvorby digitálního obsahu a implementace digitálních technologií v pedagogice umění

Jan Mašek

Úvod

Současná mnohovrstevnatost umění a vizuální kultury, interdisciplinární charakter, koexistence a interakce ustálených a nově rozvíjených multi/intermediálních uměleckých forem přímo vybízí k diskuzi o klíčových kompetencích v pedagogice umění a výtvarné výchově. Ve smyslu porozumění různorodým uměleckým formám v kontextu současné (digitální) doby tak vyvstává řada otázek týkajících se nejen digitální či vizuální gramotnosti, ale také „umělecké gramotnosti“ (Barton, 2013 a 2014), kulturní gramotnosti (Lähdesmäki, (2022) a zejména konceptu multigramotnosti či multimodální gramotnosti (srov. např. New London Group, 1996, Duncum, 2004, Maniaci, 2020, Filipová, 2018, Freire, M. a McCarthy, E., 2014 apod.). Všechny tyto tendence reagují na rozmanitost zdrojů komunikace v digitálním věku a také na rostoucí kulturní a jazykovou rozmanitost současného světa. V praxi je tak velmi důležitou otázkou vymezení všech dovedností a kompetencí pro 21. století v pedagogice umění a také vymezení toho, co to znamená být gramotným žákem a občanem ve škole i ve společnosti.

15.1 Význam konceptu multigramotnosti a multimodality

Potřeba rozvíjení digitální gramotnosti a digitální kompetence žáka v současné výtvarné výchově je naprosto klíčová, neboť velká většina žáků se s digitálním světem setkává v každodenní komunikaci a škola se musí stát v oblasti recepce a produkce digitálních artefaktů základní autoritou a systematicky rozvíjet potenciál svých žáků nejen jako běžných uživatelů digitální techniky a digitálních sítí, ale jako poučených tvůrců a experimentátorů, kteří objevují možnosti světa digitálního umění i sebe sama, svoji jedinečnost. Podle mého názoru je velmi důležité, že se v revizi RVP

(MŠMT ČR & NPI ČR, 2021) např. pro výtvarnou výchovu 9. ročníku základní školy konečně objevují přímé apely na využití digitálních prostředků, objevování možností práce s digitálními technologiemi i metod uplatňovaných v současném výtvarném umění a digitálních médiích jako je počítačová grafika, fotografie, video, animace. Za zlomový považují v pedagogice umění nedávno zakončený celostátní projekt Podpora digitální gramotnosti (<https://digigram.cz>), který řešil mj. význam digitální gramotnosti ve výtvarné výchově a mezi klíčové požadavky na učitele výtvarných oborů zahrnul v souladu s RVP (Zářecká a kol., 2019) např. rozvoj schopnosti komunikovat a sdílet tvorbu a informace prostřednictvím internetových služeb a portálů, schopnost vytvářet digitální obsah v různých oblastech nových médií, včetně integrace obsahů různých médií i přetváření stávajících digitálních obsahů. Zaměření projektu, jeho aktivity a zejména také i tvorba digitálních vzdělávacích zdrojů, vycházelo ze soudobého pojetí digitálních kompetencí evropského dokumentu „Rámec digitálních kompetencí DigComp 2.1“ (Jeřábek a kol., 2018). V kontextu oboru a praxe výtvarné výchovy se zde řešila převážně dílčí kompetence „Tvorba digitálního obsahu“ a méně však – což je podle názoru autora škoda – již s touto kompetencí úzce spojené možnosti implementace digitálních technologií ve škole.

Z hlediska aktuálních potřeb uměleckého vzdělávání jsou tyto aktivity velmi důležité, stejně jako to, že se oblast zájmu výtvarné výchovy rozšiřuje na reflexi všech vizuálně obrazných vyjádření, tj. i na „nová“ obrazová média, včetně reklamy (Vančát, Pastorová, 2016). Pedagogika umění by však měla vnímat realitu možností tvorby, interpretační proces a komunikaci artefaktů daleko šířeji a propracovaněji, protože konceptualizace pojmu gramotnost – co to znamená být gramotný – se v posledních třech desetiletích zásadně změnila (Elleström, 2021) například rozlišením kvalitativních rozdílů, jak člověk komunikuje prostřednictvím jednotlivých modalit, např. vizuální, zvukové, prostorové a lingvistické, a také zejména jak jsou tyto jednotlivé „módy“ komunikace integrovány do smysluplných sdělení. Je škoda, že z hlediska české pedagogiky není zatím příliš obvyklé explicitně a komplexněji reflektovat současné tendence spojené rozvojem multigramotnostního pojetí komunikace, které je v podstatě reakcí

na změny ve způsobech, jakými lidé komunikují díky novým technologiím a novým posunům v používání jazyka v různých kulturách.⁶³ Zde je nutné poznamenat, že například v rámci nového finského národního kurikula pro základní vzdělávání je digitální gramotnost již zakotvena ve všech kompetenčních oblastech, nejméně však v oblasti multigramotnosti a ICT (Kevič, 2018). Pojem multigramotnost (Multiliteracy) je reflektován jako významné transversální téma, které má pomoci žákům interpretovat okolní svět a porozumět jeho kulturní rozmanitosti, a je zde definován jako (Palsa & Mertala, 2019, s. 126) „schopnost interpretovat, vytvářet a hodnotit různé texty, což žákům pomůže porozumět různým způsobům kulturní komunikace a budovat jejich osobní identitu. Multigramotnost je založena na široké definici textu. Text v této souvislosti odkazuje na poznatky prezentované systémy verbálních, vizuálních, auditivních, číselných a kinestetických symbolů a jejich kombinací. Text může být například interpretován a vytvořen v psané, mluvené, tištěné, audiovizuální nebo digitální formě.“

Základní koncept multigramotnosti glorifikovala zejména skupina vědců „The New London Group“, která v proslulém článku (1996, s. 61) tvrdí, že pojem gramotnost by se měl spojit s měnícím se sociálním prostředím prostřednictvím tzv. „multiliteracies“. Uvádí, že rozmanitost komunikačních kanálů a rostoucí kulturní a jazyková rozmanitost v současné společnosti vyžaduje „mnohem širší pohled na gramotnost, než jak jej vykreslují tradiční jazykové přístupy“ (1996, tamtéž s. 61). Dále pak podle jejich názoru výuka gramotnosti musí nyní odpovídat za rostoucí rozmanitost diskurzů a různých textových forem spojených s informačními a multimediálními technologiemi. Jedním z klíčových argumentů skupiny New London Group (2000) je požadavek, aby z hlediska multigramotnosti školního kurikula se v praxi nabízel ve výuce široký repertoár znakových systémů, které umožňují tvorbu významu napříč různými módy, přičemž pojem „multimodální“

63 Pozn.: Zde je nutné připomenout, že v českých poměrech se uvedené tendence projevily zřejmě nejvýrazněji v začleňování průřezových témat do rámcových vzdělávacích programů (Šimůnek, 2009) a podle letitých zkušeností autora tohoto článku lze v pedagogice umění tyto koncepty intenzivně rozvíjet ve škole především díky „digitální revoluci“ na přelomu tisíciletí, která i formou bezplatného softwaru během dvou desetiletí umožnila postupně v celé šíři koncipovat, tvořit a komunikovat multimodální texty.

v podstatě popisuje jako „komplexitu a vzájemné vztahy více než jedné význam utvářející modality“.

Pro vývoj nové „gramatiky“ nebo „metajazyka“ skupina New London Group (1996) navrhla jako výchozí elementy „multimodálního designu“ celkem pět kategorií režimů (módů), mezi které zahrnuje lingvistický, vizuální, sluchový, gestický a prostorový způsob komunikace, přičemž je podstatné, že multimodální design propojuje všechny režimy v dynamických vztazích (Kress, 2000b), a tak se liší od autonomních režimů, např. lingvistického, který v minulosti často ve vzdělávání dominoval. The New London Group (1996) uvádí, že koncept „multimodálního designu“ není zcela nový, protože v podstatě multimodální texty existují již dlouho, např. ve formě obrázkových knih, časopisů, reklamy, televize apod. Jde však o to, že s dostupností a rozšířením digitálních a informačních technologií se staly všudypřítomné. Tamtéž (s. 64) je ohledně „multigramotnostní didaktiky“ uvedeno, že: „Naproti tomu pedagogika multigramotnosti se zaměřuje na způsoby reprezentace mnohem širší, než je samotný jazyk. Ty se liší podle kultury a kontextu a mají specifické kognitivní, kulturní a sociální účinky. V některých kulturních kontextech – například v domorodé komunitě nebo v multimediálním prostředí – může být vizuální způsob reprezentace mnohem silnější a úzce spjatý s jazykem, než by kdy dokázala umožnit „pouhá gramotnost“. Multigramotnost také vytváří odlišný druh pedagogiky (pedagogy), v níž jsou jazyk a další módy utvářející význam dynamickými reprezentačními zdroji, které jejich uživatelé neustále přetvářejí, když pracují na dosažení svých různých kulturních cílů (The New London Group, 1996, s. 64).⁶⁴

V posledním desetiletí lze tak celosvětově sledovat zřetelný obrat ke konceptu „multimodality“, který se z vnější perspektivy projevuje meziročním nárůstem publikací, konferencí či výzkumných projektů věnovaných

64 Pozn.: Zde je nutné orientačně poznamenat, že uvedená skupina vědců celkově postavila koncept multigramotnostní edukace na čtyřech klíčových aspektech, které vycházely ze „situované praxe“, tj. výuky založené na vlastních životních zkušenostech studentů; kritického zkoumání sociokulturních kontextů a cílů učení; „otevřeného“ způsobu výuky, který klade důraz na původní znalosti studenta a spolupráci učitele a studenta při řešení náročných úkolů a také „autentického učení“, kde jsou učební činnosti přetvářeny podle požadavku studentů a strategií, s jakými chtějí problémy řešit.

multimodálnímu charakteru komunikace. Hlavním badatelským rámcem tohoto nově etablovaného vědeckého přístupu je v současné době především tzv. sociální sémiotika (Hodge & Kress, 1988; Kress, 2010), inspirovaná funkční systémovou lingvistikou M. A. K. Hallidaye, která do zkoumání komunikačních procesů zavedla termín multimodality jako „integrovaného využití sémioticky různorodých komunikačních prostředků“. „Zakladatel“ sociální sémiotiky G. Kress (2010, s. 27) tak nesouhlasí s jedinou „autoritativní reprezentací světa v jazyce“ a tento pohled charakterizuje jako „monomodálně pojatý svět“. Podle G. Kresse (tamtéž s. 28) různé režimy – tj. vizuální, zvukové, prostorové a gestické způsoby reprezentace nejčastěji spolu s psaním a mluvením – nabízí větší potenciál k vyjádření významu. Multimodální povahu významotvorného procesu uznávají samozřejmě hlavní představitelé The New London Group Bill Cope and Mary Kalantzis ve své publikaci „A Grammar of Multimodality“ a řada dalších autorů (srov. např. Mills, 2010, Jewitt, 2014 a 2018, Bateman, J. a kol., 2017 apod.), kteří zdůrazňují spojení „nových“ gramotností s novými technologiemi a považují „multimodální vztahy“ mezi různými významotvornými procesy za rozhodující „v mediálních textech a textech elektronických multimédií.“

15.2 Multimodální studia, sémiotický mód a klasické médium

Otázky vymezení sémiotického módu/multimodality jsou diskutovány zejména v posledním desetiletí velmi intenzivně. Pojem modality a multimodality je používán ve vědeckém světě velmi různě a podobně bývá různě chápán pojem médium. Např. v kontextu mediálních studií a lingvistiky se „multimodalita“ někdy vztahuje ke kombinaci, textu, obrazu a zvuku, a jindy zase ke kombinaci smyslových schopností (sluchové, vizuální, hmatové atd.). V oblastech jako je medicína, psychologie a kognitivní vědy, včetně edukace, je multimodalita zpravidla chápána multisenzoricky, tj. jako kombinace působení na více než jeden lidský smysl např. v procesu vyučování a poznávání apod.

V badatelské praxi i přes nedávné návrhy na komplexnější systematickou analýzu multimodality (Bateman et al. 2017), včetně např. systematických úvah L. Elleströma (2021), je vědeckou veřejností převážně preferováno

pojetí multimodality, které vychází z Kressovy a van Leeuwenovy tradice (tamtéž Elleström L., 2021) v duchu sociální sémiotiky, podle které tento termín odkazuje na soubor sociálně a kulturně utvářených zdrojů pro významotvorný proces, resp. „kanál“ reprezentace nebo komunikace“ (Kress a van Leeuwen, 2010).

Sociální sémiotici Gunther Kress a Theo van Leeuwen (2001) kladou důraz na popis módu jako „sémiotického zdroje“, který vytváří význam v sociálním kontextu a také široké pojetí modality, které považuje za komunikační režim/mód, např. mluvené slovo, text, obraz, hudbu, gesto, zvuk, narativ, barvu, design apod. Sémiotické zdroje pak jsou představovány „akcemi, materiály a artefakty, které používáme pro komunikační účely, ať už jsou vytvořeny fyziologicky – například naším hlasovým aparátem, svaly, které používáme k vytváření výrazů obličeje a gest – nebo technologicky – například perem a inkoustem, popř. počítačovým hardwarem a softwarem – spolu se způsoby, jakými lze tyto zdroje uspořádat (van Leeuwen, 2005, s. 285).“

Z hlediska interpretace vztahu významu pojmu „modalita“, popř. sémiotický mód a „médium“, lze obecně rozšířený pojem médium považovat za společensky a historicky utvořený, který však, s nadsázkou řečeno, lze považovat pouze za jakýsi „biotop“ pro semiózu, protože není to ve skutečnosti vlastní médium, které utváří významotvorný proces. Z hlediska sémiotiky a řady lingvistických přístupů např. německý lingvista John A. Bateman (et al. 2017) popisuje, že význam utváří sémiotické módy participující v médiu, které můžeme rozdělit na „přenosovou“ a „sémiotickou“ složku. Tamtéž (s. 124) považuje médium za jakýsi „inkubátor“ pro vznik modálních kombinací. Vzhledem k současné konvergenci „fyzických“ médií do jednoho, stále významnějšího integrujícího média – počítače, který se ve všech jeho formách víceméně stává zřejmě nejvýznamnějším „inkubátorem“ tvorby významu, autor toho článku zde dává přednost pojmu „multimodální texty“ místo běžně používaného pojmu multimédia a multimediální tvorba.

V rámci oblasti tzv. „multimodálních studií“ je pro mnohé badatele také mj. otázkou, zda je fenomén multimodality vědní oblastí či jeho využití spočívá pouze v metodologické rovině, avšak mj. i pro umělecké poznávání světa jsou velmi významné následující čtyři základní předpoklady společné pro všechny multimodální tendence (Adami, 2016; Jewitt 2014):

- veškerá komunikace je multimodální,
- analýzy zaměřené výhradně nebo primárně na jazyk nemohou adekvátně interpretovat komunikované významy,
- každý mód má specifický komunikační potenciál (a stejně také omezení) ovlivněný svou “materiální substancí” a “sociální historií”, jež formují zdroje tak, aby uspokojovaly komunikační požadavky,
- jednotlivé módy, přičemž každý má v komunikaci svoji roli, utváří význam společně; vztahy mezi módy jsou tedy základem pro pochopení každého komunikačního aktu.

15.3 Multimodální koncept v pedagogice umění

Ve vztahu k současnému českému, víceméně všeobjímajícímu kutikulárnímu apelu zaměřeného primárně jen na implementaci digitálních technologií do procesu vzdělávání považují implementaci multimodálního sémiotického paradigmatu nezávislého na konkrétní materii komunikace – včetně umělecké tvorby žitého či virtuálního prostoru – za velmi významný faktor také v metodologii pedagogiky umění. I zde lze sledovat nárůst publikací či výzkumných projektů věnovaných digitální gramotnosti, včetně mediální a multimodální tematiky (srov. např. Albers a Sanders, 2010, Sweeny, 2010, Stokrocki, 2014), cílevědoměji v umělecké a kulturní výchově řeší multimodální koncept (srov. např. Duncum 2004, Barton, 2013 a 2014, Lähdesmäki et al., 2022 a Maniaci, 2020) apod.

V souvislosti s výtvarným uměním zejména P. Duncum (2004) apeluje, i když uznává velký význam a jedinečnost vizuálně obrazných médií, na potřebu výchovy, která pěstuje multigramotnost získávanou prostřednictvím multimodálního přístupu. Tamtéž (2004) uvádí, že potřeba

multigramotnostní a multimodální edukace pro umělecké vzdělávání pramení ze současné snahy rekonceptualizovat současné pojetí umělecké výchovy jako vizuální kultury, a nikoliv ji chápat pouze jako umění. Za velmi důležité a inovativní tak považuje chápání výtvarného umění spíše jako vizuální kultury, protože všechny stránky kultury v sobě různou měrou zahrnují i jiný než pouze vizuální způsob komunikace. Tamtéž (2004) stejný autor zdůrazňuje, že i výtvarní pedagogové zaměřeni na vizuální komunikaci musí respektovat i jiné složky sdělení a měli by do studia vizuálně obrazných vyjádření zahrnout např. i kontext obrazů, včetně vlastních zkušenosti diváka, jež obrazy vidí a interpretuje. Dále uvádí, že výuka výtvarné výchovy a digitální tvorba musí brát na zřetel skutečnost, že čistě vizuální média neexistují a existovat ani nemohou, protože digitální média jsou vždy různorodou směsí smyslových a sémiotických prvků a takzvaná vizuální média jsou ve skutečnosti hybridem integrujícím v různé míře obraz, text a zvuk atd.

Podobně australská vědkyně G. Barton (2013, 2014) ve své snaze představit koncepty gramotnosti v umění konstatuje, že umění je ze své přirozené podstaty multimodální, protože se zabývá sdělováním myšlenek a pocitů prostřednictvím mnoha symbolických forem, ať už sluchové/zvukové, ztělesněné, textové, vizuální, písemné nebo jejich kombinacemi v kontextu konkrétní umělecké formy. Tvrdí, že toto rozlišení je důležité proto, že překračuje zavedený koncept umělecké gramotnosti jako rozšíření jazykové gramotnosti a přesněji vyjadřuje vlastní procesy a praktiky, jak se studenti učí svému oboru, až se z nich nakonec stanou umělci, kteří se mj. lépe orientují v diskurzu umělecké kritiky, produkce a „konzumace“ umění. Z hlediska zkoumání „kulturní gramotnosti“ respektuje multimodální sémiotiku, včetně vizuální gramatiky G. Kresse a Teo van Leeuwena (1996) finský vědec T. Lähdesmäki. Ve svém inspirativním článku „Multimodality: Art as a Meaning-Making Process (2022)“ popisuje mezinárodní výzkum zaměřený na výuku kulturní gramotnosti (The Cultural Literacy Learning Programme – CLLP), který byl ve své realizaci významnou výzvou klasickému „monomodálnímu“ pojetí výuky, tím že (s. 32) „nabízí různé trajektorie multimodálního učení pomocí vizuálních vyprávění, mluveného slova,

hravých aktivit, performancí, tvorby videa a kreslířských úkolů zároveň vedle klasických písemných textů a úkolů.“ Velmi koncepčně, včetně šetření ve školní praxi, se „multimodální didaktice“ umění věnuje jedinečná kvalitativní studie (dizertační práce na Syrakuské univerzitě) Kathleen M. Maniaciové o významu „multimodální gramotnosti“ v praxi uměleckých pedagogů jak ve výuce klasického, tak mediálního umění (*Multimodality in the Art & Media Arts Classroom: A Qualitative Study of Multimodal Literacies as They Appear in Art & Media Educator Classroom Curriculum and Practice*). Ve své práci se snaží odhalit, jak učitelé plánují „multimodální umělecké kurikulum“ na vybraných amerických školách státu New York (v kontextu „New York State Visual Art Standards“), tj. jak učitelé umění projektují využití vizuálních, lingvistických, sluchových, prostorových a gestických módů komunikace „k vytváření uměleckých zážitků, aktivit, materiálů, nástrojů, technik a šíření obsahu a jejich integraci pro potřeby studentů výtvarné třídy“ (Maniaci, 2020, s. 13).

Z uvedeného nástinu vybraných pohledů na využití modálního paradigmatu v pedagogice umění (nikoliv však české provenience – zde ucelenější studie chybí) podle názoru autora plyne, že nepřijetí multimodálního konceptu komunikace také v pedagogice umění, v současnosti intenzivně rozvíjené mimo jiné vlivem dostupnosti a rozšíření digitálních a informačních technologií, by ve svých důsledcích znamenalo ochuzení kompetenční skladby mladých lidí, ochuzení potencialit rozvoje jejich osobnosti, zejména pak pokud jde o posilování tvořivých aktivit, které jsou zdrojem uměleckého poznávání světa a zainteresované účasti na jeho dění.

15.4 Otázky implementace a rozlišení možností digitálních technologií pro tvorbu digitálního obsahu

Ve výtvarné výchově a pedagogice umění je nezbytné vnímat bouřlivý rozvoj variability oblastí digitálního umění a tvorby digitálních umělců, kteří většinou naplňují ve své tvorbě výše popsany koncept „multimodality“, neboť jim to současné technologie umožňují. Digitální umělec, a nejen digitální, který vytváří rozmanitá vizuální, zvuková či textová díla, performance nebo interaktivní instalace, tak inspiruje multimodální pojetí

výtvarné výchovy a tematizuje reflexi softwarové podpory tvorby digitálního obsahu. Současná tvůrčí praxe ve škole dospěla do stádia, kdy učitel spolu se studentem mohou – i bez ekonomické bariéry – disponovat velmi podobnými nástroji jako profesionální umělci, což je oproti minulým dobám – a ne tak vzdáleným – nebývalý pokrok pro tvůrčí možnosti v pedagogice umění. Při tvorbě digitálního obsahu je velmi důležité klást důraz na strukturu požadovaných digitálních dovedností, a nikoliv vycházet, jak se často v minulosti dělo, pouze z možností často omezené softwarové nabídky komerčních produktů – pokud možno nebýt ve vleku softwarových gigantů, kteří prostřednictvím struktury nabídky a ovládnutí víceméně často diktují zaměření výuky a tvorby artefaktů. Z hlediska všestranného rozvoje osobnosti žáka je v edukaci do budoucna nutné více implementovat propojování klasických a digitálních uměleckých technik – v podstatě integraci možností umělecké tvorby žitého a virtuálního prostoru, což je podle názoru autora jedna ze zásad, která by se v pedagogice umění a při koncipování uměleckých projektů ve škole měla stále rozvíjet. S tím je spojeno také vnímání analogií tvůrčích postupů a odlišností modálních kompozic u těch klasických výtvarných a uměleckých disciplín, jež se v procesu digitalizace v podstatě proměnily v podobně zaměřené počítačové oblasti umění.

Současný multimodální design uměleckého vzdělávání a definování potřebných digitálních dovedností ve výtvarných oborech by měl při tvorbě digitálního obsahu vycházet ze současného stavu a nových možností digitálních technologií v oboru, a to zejména z hlediska pedagogické reflexe:

- **kvalitativních změn a pokroku volně šiřitelného softwaru**, který začíná nabízet velmi podobné možnosti jako placené programy. Volně šiřitelným softwarem myslíme v tomto kontextu zejména svobodný software (free software) a open-source software, který má řadu výhod – lze jej zpravidla bez omezení šířit a mívá nízké pořizovací náklady – nezatěžuje rozpočet školy a rodiny a v současné pokročilé době pokrývá významnou část tvůrčích požadavků ze strany učitelů i studentů, protože zejména aplikace vyvinuté

pod operačním systémem Linux jsou stále více moderní, aktuální a inovativní.

- **kvality uživatelského rozhraní**, které musí zohledňovat, jak se při hledání informací a vlastní tvorbě liší chování dětí a dospělých. Děti zpravidla vyžadují přizpůsobená, příjemná rozhraní (Gossen, Nitsche, Nürnberger, 2012), která jim pomohou tvořit pomocí jednodušších a přehledných struktur ovládacích prvků, včetně nekomplikovaného surfování v digitálních knihovnách online. Např. u kreslicích aplikací je didakticky významný kompromis mezi jednoduchými “čmáracími” aplikacemi a těmi složitějšími, které připomínají některý pokročilejší grafický počítačový software. Příkladem může být program Sketch od firmy Sony, ve kterém lze využívat v podstatě dvě vrstvy ovládání, tj. lze využívat pokročilejší prvky jako je pravítko, měřítko a vrstvy, ale zároveň se uživatel může spolehnout na uživatelské rozhraní, které jej nebude zatěžovat množstvím funkcí, jakmile si bude chtít jen tak volně kreslit na displej.
- **nabídky komplexních softwarových nástrojů**, které umožňují tvorbu a vytváření významu v rámci více modalit. Ve svých důsledcích tematizace obsahů spojených s texty, obrazem, zvukem a proměnlivostí sémiotických zdrojů v čase není vždy technologicky jednoduchá. Zvolíme-li např. jedinou komplexní aplikaci integrující tvorbu obsahu s více modalitami, bývá složitost ovládání jednotlivých „vrstev“ programu velmi často komplikující běžnou vzdělávací praxi. Zejména mladší žáci povětšinou neoplývají takovými zkušenostmi ani trpělivostí ovládat silně větvené struktury příkazů a nabídky možností. Jako příklad bych zde uvedl sice stále zlepšující se design programu Blender, přičemž ale jeho využití je podle zkušeností autora vhodné spíše pro středoškolskou úroveň.
- **zařízení, která komunikují pouze pomocí dotykové obrazovky** jako mobilní telefon, tablet apod. Tato a další mobilní dotyková zařízení představují širokou paletu technologií, které lze snadno využít jak v rámci výuky v prostředí školy, tak i pro domácí přípravu. V praxi jsou již učitelé, kteří posilují tvůrčí digitální gramotnost u žáků a vyučují např. na základní škole výtvarnou výchovu v rámci

„malých projektů“ s vlastním mobilním telefonem žáka, kdy žáci se rozdělí do skupin podle toho, jakou aplikaci např. na kreslení preferují a je pro ně dosažitelná. Tablety a „chytré telefony“, které se tabletům blíží, se na rozdíl od ostatních zařízení výpočetní techniky zpravidla vyznačují intuitivní ovladatelností a přenosností. Dotykový displej se svými ovládacími prvky je zpravidla velice intuitivní a pohodlný, ba přímo i návykový. Výhody vyniknou především v situacích, kdy není důležitá přesná a detailní tvorba, avšak ve výtvarných konceptech, které vyžadují precizní zpracování, není dotykový displej už tak výhodný, např. editace grafiky a jemné kreslení mohou být problematické. Jak ale je všeobecně známo, mnohé školy využívají tablety Apple tzv. iPady, které velmi dobře překonávají propast mezi elektronickým a analogovým světem a inteligentní kreslicí systém dokáže velmi dobře přiblížit klasické kresbě na papír apod.

- **nabídky on-line služeb** – učitel by neměl podceňovat nabídku a možnosti online „cloud computing“ (Neumajer, 2010). Zde je nutné poznamenat, že v současné době se pro školní účely kvalita nabídky bezplatných a open-source nástrojů velmi zlepšuje a z hlediska školních potřeb se často vyrovnává placené i specializované nabídce aplikací. Pro učitele výtvarných oborů se tak otevírají netušené možnosti v oblasti tvorby veškerých médií a multimodálních textů. Řada programů a služeb je poskytována již on-line formou a pro výuku a v praxi je velkou výhodou, že uživatelé k nim mohou přistupovat například pouze pomocí webového prohlížeče a používat je prakticky odkudkoliv. Jejich výhody jsou pro školu zásadní: nemusíte je instalovat, aktualizovat a velmi často ani platit, jedinou bariérou může být pro žáka zpravidla jazyková verze dané aplikace.

V současné době se již stává pravidlem, že téměř v každé softwarové oblasti v kontextu tvorby digitálního obsahu – kromě tvorby komplexních a na přenos dat náročných multimodálních textů – lze nalézt pro školní potřebu vhodnou on-line softwarovou podporu. Uvedu příklad z oblasti aplikací zaměřených na oblast postprodukce fotografického média, kterých je

přístupných pomocí webového prohlížeče celá řada, a navíc zdarma. Zde mám velmi dobré zkušenosti se fotoeditorem *Photopea.com*, který se dokonce z velké části vyrovná známému produktu Adobe Photoshop, a navíc nabízí bezproblémovou češtinu. Podobně již v české jazykové mutaci existuje velmi zajímavá online služba pro tvorbu webových stránek *Wix.com*, ve které podle dlouholetých zkušeností autora lze vytvořit „hypermédium“ velmi intuitivně na základně moderních a výtvarně zpracovaných šablon. A odhlédneme-li od primárně komunikačního účelu, nabízená technologie umožňuje velmi přehledně integrovat jednotlivé modality, včetně videa a animace. Tvorba komplexních webových stránek je zde bezplatná a při použití připravených šablon je velmi intuitivní a vhodná i pro žáky školou povinné.

Podle názoru autora je využívání internetových aplikací budoucnost počítačové tvorby a tyto jsou na nejlepší cestě nahradit softwarovou výbavu stolního počítače či notebooku ve všech pro školní využití zásadních ohledech. Ve školní praxi si musíme uvědomit, že internetové aplikace dnes umí z podstatné části nahradit „krabicový software“ instalovaný do notebooku či počítače. Nebojme se také využívat jazykové verze jednotlivých programů k obohacení znalostí žáka v cizím jazyce. Je zřejmé, že ve školní praxi bývá často silnou bariérou zpravidla jazyková verze dané aplikace, byť současní žáci jsou víceméně zvyklí se pohybovat zejména v anglické mutaci mobilních komunikačních zařízení a také velmi často i počítačových her. Hledejme software a nástroje přiměřené věku žáka, danému cíli a požadovaným kompetencím bez ohledu na jazykovou mutaci! Vždyť například řada relativně nenáročných aplikací v anglickém jazyce pro chytré telefony je bez problému přístupná a je s nimi možno přiměřeně naplnit vzdělávací cíle.

15.5 Významné oblasti softwarových nástrojů pro tvorbu digitálního obsahu

V rámci tvorby digitálního obsahu se celkově nabízí široká škála oblastí, z nichž některé se již ve školách cíleně praktikují, ale některé jsou dosud popelkou, byť by pomohly pochopení současné masmediální sféry a zejména digitálního umění. Po vzoru digitálního umění se pokusím systematicky

vymezit různé oblasti využití, které jsou vždy specifické svými znalostmi a dovednostmi. Přehled slouží k reflexi současných možností digitální tvorby a zahrnuje i oblasti uměleckých modalit, které se sice zdají být velmi náročné v kontextu ovládání aplikací a variability nabízených tvůrčích možností, ale podle zkušeností autora v každé této oblasti již určitě existují aplikace s nástroji přiměřenými věkovým zvláštnostem školní mládeže a zejména zamýšlenému vzdělávacímu záměru jak u software instalovaného do počítače, tak on-line nabídky internetu. Následující přehled se pokusí alespoň dílčím způsobem zpřehlednit a systematizovat současné oblasti počítačové podpory mj. i v duchu logiky multimodálního konceptu komunikace a tvůrčího potenciálu z hlediska charakteru jednotlivých nástrojů podporujících digitální uměleckou tvorbu ve školních či zájmově uměleckých podmínkách. Mezi významné oblasti softwarových nástrojů pro tvorbu digitálního, především vizuálně-obrazného obsahu lze zařadit například:

- digitální fotografie a fotomontáž (tvorba především bitmapových struktur založená na snímání skutečnosti a postprodukčních úpravách),
- digitální malba a kresba (autorská ruční tvorba bitmapových a vektorových obrazů, např. digitální ilustrace, komiks, kreslený storyboarding apod.),
- počítačová grafika (tvorba 2D vektorové grafiky),
- digitální sochařství a 3D modelování (počítačová prostorová tvorba založená na vektorové tvorbě 3D tvarů a objektů),
- počítačová tvorba povrchů těles, textur a materiálů (tvorba textur a materiálů pro 2D/3D tvary a objekty),
- digitální 2D/3D osvětlování (osvětlování a stínování 2D/3D tvarů, objektů a vytvořených scénérií),
- tvorba vizuálních obrazových stylů (tvorba celooobrazových stylů např. z hlediska barevnosti, kontrastu, zrnitosti, ostrosti a řady dalších možností apod.),
- digitální video a audiovize (tvorba především dynamických bitmapových obrazů založených na snímání skutečnosti se zvukem, včetně doplnění pohyblivou grafikou a vektorovými objekty),

- digitální „oživování“ objektů (animace 2D a 3D objektů),
- digitální previzualizace a konceptualizace procesů tvorby (storyboarding dynamických sekvencí videa a filmu, previzualizace uměleckých projektů apod.),
- digitální záběrování a kompozice (využití virtuální kamery v rámci tvorby a postprodukce především 3D audiovizuální tvorby),
- tvorba digitálních vizuálních efektů a simulací jevů (především při tvorbě audiovizuálních scén a stylizace videa, filmu, animace),
- tvorba dynamických vizuálně obrazných vyjádření založených na zvuku a hudební produkci (např. v rámci VJing projekcí, video-umění apod.),
- digitální „kompoziting“ (postprodukce multimodálních textů formou integrace jednotlivých médií / multimodálních textů do komplexního mediálního projektu),
- tvorba hyper/multimédií a „mixovaných médií“ (mixed-media) (kombinování jednotlivých médií a vizuálně obrazných prvků, které si zachovávají v rámci vytvořeného média svůj výraz a při rozdělení mohou opět existovat samostatně apod.),
- stylizovaná tvorba v rámci uzavřených víceuživatelských prostředích (MUVE), simulacích a počítačových hrách (srov. Stokrocki, 2014).

Tvorba digitálního obsahu je zpravidla velmi úzce spjata s použitými technologiemi a technologickými postupy, a z toho důvodu je třeba v pedagogice umění věnovat velkou pozornost aktuální nabídce softwarových nástrojů, jejich analýze, klasifikaci a celkově možnostem implementace digitálních technologií do procesu tvorby obsahů ve školní praxi uměleckého vzdělávání. Z pohledu sociální sémiotiky a modálního konceptu je potenciál digitálních technologií spolu s importem a využíváním nových sémiotických zdrojů v globální společnosti hlavním motorem změn současné „komunikační krajiny“. V oblasti umělecké tvorby lze jako příklad uvést mj. významné oblasti fotomontáže, 3D animace, včetně videoefektů, které jsou v současnosti intenzivně rozvíjeny a jejich původní „nedigitální formy“ radikálně překonfigurovány digitálními technologiemi. Pomocí

softwarových nástrojů vznikají přímo nové sémiotické zdroje a kontexty například pro použití „lidských“ hlasů, které digitální syntetizátory a další digitální technologie přetvořily do takových tonálních nebo rytmických forem nedigitálního hlasu, o kterých se dříve ani neuvažovalo (Van Leeuwen, 2005). Podobně technika digitálního „kompozitingu“ nabízí tvorbu nových „úžasných“ filmových scénérií a radikálně tak mění v posledních desetiletích původní fotorealistický film na hyperrealistický hybrid 3D animace a skutečnosti. Objevování a vývoj nových sémiotických zdrojů i nových způsobů využití stávajících modalit souvisí jak s vývojem technologií, tak se sociálními změnami a neustále se vyvíjí podle aktuálních potřeb společnosti (Jewitt, 2013).

15.6 Závěr

Současné digitální technologie nabízí uměleckým oborům na všech typech škol velkou řadu tvůrčích oblastí, které lze již bez větších komplikací zařadit do vzdělávacího procesu. V řadě oblastí média jako „inkubátory“ významotvorného procesu nabízí bohaté tvůrčí možnosti, s jejichž podporou může být žák veden fyzicky nenáročným způsobem k odvaze uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se do procesu digitální tvorby a produkce multimodálních textů. Na společenskou potřebu rozvoje digitální gramotnosti upozorňují autoři Leu, Kinzer, Coiro, Castek a Henry, kteří ve svém vizionářském článku (2013, s. 1150–1151) o potřebě nových gramotností působivě uvádí: „To, že byl včera někdo gramotný, ve světě primárně definovaném relativně statickými „knižními“ technologiemi, nezaručuje, že člověk bude plně gramotný v dnešní době, kdy se setkáváme s novými technologiemi, jako jsou Google, Skype, iMovie, Contribute, Basecamp, Dropbox, Facebook, Google, Foursquare, Chrome, vzdělávací videohry nebo tisíce aplikací pro mobilní telefony. Být gramotný zítřka bude definováno ještě novějšími technologiemi, které se teprve objeví, a ještě novějšími diskursy a společenskými praktikami, které budou vytvořeny pro uspokojení našich budoucích potřeb. Když tedy mluvíme o nových gramotnostech, máme na mysli, že gramotnost není jen dnes nová; stává se novou každým dnem našeho života... Společnost byla vždy determinována a formována funkcionalitami a formami gramotností

praxe. Diskutujeme-li o současné společnosti, pak musíme vysvětlovat jak vznik nových informačních a komunikačních technologií (ICT), tak i nových gramotností, které tyto technologie vyžadují.“ Celosvětově v pedagogice (srov. Mills, 2010, Ang Leng Hong, Tan Kim Hua, 2020, Lotherington a Jenson, 2011) a také samozřejmě v umělecké výchově představuje koncept multigramotnosti a multimodality významný impuls ke zkoumání schopnosti komunikovat, tvořit a sdílet tvorbu prostřednictvím digitálních technologií. Podle názoru autora by však pedagogika umění měla ruku v ruce s implementací digitální gramotnosti a konceptu multigramotnosti uchopit variabilitu textových forem nabízených „digisférou“ velmi uvážlivě a také je, pokud možno ve školních projektech, systematicky propojovat s uměleckou tvorbou „žitého prostoru.“ S ohledem na rozvoj kulturní rozmanitosti a identity musí praxe digitální pedagogiky umění permanentně podporovat zapojení žáka a studenta do vytváření kulturní společnosti prostřednictvím digitálních služeb a softwarových nástrojů. Ve vzdělávací praxi tvorby digitálního obsahu je pak naprosto klíčová reflexe softwarových nástrojů, kdy je velmi důležité mimo jiné neustále ověřovat jejich možnosti implementace při školní tvorbě a usnadnění produkce multimodálních textů.

16 Reprezentace genderu ve výtvarné výchově – Reflexe k základním problémům identity a rozmanitosti

Anne Eber

Úvod

V knihovně Akademie výtvarných umění v Mnichově byly v roce 2011 knihy k tématu „homosexualita“ zařazeny v jednom regálu s hesly jako „strach/bolest“, „násilí“, „apokalypsa/katastrofa“, „zločin“ a „smrt“. Patrně pocházelo řazení knih v knihovně ještě z dob, kdy byla homosexualita spojována s duševní chorobou a zločinem. Veřejný postoj k homosexualitě se již dávno změnil, nicméně na knižních regálech se to nijak neprojevalo.

Tento přístup k tématu se zdál být příznačný i pro pedagogiku. Mezi vydáními odborných časopisů k výtvarné výchově se v poslední dekádě nenašlo jediné vydání k tématu, nebo alespoň návrh vyučovací hodiny zaměřený na téma homosexuality. Přestože v médiích i na veřejnosti byla diskuze na téma společenský postoj a přístup k homosexualitě a fenoménům jako je transsexualita a intersexualita již široce rozšířená a televizní seriály včetně německé kultovní detektivní série „Tatort“ (Místo činu) je v některých dílech tematizovaly, nechala výtvarná pedagogika a pedagogika všeobecně tyto aspekty pohlavní identity stát v tabuizovaném a ušmudlaném koutě.

V osmdesátých a devadesátých letech minulého století sice existovala řada návrhů vyučovacích hodin k tématu pohlavní role – rozšířená byla především analýza pohlavních stereotypů v reklamě, do didaktických publikací a učebnic se ale dostalo i feministické umění a věda, avšak ostatní aspekty pohlavní identity – sexuální orientace a pohlavní identifikace, až do vědomí výtvarné didaktiky nikdy nepronikly.

16.1 Téma genderu v kultuře mladistvých

Relevance tématu genderové identity nesmí být u mladistvých vzhledem k jejich každodenní zkušenosti ze světa, který je obklopuje, přehlížena.

Mladí lidé dnes vyrůstají v džungli matoucích různorodosti možných pohlavních identit – viděno pozitivně, ve stále se rozšiřujícím rámci společensky uznávaných identit, viděno negativně, v napětí znejišťujících protikladů.

Zpěvák Conchita Wurst vyhrává hudební soutěž Eurovision Song Contest a vystupuje jako vyslankyně za toleranci. Mladí muži dělají modelky pro dámskou módu (Andrej Pejic). Lady Gaga si pohrává s pohlavní mnohoznačností. Zábavné appky proměňují prominentní osobnosti v drag queens.

Na jedné straně tedy pluralismus a diverzita, zážitková performativita identity, v týchž médiích však přispívají stereotypní vyobrazení a klišé k utvrzování předsudků a vyvíjí na mladistvé nátlak, nutí je se přizpůsobit: „kultovní“ videohry jako Duke Nukem oslavují ultra brutální a tupě sexistický obraz muže, castingshows propagují obraz ženy redukováný na vnější krásu a styling.

Vychází mnoho hudebních klipů, které tematizují otázku sexuální identity a které jsou v některých případech progresivní, někdy však spíše restaurativní. Ve videoklipu *I kissed a girl* (2008, album *One of the Boys*) od Katy Perry je lesbický záchvěv pouze krátkou fází, jenom snem, protože polibek s dívkou, o kterém se v písni zpívá, ukázán není, místo toho se Katy Perry na konci probouzí ve své růžové posteli a s upokojením vedle sebe spatří spícího mladého muže.

Ve videu k songu *Silhouettes* von Avicii (2012), ve kterém se vypráví o pohlavní proměně mladého muže, se hrdina na konci klipu rovněž probouzí ze snu a šťasten vedle sebe nalézá muže, ale tato scéna znamená, že se vše změnilo a pohlavní proměna nebyla snem, nýbrž se stala realitou.

S ohledem na genderovou identitu se popkulturní fenomény už netýkají pouze genderových rolí, které začínají být zpochybňovány už od šedesátých let, ale – jak je vidno – i sexuální orientace, jakož i biologického a fyzického pohlaví.

Ve výtvarně-pedagogickém kontextu je důležité nevidět dospívající jen jako pasivní konzumenty. Mladiství se svým estetickým a mediálním jednáním aktivně a kreativně zabývají otázkami genderové identity. V komunitách na internetu a v kultuře fanoušků jsou v různých formách sebeinscenace praktikovány zejména také pohlavní inscenace, přičemž se mladiství často chápou vzorů z masmédií a podle svých vlastních potřeb je modifikují. Existují nadregionální setkávání s hraním rolí, živé diskuze o kostýmech a akcích na internetu, na YouTube se množí vlastnoručně natočené další díly oblíbených seriálů.

Dívky a chlapci se v kultuře mladistvých zvané Visual Kei stylizují jako členové japonských rockových skupin s pestře nabarvenými vlasy, výrazným líčením a černým leslklým oblečením.

Z Japonska pochází komiksy o lásce mezi kluky, které jsou v masovém měřítku čteny dospívajícími dívkami, které jsou na internetu často dále rozvíjeny vlastními napsanými pokračováními a které jsou dnes k dostání i v každém v Německu obvyklém nádražním knihkupectví. Vědci se zabývají teoriemi k osvětlení tohoto fenoménu. Změna role a mocenská změna, jakož i identifikace s druhým pohlavím ve vlastní fantazii, jsou ústředními body.

Sweet Lolitas se naproti tomu prezentují v looku panenek a soutěží o outfit, který perfektně odpovídá přehnaně dětskému dívčímu typu z komiksů manga.

Ve vztahu k mediálním obrazům je performativní napodobování a přetváření v kultuře mladistvých důležitým jevem doby, přičemž celebrování androgynity v proudech jako je Visual Kei, stojí na druhé straně přehánění specifických genderových rolí ve stylu Sweet Lolita.

Sexuální identita závisí ve vzrůstající míře na osobním rozhodnutí a utváření života jednotlivce a není již pouze diktována biologickými danostmi a společenskými normami. Tím je nastolena otázka vlastního vymezení a sebeutváření. I poznatky z vývojové psychologie potvrzují, že je fáze zkoušení alternativních konceptů sebe sama důležitá pro úspěšné vytvoření identity, která nezůstává vězet v identitě difúzní nebo převzaté. Sexuální rozmanitost a otázka sexuální identity, resp. identit stojí v „učebních osnovách života“.

16.2 Oborová relevance tématu genderové identity: současné umění

Nejen s ohledem na relevanci v současném každodenním životě, ale viděno také z pozice umění jako oboru, náleží tématu genderové identity velký význam.

V západním umění posledních desetiletí se téma sexuální identity dostává silněji do popředí, přičemž zároveň vychází z impulzů šedesátých let uplynulého století, jako je sexuální osvěta, emancipace a liberalizace pohlavního způsobu života.

Lze přitom pozorovat časovou posloupnost tří na sebe navazujících vývojových kroků či fází.

Od sedmdesátých a osmdesátých let až do let devadesátých je často zpracovávána tematika pohlavních rolí. Do této oblasti spadají klasicky feministické postoje (např. Judy Chicago, Pipilotti Rist, Ulrike Rosenbach, Cindy Sherman, Rosemarie Trockel. Shirin Neshat může být vnímána jako nástupnice těchto tendencí). Obsahovými cíli je zvědomit znevýhodňování žen a předlohy ženských rolí, ocenit specificky ženské kvality a tradice a postavit je na roveň mužsky utvářeným tendencím a sklonům – na straně druhé ale také zpochybnit ustanovené a přírodou dané bytostné rozdíly mezi pohlavími a demaskovat je coby ideologicky založené myšlenkové vzory.

Rovněž od šedesátých, sedmdesátých let, ve větší míře v letech osmdesátých a devadesátých, je ve vzrůstající míře věnována pozornost uměleckým

postojům k tématu homosexuality (např. Nan Goldin, David Hockney, Rainer Fetting, Pierre et Gilles, Robert Gober). Úmyslem a smyslem těchto uměleckých děl je zasazovat se za práva homosexuálů, jakožto upozornit na problémy a témata, kterými jsou postiženi zejména gayové a lesby. David Hockney, Andy Warhol, Keith Haring nebo Pierre et Gilles jsou příklady umělců, kteří ve své úspěšné fázi dosáhli velké popularity také u mladistvého publika. Všichni tito umělci byli se svými díly také přijati do kánonu školních učebnic. Homosexualita umělců přitom však bývá zpravidla pomíjena.

V poslední dekádě (zhruba od r. 2000) se pohlavní tělesná identita sama stává v umění oblastí výzkumu. Nejen společenský konstrukt genderové role, ale i biologická danost a neměnnost pohlavní identity se začíná drobit. V uměleckých dílech bývá znázorňováno splývání ženského a mužského těla, měnitelnost pohlavních identit. Příklady mohou být *Cremaster Cycle* od Matthewa Barneyho (1994–2002), fotoportréty transsexuální Kim od Bettiny Rheims (2011) nebo bronzová socha páru s vyměněnými genitáliemi od Marca Quinna 2010. Na rozdíl od uměleckých směrů, které vznikly s ženským hnutím a hnutím homosexuálů a ve kterých se zrcadlí identicko-politické pozice těchto společenských proudů, vynořují se nyní ve zvyšující se míře dekonstruktivistické tendence; už nejde o to, vyjádřit nebo vytvořit určitou identitu, jako např. *Judy Chicago v Dinner Party* z let 1974–79, kde je nabídnuta možnost identifikace s excelentními ženami. Místo to má být odhalena základní otevřenost identity všeobecně, a to nejen s ohledem na pohlavní role, nýbrž jde nyní mnohem více do hloubky a postuluje tuto otevřenost i v otázce pohlavní tělesnosti.

Zde popsaný postupný vývoj v umění k tématu sexuální identity je založen na inherentní logice: dokud pohlavní role existují jako pevně dané, je identita člověka dána takřikajíc objektivně zvenčí. Zpochybněním těchto rolí se posouvá otázka identity na více subjektivní faktory, jako je cítění a vnímání těla. Soubory děl, které problematizují pohlavní tělesnou identitu jako své ústřední téma, mohou nabídnout podněty také pro diskuzi tohoto tématu se studenty středních škol.

Tělesnost v díle Marca Quinna

Několik soch od Marca Quinna bylo při příležitosti Bienále v Benátkách v r. 2013 vystaveno na ostrově San Giorgio. Měly lidi s queer sexualitou i jiné lidi postižené společenským vyloučením postavit na roveň antických božstev a provokativně diskriminaci pranýřovat. Slovo queer je zde užíváno jako označení pro pohlavní identitu, která se odchyľuje od společenské normy. Quinn vystavuje mezi jinými sochu v nadživotní velikosti Thomase Beatieho (2010), který se stal známým jako „těhotný muž“.

Monumentální skulptura Breath (2012) před kostelem San Giorgio Maggiore, která je nafukovací napodobeninou mramorové sochy Alison Lapper pregnant, znázorňuje anglickou umělkyni s od narození zkrácenými údý, která roku 1999 porodila syna. Stojí v kontrastu s benátským prostředím, které je plné soch s klasicky ideálními těly.

U zobrazení Alison Lapper (2005) je to její monumentalita a její umístění, u ostatních soch jako u těhotného muže je to materiál mramor, které tato vyobrazení těl staví na roveň antickým hrdinům.

Díky strojové hladkosti průmyslové výroby, kterými se Quinnovy sochy vyznačují, kumulaci celé řady různých forem tělesných odchylek od normy, jakož i chirurgických a jiných tělesných modifikací, hrozí tomuto skulpturálnímu souboru, že se z něj stane kabinet kuriozit, srovnatelný s vystavováním lidí, kteří měli coby „obr“, „žena s vousem“ nebo „muž se dvěma hlavami“ vzbuzovat údiv v cirkusových vystoupeních devatenáctého století.

Hledání identity jako téma Annegret Soltau

Umělecká dráha Annegret Soltau se rozvíjela od zaobírání se rolí a tělem ženy k širšímu zkoumání tělesnosti a pohlavnosti všeobecně.

Její Vernähungen (přel. jako sešívání nebo i přešívání) – jako zde v díle Transgenerativ (2004–2008), rodinný portrét – může prostřednictvím základních lidských zkušeností, jako je rodičovství, dětství, sexualita

a stáří, poskytnout podněty pro práci s identitou. Ambivalence úzkých vazeb a hluboké sounáležitosti na straně jedné, jakož i ztráty sebe sama a vzájemné zranitelnosti na straně druhé; objevení cizího a jiného ve vlastním těle. Fyzicky manifestovaný akt šití symbolizuje náročné procesy zanechávající jizvy: procesy hledání identity ve vymezení se a splnutí s jinými osobami; zároveň asociuje chirurgické stehy coby bolestný, ale zároveň hojivý zásah.

K aspektům rozervanosti a zraněnosti přistupuje v díle Annegret Soltau rozhodně také hravost a humor.

16.3 Queer umění

V roce 2012 se queer teoretička Renate Lorenz pokusila o definici queer umění. Umění, které nabourává heteronormativní kategorie, zpochybňuje zejména vylučující normy, jako jsou ideály krásy nebo kritéria zdraví a normálnosti, aniž by samo vznášelo normativní a vylučující nároky. Aby nezavádělo nové tělesné ideály, pracuje queer umění se ztělesněním, aniž by tělo ukázalo, jako v instalaci *Untitled (Portrait of Ross in L.A.)* umělce Felixe Gonzales-Torres (1991). Sestává z bonbónů, které jsou nasypané na barevnou hromadu, jejíž váha odpovídá tělesné váze Rosse Laycocka – umělcova životního partnera – který v r. 1991 zemřel na AIDS.

Tím, že Rossovo lidské tělo není ukázáno, sabotuje tato instalace voyeristickou zvědavost, která by mohla pátrat po příznacích nemoci AIDS anebo tělo posuzovat dle měřítek atraktivity. Návštěvníci výstavy si mohou vzít bonbon a cucat ho jako „sladkou“ vzpomínku na mrtvého, což asociuje touhu a slast, vyvolává ale i myšlenku marnosti.

Vyhýbání se obrazům těla připomíná askezi zákazu zobrazování. Znamená prezentování nějakého těla jako krásného a žádoucího automaticky postulování nové normy a aplikaci nových vylučovacích kritérií?

Existuje dlouhá tradice alternativních ikon touhy a žádosti, které se pozvznáší nad omezující obrazy pohlaví a tím oslovují zapřené, potlačené,

společensky nežádoucí aspekty kolektivních a individuálních tužeb a žádostí. Nakolik umění vždy také artikuluje společensky vytěsněné, patří fenomén queer k jeho nejvlastnějším tématům, jako např. femininní mladík nebo Amazonka. Později jsou obdivováni také Marlene Dietrich nebo David Bowie a dnes možná Peter Dinklage, herec malého vzrůstu z Velké Británie, který se ve fantasy sáze Game of Thrones stal hrdinou a sex-symbolem. Jedná se o metodu „queerování“ tradičních obrazů hrdinů, kdy je nabízena možnost identifikace s určitou hvězdou, aniž by tím byly jiné obrazy těla devalvovány a odsunuty do říše ošklivosti a méněcennosti.

16.4 Sexuální identita v historii umění

V historickém umění se vědění a fantazie k tématu sexuální identity projevují často spíše v subtextu, nicméně jsou mnohokrát ve velké míře pro dílo určující. Existuje ovšem tendence tyto aspekty v učebnicích a výkladech pro potřeby školní výuky opomíjet (např. tradice zpodobňování Davida, mj. u Donatella 1430–1440, Michelangela 1501–1504 a Caravaggia 1607, viz Sternweiler 1993).

Uvádím zde pouze jeden příklad, Michelangelova Davida, protože patří ke školnímu kánonu a Michelangelovo umění a renesance jsou např. v Hesensku nedílnou součástí přípravy k maturitě. David, jak známo, představuje symbol mladé Florentské republiky, která zvítězila nad Římem jako David nad obřím Goliášem, a hlásá ideály renesance se sebevědomou nahotou a orientací na antiku.

David je však také ikonou homosexuálních tužeb. Ve své funkci jako ikona homosexuality či od normy se odchyloující sexuální identity zafungoval i devět metrů vysoký David v pink růžové od Hans-Petera Feldmanna při jedné výstavě zaměřené speciálně na umění zabývající se tématem pohlavní identity a orientace v r. 2006 v Muzeu Ludwig v Kolíně nad Rýnem.

Stejně jako sv. Šebestián, patří i David do fondu tradovaných identifikačních obrazů homosexuality. Koketní David Donatella (1430), který je oděn pouze do klobouku a vysokých bot, představuje předchůdce této

tradice, Caravaggiův David z r. 1610 zase nástupce. Kunsthistorici jako Sternweiler, Röttgens nebo Popp analyzovali díla ztvárňující Davida v jejich kódování homosexuálních tužeb, přesto byli a jsou v kunsthistorických publikacích rozváděny obšírné úvahy s cílem „očistit“ toho kterého umělce od „podezření“ homosexuality, a tím – i když to postrádá logiku – i jeho díla. Otázka, zda byl umělec gay nebo nikoliv, však není určující pro to, aby byl v jeho díle objeven eventuální homoerotický subtext.

Existuje kánon fiktivních i historických postav, s jejichž pomocí byla vytvořena kolektivní homosexuální identita. Pro queer dospívající to může být důležité, podobně jako měla Dinner Party od Judy Chicago nabídnout ženám identifikační vzory, na které mohou být hrdé.

16.5 Příklady z praxe – performativní pojetí studentských prací na téma gender

Tematické oblasti, které jsme si zde doposud ukázali, vytyčují možné obsahy receptivních a reflexivních fází v hodinách výtvarné výchovy na III. stupni. Nyní ještě představím několik výsledků z estetické praxe, ve které byl několikrát vyzkoušen následující úkol. Zadáním bylo, že se student nejdříve promění v postavu, kterou si vybral, následně se jí bude důkladně zabývat, poté představí kritickou či ironickou intervenci jako výsledek své práce s postavou a závěrem ji zdokumentuje.

Projekt sebeinscenace

Sebeinscenace má být prostředkem kritického a důsledného zaobírání se postavou, nikoliv pouze veselým kostýmem. Je třeba dodat, že projekt sebeinscenace byl prováděn pouze studenty, kteří se pro tento úkol dobrovolně rozhodli. Vědomě byly v nabídce vždy i jiné úkoly, při kterých nebylo zapotřebí vtahovat do hry vlastní tělo. Možnost zabývat se tématem pohlavní identity je vždy pouze nabídkou – která však často bývá s radostí přijímána.

První krok, proměna v postavu, vyžaduje intenzivní týmovou práci; v počátcích projektu byla v hodině přítomna i maskérka. Studenti mohli sami

zažít, že se image dá „vyrobit“ a měnit, stejně jako vzhled a způsob chování určité osoby, jako třeba Phillipp, který se proměnil v americkou tanečnici Ditu von Teese, nebo Philine, ze které se stala barbína.

Díky naplánování a zdokumentování byla celá akce povýšena z čiré nápodoby do reflexe. Jeden z kluků si s Barbie v životní velikosti hraje, ohýbá paže a nohy různými směry, nosí ji kolem a nakonec ji někam odstaví. Ženy, které se honí za pevně danými modely určitých rolí, se v konečném důsledku stávají pouze pasívními objekty. Víla Zvonilka (Tinker Bell) se nedokáže srovnat se školními škamny, Bojovnice je nucena do známých „ženských póz“ hvězd a modelek z plakátů a nástěnných kalendářů, Marilyn Monroe už má po krk toho, být sexobjekt, rámusí a vyvádí a končí ve vězení.

Mnoho performance se zabývalo tématem genderové role, což je pochopitelné, protože zaobírání se touto rolí – jak patrně na příkladech z umění posledních desetiletí – je často jakýmsi výchozím bodem nebo vstupem do problematiky pohlavní identity. Některé z prací však tematizují i jiné aspekty pohlavní identity. Chlapec, který představoval Ditu von Teese a dívka, která hrála Marylina Mansona, se společně zamýšleli nad otázkou, proč se kluk setkával na školním dvoře s převážně negativními reakcemi publika, zatímco děvče s jen pozitivními.

Několik pracovních výsledků stejného projektu na mnichovské Akademii výtvarných umění v roce 2010

Lara Croft představuje podobně jako Barbie ideální ženský vzor odpovídající mužským projekcím. Když Lara Croft dřepí coby bezdomovkyně na nákupní třídě nebo když musí na chodbě nějakého úřadu čekat, až na ni přijde řada, je nápadné, jak málo se její síly a schopnosti hodí k tomu, vyřešit reálný problém. V obchodě s počítačovými hrami živa Lara Croft zacílí na vitríny plné akčních figurek podle své předlohy. Dramaturgie připomíná videoperformanci Ulrike Rosenbach Nemyslete si, že jsem Amazonka (orig. Glauben Sie nicht, dass ich eine Amazone bin). Žena naplňuje očekávané role a zároveň se jim brání.

Úplně jiný zkušenostní horizont zvolila Elena, která se jako mladá žena proměnila ve starého muže, aby vytvořila co největší kontrast k vlastní osobě. Vysvětlila, že chce masku a převlek využít k tomu, aby se mohla co nejvíce vcítit do zcela odlišné existence.

V jednom experimentu zkoumání a zážitku sebe sama vklouzla jedna ze studentek do převleku „ženy s vousem“ a vystavila se reakcím veřejnosti.

Jedna studentka se proměnila v muže a v převleku za muže pak zase v ženu, čímž se původní pohlaví skutečně nedalo „zpětně dopátrat“.

Rozšiřování okruhu námětů a další možnosti kritické sebeinscenace

Zadání úkolu bylo v dalším průběhu projektu postupně otevíráno, aby bylo možné zjistit, jaké nápady přijdou od samotných mladistvých. Z části se jednalo o velmi typizovaná ztvárnění genderových rolí: muž přinese ženě pivo, zatímco ona se v nenucené póze dívá v televizi na fotbal, uklízeč otírá psací stůl, u kterého pracuje podnikatelka, atp. Tyto velmi plakativní nápady opírající se z části o zažité předsudky mají své opodstatnění, pokud tím studenti ukáží, nakolik jsou určité představy o genderových rolích, které bychom rádi vnímali už jako překonané, stále přítomné.

V jedné re-inscenaci pohádky je „Růženka“ (mužského pohlaví, pozn. překl.) probuzena princezniným polibkem. Také políbená ropucha se promění v „žabí princeznu“ a pohádka končí spojením dvou šťastných princezen.

V roce 2013 chtěli studenti (na gymnáziu, pozn. překl.) v jednom výtvarném kurzu vytvořit protějšek muži zpola nalíčenému jako žena, jak ho zvětšil Ulay nebo Leland Bobbé ve své fotosérii Half-Drag, v podobě ženy z poloviny nalíčené jako muž, protože tahle verze zatím u realizací tohoto nápadu evidentně chyběla.

V krátkometrážním filmu dvě studentky znázorňují, jak odmítavý postoj druhých lidí zničí klíčící vztah dvou dívek.

Tim a Laura vytvořili ve své fotokoláži přechody a prolínání mezi pohlavími. Mužství a ženství přechází jedno do druhého, pestré barvy symbolizují mnohotvárnost způsobů pohlavního života.

Dvě další studentky projektují obrázky komiksových postav s přemrštěně „ženskými“ atributy na vlastní obličej a tělo (obr. 23).

Studenti Emma, Chantal a Lennart v rámci projektu prezentovali své mladistvé obličej na táccích pod mikrotenovou fólií jako levné maso z pultu; je patrné, že mládí a krása mají povahu zboží, a nátlak, přizpůsobit se vnějším normám, platí pro obě pohlaví.

Chris, Danah, Katharina a Emma inscenovaly sebe sama v projektu „We are not Marylin“: první tablo představuje studentky s nabarveným a nalíčeným obličejem vedle tisků Andyho Warhola a jsou jim téměř k nerozeznání podobné. Druhé tablo prezentuje studentky nenalíčené v kontrastu s tisky.

Skupinová práce pokročilejších studentů: V převleku operatérů usku-tečňují foto-shooting. Na některých fotkách se operují všichni navzájem, na jiných všichni operují jednu osobu. Zde je to Giulia, která při tom smutně hledí do příručního zrcátka.

Jiná skupinová práce: Studenti se při návštěvě výstavy v Muzeu moderního umění ve Frankfurtu n. M. fotografují a inscenují ve spojitosti s vystavenými uměleckými díly.

Ve videopráci, ve které se Maria proměnila v panenku »Baby Born«, panenka náhodou objevuje různá tlačítka, kterými je vybavena. Mimino knoflíky zkouší a je samo bezbranně podivené, že najednou pláče, směje se, leze atd. Reaguje určitým způsobem, stačí jen zmáčknout „ten správný knoflík“. Video ilustruje mechanistický pohled na svět a člověka, jak byl poprvé rozmýšlen v době osvícenství, a i v současnosti je v přírodních vědách částečně opět diskutován a aktualizován. Existuje osobní, autonomní identita a svobodná vůle? Dějový obrat zapříčiněný samotným miminem,

kteřé jen zdánlivě bezcílne experimentuje, je obzvláště perfidní a dodává situaci ještě hlubší smysl. Divák poznává, jak je mimino postupně přizpůsobováno nebo samo sebe přizpůsobuje, aby vyprodukovalo hromádku. Do hry opět vchází mnoho symbolických aspektů, jako je metafora ztotožnění výkalů s penězi, známá z Freudovy psychoanalýzy. Chování se zdá náhodné a hravé, a přesto vše ústí pouze do jediného kanálu. Mariin přístup je stejně neobvyklý jako zásadní, protože je zde identitotvorba sledována v takříkajíc pre-pohlavním a pre-individuálním bodě. Batole se nachází ve stavu vědomí, kdy ještě neví, zda je chlapcem nebo dívkou nebo jakými vlastnostmi se jeho osobnost vyznačuje.

Experimenty s fotografií jako dalším prostředkem sebeinscenace

Několik příkladů prací studentů III. stupně z posledních let představují další možnosti variace tématu kritické sebeinscenace. Úkol spočíval v tom, tematizovat fotografickou (sebe)inscenací otázky a problémy, se kterými jsou dnešní mladí lidé každodenně konfrontováni. Úkol tedy nebyl zaměřen primárně na tematiku pohlavní identity, nýbrž mladí lidé byli vyzváni, aby sami pojmenovali pro ně zásadní témata a problémy. Jak bude z příkladů prací patrné, mladiství se zabývali různými tematickými oblastmi.

I když zadáním nebylo téma pohlavních rolí, zhodnotili studenti v závěrečné diskuzi nad vlastními výtvary díla Maksyma a Vanessy jako typicky mužské, resp. ženské. Zatímco Maksym balancuje mezi sportem a kariérou, Vanessa demonstruje moderní ženský multi-tasking.

Caleb představil svoji situaci „mezi dvěma kulturami“, Fiona propast mezi virtuální a „reálnou“ identitou.

Jill v programu na úpravu fotek přetavil snímky sebe sama, své kamarádky a kamaráda v dekorativně aranžovaných pózách v abstraktní ornamenty.

Mnoho z prací se vztahuje k tématu „být jiný, resp. jinakost“, ať už je to Carl se svou fotosérií, kdy jde svou cestou „proti proudu“, nebo Mirjam se svým fotoexperimentem, kdy se coby „modré cizorodé těleso“ pohybuje školou.

Jeden z projektů k tématu „Diversity“ nebo „Jinakost“ odstartoval další iniciativu nad rámec školního výtvarného kurzu. Podnětem se stala série plakátů účastníků tohoto kurzu, kteří byli různé etnické příslušnosti a kteří se nechali vyfotografovat nejdříve s vážnou tváří a se sebevědomím podtrhujícím jedinečnost každého z nich, pak ještě jednou, poté, co po sobě házeli pestrými barvami a byli všichni stejně „barevní“. Plakáty a slogan „Každý je jiný...“ – „...a všichni jsou stejní!“ byly ve škole dobře přijaty. Další studenti se plakáty nechali inspirovat a modifikovali tento nápad v pozměněné podobě na další témata týkající se „jinakosti“. Maleen aplikovala tento způsob ztvárnění na téma homosexuality.

Tyto příklady ukazují, že otázka identity, i pohlavní identity, může být nadnesena samotnými studenty a zohledněna v jejich výtvarných pracích, pokud je zadání úkolu otevřené a dostatečně široké.

16.6 Závěr

Závěrem se dá s ohledem na problematiku zpracování tématu pohlavní identity v hodinách výtvarné výchovy konstatovat, že na toto téma není třeba nahlížet jako na výukovou látku nad rámec osnov, nýbrž jako inherentní součást mnohých tematických okruhů výtvarné výchovy. Zohledněny mají být všechny aspekty genderové identity – tedy nikoli jen pohlavní role, ale také sexuální orientace a tělesná identita. Společenský a historický kontext je doplněn o základní znalosti různých teorií o pohlaví. Znat všechny koncepty o pohlaví není rozhodující, důležité je vytvořit povědomí o existenci protikladných pohlavních konceptů. Proces reflexe může být v estetické praxi podnícen již samotným zadáním úkolu.

V estetické praxi je důležité, zejména s ohledem na sebeinscenaci, zohledňovat princip dobrovolnosti. Výuka je otevřená otázkám sexuální identity, nicméně zadání úkolu je nutno chápat jako nabídku.

Jako kýženou kompetenci si mladí lidé osvojují schopnost interpretovat aktuální a historická umělecká díla také s ohledem na jejich význam a výpověď z hlediska genderové identity. Jsou schopni začlenit různé způsoby

popkulturního projevu a ztvárnění sexuální identity do kontextu současného vývoje v pohledu na problematiku pohlaví, dokáží reflektovat různou pohlavní reprezentaci. S mnohotvárností pohlavní identity zachází s respektem, nikoli diskriminačně. Prostřednictvím znalostí různých náhledů na koncept pohlaví nabývají možnosti myšlenkových schopností, které otevírají prostor pro definování sebe sama.

Resumé

Odborná kniha nabízí komparativní pohled na českou výtvarnou výchovu. Zasaduje témata soudobého oborového diskurzu do širšího středoevropského kontextu s důrazem na německy mluvící země. Kniha umožňuje srovnání přístupů, koncepcí, názorů i pojetí především českých a německých oborových didaktiků, ale také učitelů z praxe a lektorů galerií.

Monografie je logicky členěna do tří oddílů: výchozí teorie a mezinárodní kontext, kurikulum soudobé výtvarné výchovy, umění a umělecké dílo ve výtvarné výchově. Způsob členění umožňuje čtenáři dobrou orientaci v nejvýznamnějších oborových tématech výtvarné teorie, výzkumu a praxe. Úvodní teoretický oddíl uvádí kapitola Věry Uhl Skřivanové, která objasňuje koncepci knihy a možný způsob jejího čtení, soudobé parametry srovnávací výtvarné didaktiky a především nutnost poučeně zacházet s kontextem zahraničních poznatků o výtvarné výchově.

Vladimír Havlík v recenzním posudku této monografie vystihl základní obsah i význam srovnávacích studií: „O aktuálnosti knihy svědčí fenomény, které charakterizují současnou společnost a zákonitě jsou reflektovány v umělecké tvorbě a výtvarné výchově. Jedná se například o vliv digitálních technologií a „algoritmizace komunikace“ na tvořivost (Johannes Kirschenmann), ztráta kritičnosti, schopnosti pochybovat a riskovat (Manfred Blohm), potřeba kontextuálního, procesuálního myšlení (Jaroslav Vančát) atd. Stejně tak se ve druhé části publikace setkáváme s velmi potřebnou analýzou rámcového vzdělávacího programu (Petra Šobáňová), (Monika Plíhalová) atd. Ve třetí části je to pak inspirativní vhled do metodiky uměleckého výzkumu (Andreas Brenne), experimentální práce s animací uměleckých děl (Kristýna Říhová), (Ida Muráňová a Barbora Škaloudová), náhled na problematiku interdisciplinarity (David Bartoš), reprezentace genderu (Anne Eßer) atd. Tematická šíře příspěvků a různorodost názorového spektra autorek a autorů jsou podnětným zdrojem pro přemýšlení o současném stavu výtvarné pedagogiky u nás i v zahraničí.“

Kniha nabízí jako jedna z mála oborových publikací u nás náhled na nejvýznamnější soudobá témata výtvarně-pedagogického diskurzu optikou pěti zahraničních autorů a zároveň významných českých pedagogů umění.

Zusammenfassung

Dieses Buch bietet einen vergleichenden Überblick über die tschechische Kunsterziehung. Sie stellt die Themen des zeitgenössischen Diskurses in einen breiteren mitteleuropäischen Kontext, wobei der Schwerpunkt auf den deutschsprachigen Ländern liegt. Das Buch ermöglicht einen Vergleich von Ansätzen, Konzepten, Meinungen und Vorstellungen, insbesondere von tschechischen und deutschen Didaktikern, aber auch von praktizierenden Lehrern und Galeriedozenten.

Die Monografie ist in drei Abschnitte gegliedert: Ausgangstheorie und internationaler Kontext, Lehrplan der zeitgenössischen Kunsterziehung, Kunst und Kunstwerk in der Kunsterziehung. Die Art der Gliederung ermöglicht den Leserinnen und Lesern eine gute Orientierung in den wichtigsten Themen der Kunsttheorie, der didaktischen Forschung und -der Kunstpraxis. Der theoretische Teil wird durch ein Kapitel von Vera Uhl Skřivanová eingeleitet, die das Konzept des Buches und die mögliche Lesart, die zeitgenössischen Parameter der vergleichenden Kunstdidaktik und vor allem die Notwendigkeit einer informierten Behandlung des internationalen Wissenskontextes zur Kunstpädagogik erläutert.

Vladimír Havlík hat in seiner vorab notwendigen Begutachtung dieser Monografie den grundlegenden Inhalt und die Bedeutung vergleichender Studien dargelegt. Zum Beispiel der Einfluss digitaler Technologien und der „Algorithmisierung der Kommunikation“ auf die Kreativität (Johannes Kirschenmann), der Verlust der Kritikfähigkeit, der Fähigkeit, zu zweifeln und Risiken einzugehen (Manfred Blohm), die Notwendigkeit eines kontextbezogenen, prozessualen Denkens (Jaroslav Vančát), usw. Im dritten Teil gibt es einen inspirierenden Einblick in die Methodik der künstlerischen Forschung (Andreas Brenne), experimentelle Arbeit mit der Animation von Kunstwerken (Kristýna Říhová), (Ida Muráňová und Barbora Škaloudová), einen Einblick in die Frage der Interdisziplinarität (David Bartoš), Geschlechterdarstellung (Anne Eßer) etc. Die thematische Breite

der Beiträge und die Vielfalt der Meinungen der Autorinnen und Autoren sind eine anregende Quelle zum Nachdenken über den aktuellen Stand der Kunstpädagogik in der Tschechischen Republik und im Ausland.“

Als eine der wenigen Publikationen auf diesem Gebiet in der Tschechischen Republik bietet das Buch einen Einblick in die wichtigsten zeitgenössischen Themen des kunstpädagogischen Diskurses aus der Sicht von fünf ausländischen Autoren und prominenten tschechischen Kunstpädagogen.

Summary

The professional book offers a comparative view of Czech art education. It places the topics of contemporary field discourse in a broader Central European context with an emphasis on German-speaking countries. The book enables a comparison of approaches, concepts, opinions and theories mainly of Czech and German didacticians, also of teachers and gallery lecturers.

The monograph is logically divided into three sections: the initial theory and international context, the contemporary art education curriculum, art and artwork in art education. The method of division allows the reader to orientate in the most important topics in the areas of art education theory, research and practice. The introductory theoretical section is presented by Věra Uhl Skřivanová's chapter, which clarifies the concept of the book and a possible way of reading it, the contemporary parameters of comparative art didactics and, above all, the need to treat the context of foreign knowledge of art education in an informed way.

In the review of this monograph, Vladimír Havlík captured the basic content and the significance of comparative studies: „The phenomena, which characterize contemporary society and are naturally reflected in artistic creation and art education, verify the topicality of the book. These are, for example, the influence of digital technologies and the „algorithmization of communication“ on creativity (Johannes Kirschenmann), the loss of criticality, the ability to doubt and to take risks (Manfred Blohm), the need for contextual, processual thinking (Jaroslav Vančát), etc. In the same way, in the second part of the publication, we are met with a much-needed analysis of the framework educational program (Petra Šobánková), (Monika Plíhalová), etc. In the third part, there is an inspiring insight into the methodology of artistic research (Andreas Brenne), an experimental work with the art mediation (Kristýna Říhová), (Ida Muráňová and Barbora Škaloudová), an outlook on the issue of interdisciplinarity (David Bartoš), a gender

representation (Anne Eßer), etc. The thematic breadth of the contributions and the diversity of opinions of the authors are a stimulating source to think about the current state of art pedagogy here and abroad.“

The book is only one of few specialized publications in our country that offers an insight into the most important contemporary topics of art-pedagogical discourse through the lens of five foreign authors and at the same time prominent Czech art pedagogues.

Literatura

- Adami, E. (2016). Multimodality. In: García, O., Flores, N. & Spotti, M. (Eds.) *Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford University Press.
- Adámková Turzová, M. & Filipová, P. (2015). *Učit umění: učitel a žák v labyrintu současného umění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Adick, Ch. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Albers, P., & Sanders, J. (Eds.). (2010). *Literacies, the arts, and multimodality*. Urbana, Ill: National Council of Teachers of English.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Anderson, T. & Milbrandt, M. (2004). *Art for Life: Authentic Instruction in Art*. New York: McGraw-Hill Education.
- Ang Leng Hong, Tan Kim Hua (2020). A Review of Theories and Practices of Multiliteracies in Classroom: Issues and Trends. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 19(11), 41–52.
- Atkinson, D. (2006). School Art Education: Mourning the Past and Opening a Future. *International Journal of Art & Design Education*, 25(1), 16–27.
- Auernheimer, G. (1999). „Verlockender Fundamentalismus“ — ein problematischer Beitrag zum Diskurs über „ausländische“ Jugendliche. In: Bukow WD., Ottersbach M. (Eds.) *Fundamentalismusverdacht. Interkulturelle Studien*, vol 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10116-1_8.
- Autorengruppe Bildungsbericht. (2012). *Bildung in Deutschland 2012 – Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: wbv Media.
- Babyrádová, H. (2006). Svět teenagera a současná výtvarná výchova. In: Zikmundová, Vladimíra. (Eds.) *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, s. 62 – 66.
- Barker, Ch. (2006). *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál.

- Barton, G. M. (2013). The arts and literacy: What does it mean to be arts literate? *International Journal of Education & the Arts*, 14(18). Dostupné z <http://www.ijea.org/v14n18/>.
- Barton, G. (2014). *Literacy and the Arts: Interpretation and Expression of Symbolic Form Literacy in the Arts: Retheorising Learning and Teaching*. New York: Springer International Publishing.
- Bateman, J., Wildfeuer, J. & Hiippala, T. (2017). *Multimodality: Foundations, Research and Analysis – A Problem-Oriented Introduction*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bauman, Z. (1995). *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2010). *Nurturing creativity in the classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Bell, D. (1976). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books.
- Bell, N. & Pomerantz, A. (2016). *Humor in the classroom: a guide for language teachers and educational researchers*. New York: Routledge.
- Benda, J. (1929). Mezinárodní kongres pro kreslení a užitá umění. *Umění*. 2(3), 47–48.
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik – Eine systemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denken und Handelns*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii věděni*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Bering, K., Hölscher, S., Niehoff, R. & Pauls, K. (Eds.). (2013). *Visual Learning. Positionen im internationalen Vergleich*. Artificium – Schriften zu Kunst und Kunstvermittlung. Bd. 46. Oberhausen: Athena Verlag.
- Beuys, J. (2013). Interview von Siegfried Neuenhausen 1969. In: Wetzel, T. & Lenk, S. (Eds.), *Mit Ecken und Kanten – Kunstunterricht als eine Frage der Haltung*. München: kopaed.
- Billmeyer, Franz. (2003). Schauen' ma mal. Kunstwerke und andere Bilder. *BDK-Mitteilungen*, 4(2–4).
- Binswanger, L. (1942). *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*. Zürich: Niehans.
- Blatný, L. (1983). *Z historie výtvarné výchovy na českých školách*. Brno: UJEP.

- Blohm, M. & Heil, C. (2012). Was ist Ästhetische Forschung? In: Leuschner, C. & Knoke, A. (Eds.), *Selbst entdecken ist die Kunst – Ästhetische Forschung in der Schule*. München: kopaed.
- Blohm, M. (2014). *Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu den Texten von Helga Kämpf-Jansen*. München: kopaed.
- Bolkan, S., Griffin, D. J. & Goodboy, A. K. (2018). Humor in the classroom: the effects of integrated humor on student learning. *Communication Education*. 67(2), 144–164. DOI: 10.1080/03634523.2017.1413199.
- Borecký, V. (2005). *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton.
- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (2012). Comparative Education Research. Approaches and Methods. *CERC Studies in Comparative Education* 19. New York: Springer.
- Bregman, R. (2017). *Utopie pro realisty: nepodmíněný příjem, otevřené hranice, 15 hodin práce týdně*. Přeložil T. Jeník. Praha: Universum (Knižní klub).
- Brenne, A. (2004). *Ressource Kunst – „Künstlerische Feldforschung“ in der Primarstufe – Qualitative Erforschung eines kunstpädagogischen Modells*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Brenne, A., Griebel, C. & Urлаß, M. (Eds.), (2013). *MitEinAnder: Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule*. München: kopaed.
- Brücknerová, K. (2011). *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Budak, A. (2018). *Katharina Grosse, Wunderbild*. Praha: Národní galerie v Praze.
- Burnaford, G. E., Aprill, A. & Weiss, C. (2001). *Renaissance in the classroom: Arts integration and meaningful learning*. Mahwah: Routledge.
- Burow, O.-A. (2012). *Positive Pädagogik – Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück*. Landsberg: Beltz.
- Buschkühle, C.-P. (2007). *Die Welt als Spiel*. 2. vyd. Oberhausen: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Buschkühle, C.-P. (Ed.), (2003). *Perspektiven künstlerischer Bildung*. Köln: Salon Verlag.
- Carmel, B. & Mayo, P. (2005). The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles? *Globalisation, Societies and Education*. 3 (2), 203–225. DOI: 10.1080/14767720500167082.

- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J. et al. (1996). A pedagogy of multi-literacies: Designing social futures. The New London Group. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–93.
- Cipolle Benigni, S. (2010). *Service-learning and Social Justice: Engaging Students in Social Change*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Clark, G., Day, M. D. & Greer, W. D. (1987). Discipline-based art education: Becoming student of art. In: Smith, R. A. (Ed.) *Discipline-based art education: Origins, meaning and development*. Urbana: University of Illinois Press, s. 129–196.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). A Grammar of Multimodality. *The International Journal of Learning*. 16(2), 361–426.
- Crossley, M. (2002). Comparative and International Education: Contemporary Challenges, Reconceptualization and New Directions for the Field. *Current Issues in Comparative Education*. 4(2).
- Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Čapek, K. (1984). *O umění a kultuře I*. Praha: Československý spisovatel.
- Čarná, D. Tribulová, B. (2018). *Otvorená galéria, Zborník z konferencie galerijnej pedagogiky*. Bratislava: Kunsthalle Bratislava, Slovenská národná galéria.
- Čermák, R. (1940). *Historie vyučování kreslení na národních školách II*. Praha: Česká grafická unie.
- Červencel, M., Kasalická, I., Zedník, J. & Riedlbauchová, K. (2009). *Mezinárodní dětská výtvarná výstava Lidice 1967–2009*. Lidice: Památník Lidice. *Československý kreslíř*. Praha: Státní nakladatelství. 1932–1938.
- David, J. (1993). *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén: kapitoly z moderní historie a filosofie předmětu*. Polička: Fantisk.
- Day, M. & Hurwitz, Al. (2012). *Children and their art: Art education for elementary an middle school*. Boston: Wadsworth.
- Dewey, J. (1998). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Putnam.
- Dillemuth, S. (2011). The Hard Way to Enlightenment. In: Texte zur Kunst. Heft 82/06 „Artistic Research“. [cit. 30. 07. 2019]. Dostupné z: <https://www.textezurkunst.de/82/hard-way-enlightenment/>
- Duncum, P. (2004). Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education*. 45(3), 252–264.

- Duncker, L., Frohber, M. & Zierfuss, M. (1999). Sammeln als ästhetische Praxis des Kindes. Ein Beitrag Leipziger Grundschüler. In: Neuß, N. (Ed.), *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Frankfurt a. M.: Gemeinschaftswerk der Evang.
- Dvořák, D., Starý, K. & Urbánek, P. (2015). Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy. *Pedagogická orientace*, 25(1) 9–31.
- Dvořák, D. (2009). Řazení učiva v soudobých teoriích kurikula. *Pedagogika*, 59(2) 136–152.
- Dytrtová, K. & Raudenský, M. (2015). Cloudové úložiště publikace Kotext – složka 8. [cit. 23. 06. 2019]. Dostupné z: <https://goo.gl/ldNfz1>
- Dytrtová, K. & Raudenský, M. (2017). Cloudové úložiště publikace Expres, vztahy a procesy. Doprovodné programy ke grafické části publikace. [cit. 23. 06. 2019]. Dostupné z: <https://goo.gl/liVgDk>
- Dytrtová, K. (2019). Cloudové úložiště publikace Metafora a médium. [cit. 23. 06. 2019]. Dostupné z: <https://goo.gl/UAauw7>
- Dytrtová, K. (2019). *Metafora a médium*. Ústí nad Labem: FUD UJEP.
- Dytrtová, K. & Raudenský, M. (2017). *Expres, vztahy a procesy*. Ústí nad Labem: FUD UJEP; Praha: PF UK.
- Dytrtová, K. & Raudenský, M. et al. (2015). *Ko-text*. Praha: PF Univerzita Karlova; Ústí nad Labem: FUD UJEP.
- Dytrtová, K. & Slavík, J. (2019). „Fousatý trojúhelník“ a problém analýzy úloh v expresivních vzdělávacích oborech. *Kultura, umění a výchova*, 7(1), [cit. 06. 07. 2019]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?id_menu=11&seo_url=aktualni-cislo
- Efland, A. D. (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press.
- Ehmer, H. K. (1995). Betrifft: Kunsterfahrung. *BDK Mitteilungen*. 95(3).
- Eisner, E. W. (1988). *The Role of Discipline-based Art Education in America's Schools*. Los Angeles: Getty Education Institute for the Arts Series.
- Eisner, E. (2001). A Heroic Effort to Make a Practical Difference in Art Education. In: Winner, E. & Hetland, L. (Eds.), *Beyond the Soundbite: Arts Education and Academic Outcomes*. Los Angeles: The Getty Center, s. 129–131.

- Elleström L. (2021). The Modalities of Media II: An Expanded Model for Understanding Intermedial Relations. In: Elleström L. (Ed.) *Beyond Media Borders*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Elkins, J. (2005). *Vizuální teorie: současné angloamerické myšlení o výtvarných dílech*. 2., rozš. vyd. Jinočany: H & H.
- Evans-Palmer, T. (2010). The Potency of Humor and Instructional Self-Efficacy on Art Teacher Stress. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*. 52(1), 69–83. DOI: 10.1080/00393541.2010.11518824.
- Feindt, A. & Meyer, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht s. 29–33 in *Grundschulzeitschrift*. 237. Lichtenau: Friedrich Verlag. Dostupné z: https://comenius.de/wp-content/uploads/2008/08/Kompetenzorientierung_Religionsunterricht_KompRU_2010.pdf [cit. 10. 12. 2020].
- Filipová, P. (2018). *Perspektivy začlenění neomediální tvorby do výuky výtvarné výchovy na gymnáziích*. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- Fink, T. (2012). *Lernkulturforschung in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed.
- Fischer, L. (1996). *Primäre Ideen. Hand- und Fußarbeiten aus der Kunstakademie Münster*. Regensburg: Lindinger & Schmid.
- Foucault, M. (1994). *Diskurs, autor, genealogie*. Edice, doslov a překlad Petr Horák. Praha: Svoboda.
- Franc, A. (2018). Softwarové umění jako alternativní přístup k reflexi a užití digitálních médií ve výuce výtvarné výchovy. *Kultura, umění a výchova*, 6(2), [cit. 30. 11. 2018]. Dostupné z: <https://www.kuv.upol.cz/>
- Francastel, P. (2003). *Malířství a společnost: výtvarný prostor od renesance ke kubismu*. Brno: Barrister & Principal.
- Frank, M. (2000). *Co je neostrukturalismus?* Praha: SOFIS.
- Freedman, K. & Stuhr, P. (2004). Curriculum Change for the 21st Century: Visual Culture in Art Education. In: Eisner, E. W. & Day, M. D. (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Abingdon: Routledge, s. 815–828.
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. Teachers College Press.

- Freire, M. & McCarthy, E. (2014). Four Approaches to New Media Art Education. *Art Education*. 67(2), 28–31. DOI: 10.1080/00043125.2014.11519262.
- Fulková, M. & Kitzbergerová, L. Receptivní činnosti a tvořivost ve výtvarné výchově. In: Podlipský, R., Vančát, J., Uhl Skřivanová, V. & Zikmundová, V. (Eds.), *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: ZČU v Plzni, 2017, s. 105–118.
- Fulková, M., Hajdušková, L. & Sehnalíková, V. (2012; 2013). *Galerijní a muzejní edukace 1 a 2: Vlastní cestou k umění: Vzdělávací programy Umělecko-průmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011 až 2013*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Fulková, Marie. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H.
- Gablik, S. (1995). *Selhala moderna?* Olomouc: Votobia.
- Garcia, T. (2017). *Das intensive Leben. Eine moderne Obsession*. Berlin: Suhrkamp.
- Goldstein, C. (1996). *Teaching art: academies and schools from Vasari to Albers*. New York: Cambridge University Press.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Goodman, N. (1996). *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa. Filosofie do kapsy.
- Gossen, T., Nitsche, M. & Nürnberger, A. (2012). Search User Interface Design for Children: Challenges and Solutions. *CEUR Workshop Proceedings*. 909.
- Grierson, E. (2011). Art and Creativity in the Global Economies of Education. *Educational Philosophy and Theory*. 43 (4), 336–350.
- Hajdušková, L., Fulková, M., & Sehnalíková, V. (2013). *Možnosti realizace vzdělávacího programu v galerii a muzeu ve spolupráci se školou*. Praha: PedF UK. Dostupné z: <https://kvv.pedf.cuni.cz/KVV2-102.html>
- Han, B.-Ch. (2010). *Müdigkeitsgesellschaft*. Berlin: Matthes & Seitz Berlin.
- Havlík, V. (1995). *Synergetika: návrat ke světu přírodních procesů*. Praha: Filosofia.
- Hazuková, H. (2005). Problémy utváření funkčního slovníku učitele ve výtvarné výchově. In: Slavík, J. (Ed.), *Multidisciplinární komunikace: Problém a princip všeobecného vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, s. 304–326.
- Heidegger, M. (1986). *Der Ursprung des Kunstwerks*. Stuttgart: Reclam, Philipp, jun. GmbH, Verlag.

- Heil, C. (2007). *Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst. Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen*. München: kopaed.
- Heinzel, F. (Ed.), (2012). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2. vyd. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (Eds.), (2002). *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Herschbach, M. J. (2018). *DIFFUSIONEN – Künstlerische Bildung im Kontext interkultureller Projekte*. Flensburg: fabrico verlag.
- Hetland, L. & Winner, E. (2013). *Studio thinking 2: The real benefits of visual arts education*. 2. vyd. New York: Teachers College Press.
- Hickman, R. (Ed.), (2019). *The International Encyclopedia of Art and Design Education*. [Corsham]: National Society for Education in Art and Design.
- Hodge, R., & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity
- Honzíková, J. (2017). *Metody rozvoje tvořivosti*. In: Podlipský, R., Vančát, J., Uhl Skřivanová, V. & Zikmundová, V. (Eds.), *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: ZČU v Plzni, s. 25–38.
- Hutflötz, K. (2014). *Nach welchem Bild bilden wir? Eine philosophische Bildbetrachtung zu Platons Höhlengleichnis und Albert Camus' Der Mythos von Sisyphos*. In: Lutz-Sterzenbach, B., Peters, M., Schulz, F. (Eds.), *Bild und Bildung. Praxis, Reflexion, Wissen, im Kontext von Kunst und Medien*. München: kopaed, s. 41–55.
- Chabanne, J.-Ch. (2015). *Arts and Literacy: the Specific Contributions of Art to the Development of Multiliteracy*. In: Bozsik, V. *Improving Literacy Skills across Learning: CIDREE Yearbook 2015*. Hungarian Institute for Educational Research and Development/Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe, s. 118–135.
- Janík, T. (2004). *Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a vzdělávání učitelů*. *Pedagogika*, 54(3), 243–250.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Píšová, M. & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415.
- Janík, T. (2009). Obsah vzdělávání. In: Průcha, J. (Ed.), *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Jánská, L., Pospíšil, A. & Filip, M. (2014). K prehistorii periodika Výtvarná výchova v meziválečném Československu. *Výtvarná výchova*, 54(3), 19–25.
- Jeřábek, T., Rambousek, V. & Vaňková, P. (2018). Digitální gramotnost v kontextu současného vzdělávání. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. 2(2), 7–19.
- Jewitt, C. (2014). An Introduction to Multimodality. In: Jewitt, C. (Ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Jewitt, C. (2013). Multimodal Methods for Researching Digital Technologies. In: Price, S., Jewitt, C. & Brown, B. (Eds.) *The Sage Handbook of Digital Technology Research*. London: Sage, s. 250 – 265. Dostupné z: https://multimodalmethodologies.files.wordpress.com/2013/03/chapter_17.pdf
- Jörissen, B. & Unterberg, L. (2019/2017). Digitale Kulturelle Bildung: Bildungstheoretische Gedanken zum Potenzial Kultureller Bildung in Zeiten der Digitalisierung. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. [cit. 25. 7. 2019]. Dostupné z: <https://www.kubi-online.de/artikel/digitale-kulturelle-bildung-bildungstheoretische-gedanken-zum-potenzial-kultureller-bildung>
- Jurečková Mališová, V. (2015). *Výuka dějin umění a rozvoj percepčních, verbálních a hodnotících dovedností studentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kaderka, P. (2017). Multimodální komunikace. In: Karlík, P., Nekula, M. & Pleskalová, J. (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovník/MULTIMODÁLNÍ_KOMUNIKACE
- Kämpf-Jansen, H. (1984). Ästhetische Forschung – Aspekte eines innovativen Konzeptes ästhetischer Bildung. In: Blohm, M. (Ed.) *Leerstellen: Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule*. Köln: Salon Verlag.

- Kämpf-Jansen, H. (2012). *Ästhetische Forschung*. Köln: Salon Verlag.
- Kandinsky, W. (1998). *O duchovnosti v umění*. Praha: Delfin (Triáda).
- Kapelová, J. (2018). What if vzdělávací systém doesn't work? [cit. 23. 8. 2019].
Dostupné z: <https://kapital-noviny.sk/archiv/2018-09-skola/>
- Kasíková, H. & Vališová, A. Plánování ve vyučování. In: Vališová, A., Kasíková, H. & Bureš, M. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, s. 125–134.
- Kaščák, O. & Pupalá, B. (2009). *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus.
- Katalog VI. Mezinárodní výstavy výtvarné výchovy*. (1928). Praha: Výbor VI. mezinárodního kongresu pro kreslení a užitá umění.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13 (1), 1–12.
- Kettel, J. (Ed.), (2004). *Künstlerische Bildung nach Pisa. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Mapping Blind Spaces. Tagungsband des internationalen Symposiums*. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Kevič, N. (2018). *Digitální gramotnost v novém finském národním kurikulu*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <http://provzdelavani.nuv.cz/clanky/ze-zahranici/digitalni-gramotnost-v-novem-finskem-narodnim-kuri>
- Kirschenmann, J. & Zumbansen, L. (2017). Historischer Kunst begeben. In: *Kunst+Unterricht*, 417–418, s. 4–11.
- Kitzbergerová, L. (2014). *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Kitzbergerová, L. (2006). Komunikace ve výtvarné výchově na čtyřletém gymnáziu. In: Zikmundová, V. (Ed.) *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, s. 149–158.
- Klausen, S. H. (2015). Group Knowledge: A Real-World Approach. *Synthese*. 192(3), 813–839. <https://doi.org/10.1007/s11229-014-0589-9>.
- Klein, J. (2011). Was ist künstlerische Forschung. In: [kunsttexte.de/Auditive Perspektiven](http://kunsttexte.de/Auditive-Perspektiven). Nr. 2.
- Klein, Sh. R. (2008). Comic Liberation: The Feminist Face of Humor in Contemporary. *Art Education*, 61(2), 47–52. DOI: 10.1080/00043125.2008.11651142.

- Klein, Sh. R. (2013). Humor in a Disruptive Pedagogy: Further Considerations for Art Educators. *Art Education*, 66(6), 34–39. DOI: 10.1080/00043125.2013.11519248.
- Knecht, P. (2007). Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *ORBIS SCHOLAE*, 2(1), 67–81. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0011.pdf>
- Kol. autorů. (1968). *Dítě a výtvarný projev '68*. České Budějovice: AJG.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada.
- Komorek, M. & Prediger, S. (Eds.), (2013). *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign – Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Münster: Waxmann.
- Komrska, T., Pastorová, M. & Šamšula, P. (2002). Alternativa A). Osnovy výtvarné výchovy pro 1. – 9. ročník vzdělávacího programu Základní škola. *Ergo*, 2(1), 17–36.
- Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kotásek, J. (2006). Bílá kniha po pěti letech. *Učitelské listy*. [cit. 2016-08-06]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jiri-kotasek-bila-kniha-po-peti-letech.html>
- Kottová, K. (2015). Instituce a divák: Faktory ovlivňující divácký prožitek umění v kontextu současných institucí. Disertace. *Masarykova univerzita v Brně, Filosofická fakulta*. [cit. 20. 8. 2019]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/d4koh/Instituce_a_diva_k.pdf
- Králik, Ľ. (2015). *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV, Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV.
- Krauss, R. E. (1986). *Sculpture in the Expanded Field*, In: *The Originality of the Avant-Garde and Other*. Massachusetts: The MIT Press.
- Kress, G. (2000). Multimodality. In: Cope, B. Kalantzis, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. South Yarra, VIC: Macmillan, s. 182–202.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

- Kulka, T. & Ciporanov, D. (2011). *Co je umění? Texty angloamerické estetiky 20. století*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Kuřina, Fr. (2014). Kompetence a školní praxe. Rozpaky oborového didaktika nad kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 24(3), 433–442.
- Květina, J. (2016). Koncepce liberalismu a demokracie v edukačním procesu: dekonstrukce neoliberální dominance v RVP. *Pedagogika*, 66(3), 312–329.
- Lähdesmäki, T. et al. (2022). Multimodality: Art as a Meaning-Making Process. In: *Learning Cultural Literacy through Creative Practices in Schools*. Cham: Palgrave Macmillan. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-3-030-89236-4_3
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2002). *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host. Teoretická knihovna.
- Lange, M.-L. (2002). *Grenzüberschreitung – Wege zur Performance*. Königstein: Ulrike Helmer Verlag.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Psyché (Grada).
- Latour, B. (1998). From the World of science to the world of research? *Science*, Vol. 280, 208–209. DOI: 10.1126/science.280.5361.208.
- Leu, D. J. Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In: Ruddell, R. B. & Alvermann, D. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Sixth Edition, Newark, DE: IRA.
- Leuschner, C. & Knoke, A. (Eds.), (2012). *Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule*. München: kopaed.
- Liessmann, K. P. (2013). *Filosofie zakázaného vědění: Friedrich Nietzsche a černé stránky myšlení*. Praha: Academia.
- Liessmann, P. K. (2008). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Linaj, E. (2001). *Osnovy výtvarné výchovy pro 1.–9. ročník VP Základní škola. Alternativa C) pro individuální práci s žákem*. Praha: MŠMT.
- Linaj, E. (2002). *Alternativa C). Osnovy výtvarné výchovy pro individuální práci s žákem*. *Ergo*, 2(1), 59–74.
- Lorenz, R. (2012). *Queer Art: A Freak Theory*. Bielefeld: transcript publishing.

- Lotherington, H. & Jenson, J. (2011). Teaching Multimodal and Digital Literacy in L2 Settings: New Literacies, New Basics, New Pedagogies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 226–246.
- Lowenfeld, V. & Brittain, L. W. (1997). *Creative and Mental Growth*. New Jersey: Prentice Hall.
- Makovský, M. (2019). Role tištěných didaktických materiálů v profesním společenství učitelů VV. In: Šobánková, P., Pospíšil, A. & Řepa, K. (Eds.), *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA.
- Makovský, M. (2018). *Didaktické materiály ve výtvarné výchově na základní škole a jejich role v profesním společenství učitelů*. Disertace. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce Jitka Géringová.
- Maniaci, K. M. (2020). *Multimodality in the Art & Media Arts Classroom: A Qualitative Study of Multimodal Literacies as They Appear in Art & Media Educator Classroom Curriculum and Practice*. Dissertations – ALL. Dostupné z: <https://surface.syr.edu/etd/1247>
- Mareš, J. & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Maršák, J. & Pastorová, M. (2013). Předmět Umění v kurikulu Ontaria a standardizace jeho tematického okruhu Vizuální umění. *Kultura, umění a výchova*, 1(1), [cit. 2017-10-03]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=17.
- Mašek, J., Sloboda, Z. & Zikmundová, V. (Eds.), (2010). *Mediální pedagogika v teorii a praxi: sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice. Plzeň, 17.–18. června 2009*. Plzeň: Fakulta pedagogická ZČU.
- Merleau-Ponty, M. (1971). *Okolo a duch a jiné eseje*. Praha: Obelisk. Teorie – Texty.
- Michalovič, P. & Zuska, V. (2009). *Znaky, obrazy a stíny slov: úvod do (jedné) filozofie a sémiologie obrazů*. Praha: Akademie múzických umění.
- Mikš, Fr. & Kesner, L. (Eds.), (2010). *Gombrich: porozumět umění a jeho dějinám*. Brno: Barrister & Principal.
- Mills, K. A. (2010). A review of the “digital turn” in the new literacy studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246–271.

- Mirzoeff, N. (2012). *Úvod do vizuální kultury*. Praha: Academia.
- Mirzoeff, N. (2018). *Jak vidět svět*. Přeložili A. Průchová Hružová, J. Škrob. Praha: ArtMap.
- Mitchell, W. J. T. (1986). *Iconology: image, text, ideology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mitchell, W. J. T. (2016). *Teorie obrazu*. Praha: Karolinum.
- Mukařovský, J. (1966). *Studie z estetiky*. Praha: Odeon. Estetická knihovna.
- Muraňová, I. & Škaloudová, B. (2018). *Otvorená galéria. Zborník z konferencie galerijnej pedagogiky*. Bratislava: Kunsthalle Bratislava, Slovenská národná galéria.
- Naisbitt, J. (1982). *Megatrends: Ten New Directions Transforming Our Lives*. New York: Warner Books.
- Náš směr: Revue pro kreslení a estetickou výchovu*. Praha, 1923–1924, roč. 10.
- Newmajer, O. *Rozvažte ICT koordinátorům ruce aneb cloud computing*. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/10447/ROZVAZTE-ICT-KOORDINATORUM-RUCE-ANEB-CLOUD-COMPUTING.html>
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93.
- New London Group. (2000). "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures," In: Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.) for the New London Group. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, s. 9–38.
- Pachmanová, M. (2007). *Kdo je kurátor/ka? O tlumočnických umění a jejich dialogu s veřejností*. [cit. 20. 8. 2019]. Dostupné z: <https://www.advojka.cz/archiv/2007/39/kdo-je-to-kuratorka>
- Palsa, L. & Mertala, P. (2019). Multiliteracies in local curricula: conceptual contextualizations of transversal competence in the finnish curricular framework. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 114–126.
- Parsons, M. (2010). Interpreting Art through Metaphors. *International Journal of Art & Design Education*, 29(3), 228–235. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01621.x>.
- Pastorová, M. & Vančát, J. (2004). Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura v připravovaných kurikulárních dokumentech. In: Šteiglová, T. (Ed.), *Výtvarná výchova a mody její komunikace: symposi-*

- um České sekce INSEA, Olomouc, 7.–9. listopad 2002. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 128–138.
- Pastorová, M. (2004). Pojetí výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura. *Metodický portál RVP*. [cit.20.7.2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/43/pojeti-vytvarne-vychovy-v-ramci-vzdelavaci-oblasti-umeni-a-kultura.html>
- Pastorová, M. (2004). Pojetí Výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura. *Metodický portál RVP*. [cit. 2016-09-06]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/43/pojeti-vytvarne-vychovy-v-ramci-vzdelavaci-oblasti-umeni-a-kultura.html/>
- Peez, G. (2000). *Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik*. Hannover: Books on Demand.
- Peez, G. (2005). *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Peregrin, J. (2003). *Filosofie a jazyk*. Praha: Triton.
- Peters, M. (2000). Künstlerische Strategien und kunstpädagogische Perspektiven. In: Ziesche, A. & Marr, S. (Eds.), *Rahmen aufs Spiel setzen. Frauen-Kunstpädagogik*. Königsstein: Helmer.
- Peters, M. (2005). Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik. In: Pazzini, K.-J., Sturm, E. & Meyer, T. (Eds.), *Reihe Kunstpädagogische Positionen 11*. Hamburg: ATHENA-Verlag.
- Peters, M. & Inthoff, C. (2013). Perspektiven einer neuen Lernkultur im kompetenzorientierten Kunstunterricht. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Hamburger Schulversuch „Alleskönner“. In: Engels, S., Preuss, R., Schnurr, A. (Eds.), *Feldvermessung Kunstdidaktik. Positionsbestimmungen zum Fachverständnis*. München: kopaed.
- Petrusek, M. (2006). *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Petříček, M. (2009). *Myšlení obrazem*. Praha: Herrmann & synové.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Přeložil Fr. Jiránek. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knižnice psychologické literatury.
- Plíhalová, M. (2017). *Humor ve výtvarných činnostech v mateřské škole*. Diplomová práce. Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity

- Karlovy. Vedoucí práce Věra Uhl Skřivanová. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/85025>
- Plíhalová, M. (2019). Humor při výtvarných činnostech v mateřských školách. *Výtvarná výchova*, 59(1–2), 18–29.
- Podlipský, R. (2017). Tvořivost v interpretaci umění. In: Podlipský, R., Vančát, J., Uhl Skřivanová, V. & Zikmundová, V. (Eds.), *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: ZČU v Plzni, s. 129–140.
- Pohnerová, M. (1992). *Duchovní a smyslová výchova*. Polička: Fantisk.
- Popp, W. (1997). Der biblische David als schwule Ikone der Kunst und Literatur. In: Härle, G., Popp, W. & Runte, A. *Ikonen des Begehrens: Bildsprachen der männlichen und weiblichen Homosexualität in Literatur und Kunst*. s. 67–100.
- Poskočil. (1928). Mezinárodní výstava kreslení. *Typografia*. 35(11–12), 121–123.
- Pospiszyl, T. (1998). *Před obrazem: antologie americké výtvarné teorie a kritiky*. Přeložili V. Chase, R. Pellar. Praha: Občanské sdružení pro podporu výtvarného umění.
- Pospíšil, A. & Řepa, K. (2014). Hudba k nazírání. Od synestézie k abstrakci skrze hudební náměty výtvarných činností. *Když se hudba vybarví – katalog k výstavě výtvarných a literárních prací žáků a studentů jihočeských škol v Alšově jihočeské galerii v Hluboké nad Vltavou*. Hluboká nad Vltavou: AJG, s. 2–6.
- Pospíšil, A. (2014). Hodnocení metodika poroty ústředního kola 12. Národní přehlídky výtvarného oboru ZUŠ ČR „Oči dokořán 2014“. In: *Oči dokořán 2014* [CD-ROM s tištěným katalogem]. Olomouc: ZUŠ Miroslava Stibora.
- Prigogine, I. & Stengers, I. *Řád z chaosu: nový dialog člověka s přírodou*. Praha: Mladá Fronta, 2001. Kolumbus.
- Project Zero. (2016). *Arts Propel*. [cit. 20. 6. 2019]. Dostupné z: <http://www.pz.harvard.edu/projects/arts-propel>
- Průcha, J. (2012). *Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál.
- Quine, W. V. (2002). *Od stimulu k vědě*. Praha: Filosofía.

- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* (2018). Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* (2017). Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením: [se změnami provedenými k 1. 9. 2005].* (2006). Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- ReD: Měsíčník pro moderní kulturu.* Praha: Odeon, 1928–1929.
- Runco, M. (2004). Everyone has creative potential. In: Sternberg, R. J. *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association, s. 21–30.
- Runco, M. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*. 55, s. 657–87.
- Řepa, K. (2019). Instantní výtvarka. In: Pospíšil, A., Řepa, K. & Šobáňová, P. (Eds.), *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA, s. 160–170.
- Říhová, K., & Bláha, J. (2017). Umělecké dílo a dětský divák. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. 57(3–4), 72–80.
- Říhová, K., & Svatošová, Z. (2012). *Tváře / Faces – edukační materiály k výstavě Tváře / Fenomén tváře ve videoartu*. Praha: Galerie Rudolfinum.
- Říhová, K. (2018). Co potřebují obrazy? Recenze. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. 58(3–4), s. 70–75.
- Říhová, K. (2018). Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. 58(3–4), s. 28–45.
- Říhová, K. (2019). Artwork in art education. In: *Education and New Developments 2019* [cit. 2019-07-01]. Lisbon: GIMA, s. 292–294. Dostupné z: http://end-educationconference.org/wp-content/uploads/2019/06/Education-and-New-Developments_2019_Vol_II.pdf
- Sabisch, A. (2007). *Inszenierung der Suche*. Bielefeld: Transcript.

- Sanouillet, M. & Peterson, E. (1973). *The Writings of Marcel Duchamp*. New York: Oxford University Press.
- Saussure, F., Bally, Ch. & Sechehayé, A. (Eds.), *Kurs obecné lingvistiky*. Přeložil Fr. Čermák. Praha: Odeon.
- Sawyer, K. (2012). *Explaining creativity*. New York: Oxford University Press.
- Searle, J. (2004). *Mind. A Brief Introduction*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Selle, G. (1988). *Gebrauch der Sinne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Shin, Ryan. (2016). *Convergence of Contemporary Art, Visual Culture, and Global Civic Engagement*. Hershey, PA: IGI Global.
- Shipe, R. L. (2016). Productive ambiguity: promoting cross-cultural understanding through art. In: Shin, R. *Convergence of Contemporary Art, Visual Culture, and Global Civic Engagement*. Hershey: IGI Global, s. 63–79.
- Schäfer, G. E. (2001). *Bildungsprozesse im Kindesalter – Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Scherer, B. (2020). *Wir müssen lernen, die Welt neu zu sehen*. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4. 1. 2020.
- Schmid, W. (1998). *Philosophie der Lebenskunst: Eine Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Schürch, D. & Erni, A. (2013). *Forschendes Lernen und Forschen lernen in der Fachdidaktik (und darüber hinaus)*. Das Modell ‚Forschungspraktikum‘ an der Zürcher Hochschule der Künste. [cit. 17. 12. 2013]. Dostupné z: <http://zkmb.de/forschendes-lernen-und-forschen-lernen-in-der-fachdidaktik-und-darueber-hinaus-das-modell-forschungspraktikum-an-der-zuercher-hochschule-der-kuenste/>
- Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S., et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum.
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění*. I díl. Praha: PedF UK.
- Slavík, J. (2015). Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*, 3(1), [cit. 23. 06. 2019]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92
- Slavík, J. (2017). Exprese jako způsob poznávání. *Kultura, umění a výchova*, 5(3), [cit. 23. 06. 2019]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154

- Slavík, J., Dyrtrtová, K., & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3/4).
- Slavík, J. & Wawrosz, P. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění*. II díl. Praha: PedF UK.
- Slavík, J. (2015). Artefletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*, 3(1), [cit. 26. 3. 2017]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefletika*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J. (2014). Expres v umění a ve výchově. In: Jedlička, R. (Ed.), *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefletiky*. Praha: Univerzita Karlova.
- Slotawa, F. (1999). *Hotelarbeiten 1998/99*. Frankfurt am Main: Museum für Moderne Kunst.
- Správa webových stránek AJG Hluboká nad Vltavou. *O galerii*. [cit. 3. 12. 2014]. Dostupné z: <http://www.ajg.cz/o-galerii/>.
- Správa webových stránek MDVV Lidice. *Mezinárodní dětská výtvarná výstava Lidice* [cit. 1. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.mdvv-lidice.cz/>.
- Staudte, A. (1977). *Ästhetisches Verhalten von Vorschulkindern. Eine empirische Untersuchung zur Ausgangslage für ästhetische Erziehung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage Publications.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2007). Creativity as a Habit. In: Tan, A.-G. (Ed.) *Creativity: A Handbook for Teachers*. Singapore: World Scientific.
- Sternweiler, A. (1993). *Die Lust der Götter: Homosexualität in der italienischen Kunst von Donatello zu Caravaggio*. Berlin: Verlag rosa Winkel.
- Stokrocki, M. (Ed.), (2014). *Exploration in Virtual Worlds: New Digital Multi-Media Literacy Investigations for Art Education*. Reston: National Art Education Association.
- Straková, J. (2013). Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 23(5), 734–743.

- Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada.
- Sweeny, R. W. (Ed.), (2010). *Inter/Actions/Inter/Sections: Art Education in a Digital Visual Culture*. Reston: National Art Education Association.
- Šedová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šimůnek, M. (2009). Několik námětů pro rozvíjení vizuální gramotnosti. In: Pavličíková, H., Šebeš, M. & Šimůnek, M. (Eds.), *Mediální pedagogika. Média a komunikace v teorii a učitelské praxi*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, s. 87–100.
- Šobáňová, P. et al. (2015). *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šobáňová, P. & Jiroutová, J. et al. (2017). *Česká sekce INSEA 1967–2017*. Olomouc: Česká sekce INSEA.
- Šobáňová, P. (2016). Realizované vs. předepsané kurikulum – reflexe kurikulární reformy a její implementace do praxe. In: Šobáňová, Petra et al. *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy*. Olomouc: Česká sekce INSEA, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, s. 27–53.
- Šobáňová, P., Badalíková, O., Buschkühle, C.-P. et al. (2016). *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy: reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. Přeložili J. Jiroutová, M. Phil. Olomouc: Česká sekce INSEA, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- Šobáňová, P. (2017). Uplatnění zásad tvořivosti při interpretaci uměleckého díla. In: Podlipský, R., Vančát, J., Uhl Skřivanová, V. & Zikmundová, V. (Eds.), *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: ZČU v Plzni, s. 119–128.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Štěpánková, K. 2018. Tvořivost ve výtvarné výchově jako globální narativ. *Kultura, umění a výchova*, 6(2). [cit. 12. 7. 2019]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=16&clanek=188.
- TAB. (2019). *Teaching for artistic behavior* [cit. 10. 7. 2019]. Dostupné z: <https://teachingforartisticbehavior.org/index.html>
- Teige, K. (1921). Obrazy a předobrazy. *Musaion: sborník pro moderní umění*. 2(-), 52–58.

- Terhart, E. (2006). Was wissen wir über gute Lehrer? *Pädagogik*, 58(5), 42–47.
- Tishman, Sh. & Palmer, P. (2006). *Artful thinking*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education, Project Zero. [cit. 20. 6. 2019]. Dostupné z: <http://pzartfult.hinking.org/wp-content/uploads/2014/09/ArtfulThinkingFinalReport-1.pdf>
- Tribulová, B. (2018). Má zmysel vzdelávať v galériách? *Kapitál*. [cit. 23. 8. 2019]. Dostupné z: <https://kapital-noviny.sk/ma-zmysel-vzdelavat-v-galeriach/>
- Tröndle, M. & Warmers, J. (Eds.), (2012). *Kunstforschung als ästhetische Wissenschaft. Zur transdisziplinären Hybridisierung von Wissenschaft und Kunst*. Bielefeld: Transcript.
- Tyrrell, M. (2019). *Přerámování v terapii – Umění vidět jinak*. Praha: Portál.
- Uhl Skřivanová, V. (2011). *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu, aneb, Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido.
- Uhl Skřivanová, V. (2013). Oborové kompetence výtvarné výchovy v diskurzu německy mluvících zemí. *Kultura, umění a výchova*, 1(1), [cit. 2013-10-03]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=15.
- Uhl Skřivanová, V. et al. (Eds.), (2014). *Pedagogika umění – umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Uhl Skřivanová, V. (2015). Problematika didaktické redukce, transformace a rekonstrukce vzdělávacího obsahu v dikci německé obecné didaktiky a oborové didaktiky umění. In: Šobánková, Petra a kol. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 35–52.
- Uhl Skřivanová, V. (2016). Evropská tematická síť vizuální gramotnosti (ENVil). In: *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy*. Olomouc: Česká sekce INSEA, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, s. 69–77.
- Uhl Skřivanová, V. (2018). Profesní kompetence učitelů v mezinárodním srovnání. *Výtvarná výchova*. 57(1–2), s. 6–19.
- UNESCO. (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels: Commission Of The European Communities, [cit. 24. 6. 2019].

- Dostupné z: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com\(2001\)678_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com(2001)678_en.pdf)
- UNESCO. (2006). *Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. Lisbon, [cit. 10. 6. 2019]. Dostupné z: www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf
- UNESCO. (2010). *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. The Second World Conference on Arts Education*. Seoul, the Republic of Korea, 25. – 28. 5. 2010. [cit. 10. 6. 2019]. Dostupné z: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf
- UNESCO. (2013). *Rethinking Education and Learning in a Changing World*. Paris, France, 12.–14. 2. 2013. [cit. 20. 2. 2018]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002247/224743e.pdf>
- Uždil, J. (1979). *Dětská paleta*. Praha: Albatros.
- Uždil, J. (1964). *Svět dětských kreseb. Dítě a svět. Katalog k mezinárodní výstavě dětského výtvarného projevu*. Praha.
- Van Den Akker, J. & Kuiper, W. (2006). Schulentwicklung durch curriculare Reformen. Zwischenstand einer vergleichenden Analyse in europäischen Ländern. *Journal für Schulentwicklung*. 2006(2).
- Vančát, J., Kitzbergerová, L. & Fulková, M. (2002). Alternativa B). Osnovy výtvarné výchovy pro 1. – 9. ročník vzdělávacího programu Základní škola. *Ergo*, 2(1), 37–58.
- Vančát, J. (2006). K pojetí a terminologii Výtvarného oboru. *Metodický portál RVP*. [cit. 10. 03. 2017]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/843/K-POJETI-A-TERMINOLOGII-VYTVARNEHO-OBORU.html/>
- Vančát, J. Čím může být výtvarná výchova prospěšná všeobecnému vzdělávání. Strukturní analýza vzájemných vztahů obrazových objektů v zobrazení jako metodický podklad aktivního ovládnutí zobrazení. In: Uhl Skřivanová, Věra et al. (Eds.), *Pedagogika umění – umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: UJEP, s. 87–100.
- Vančát, J. (2016). Kdy je obraz a co je umění. Metastruktura obrazivosti. *Výtvarná výchova* 56(4), 2–9.

- Vančát, J. (2017). *O strukturním přístupu k umění a k výtvarné výchově*. Výtvarná výchova, 57(3–4), 58–71.
- Vančát, J. (2017). Tvořivost ve výtvarné výchově a její strukturní pojetí. In: Podlipský, R., Vančát, J., Uhl Skřivanová, V. & Zikmundová, V. (Eds.), *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: ZČU v Plzni, s. 7–23.
- Vančát, J. (2000). *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Karolinum.
- Vančát, J. (2009). *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě: gnozeologické předpoklady analýzy obrazové stránky nových médií*. Praha: Karolinum.
- Vančát, J. & Pastorová, M. (2016). Jak se proměňuje obsah výtvarné výchovy v důsledku uplatnění nových médií a jak je možné využívat informační a komunikační technologie (ICT) ve výuce VV. *Metodický portál: Články* [cit. 2021-10-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/20669/JAK-SE-PROMENUJE-OBSAH-VYTVARNE-VYCHOVY-V-DUSLEDKU-UPLATNENI-NOVYCH-MEDII-A-JAK-JE-MOZNE-VYUZIVAT-INFORMACNI-A-KOMUNIKACNI-TECHNOLOGIE-ICT-VE-VYUCE-VV.html>
- Vašíková, Jana. 2017. Komparativní analýza kurikula vzdělávacího oboru výtvarná výchova primárního vzdělávání v mezinárodním kontextu. *Kultura, umění a výchova*, 5(2). [cit. 30. 11. 2017]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=13&clanek=164
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Veselý, A. (2004). Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*. 40(4), 433–446.
- Volek, E. (2004). *Znak – funkce – hodnota. Estetika a sémiotika umění Jana Mukařovského v proudech současného myšlení: zápisky z podzemí postmoderny*. Praha: Paseka. Scholares.
- Vrána, S. (1926). *Anketa o kreslení: Směrnice pro vyučování kreslení na školách obecných a měšťanských*. Brno: Ústřední spolek učitelský na Moravě.
- VTS. (2019). *Visual teaching strategies*. [cit. 10. 7. 2019]. Dostupné z: <https://vtshome.org/>

- Výtvarná výchova – 2. stupeň.* (2021) MŠMT ČR & NPI ČR. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/clanky/vytvarna-vychova-2-stupen>
- Wagner, E. & Schönau, D. (2016). *Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype*. Münster, New York: Waxmann.
- Wagner, M. (2003). Kreativität und Kunst. In: Berka, W. (Ed.), *Woher kommt das Neue? Kreativität in Wissenschaft und Kunst. Wissenschaft – Bildung – Politik*. Wien: Böhlau Verlag.
- Walterová, E. (2000). *Výzkumný záměr „Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu“: úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Welsch, W., Poláková, J. (Eds.), (1994). *Naše postmoderní moderna*. Praha: Zvon.
- Whitehead, A. N. (1998). *Symbolismus, jeho význam a účín*. Praha: Panglos.
- Willke, H. (2000). Společnost vědění. In: Pongs, A. (Ed.), *V jaké společnosti vlastně žijeme?* Praha: ISV, s. 243–262.
- Wilson, B. (2004). Child after modernism: Visual culture new narratives. In: Eisner, E. W. & Day, M. D. (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah: Routledge, s. 299–328.
- Wilson, D. (2019). *From Zero to Fifty: Marking a half-century of Project Zero's impact in education* [cit. 20. 6. 2019]. Dostupné z: <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/From%20Zero%20to%20Fifty.pdf>
- Winner, E. & Hetland, L. (2001). *A Heroic Effort to Make a Practical Difference in Art Education Beyond the Soundbite : Arts Education and Academic Outcomes*. LA: The Getty Center. [cit. 10. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.getty.edu/foundation/pdfs/soundbite.pdf>
- Wittgenstein, L. (1998). *Filosofická zkoumání*. 2. upr. vyd. Praha: Filosofia. Základní filosofické texty.
- Zuidervaart, L. (2015). *Umění a sociální transformace: pravda, autonomie a společenské makrostruktury*. Ústí nad Labem: FUD UJEP.
- Zweig, K. (2019). *Ein Algorithmus hat kein Taktgefühl*. München: Heyne.
- Zábrana, E. (1927). K výstavám vůbec a ke kongresové zvlášť připravme se! *Náš směr: Měsíčník pro výchovu kreslením a tvořivou prací*. 13(10).
- Zářecká, K. & kol. (2019). *Možnosti rozvoje digitální gramotnosti v oboru Výtvarná výchova*. Dostupné z: https://digigram.cz/rozvoj-digitalni-gramotnosti_vytvarna-vychova/

Autoři

PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy a kultury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni

✉ uhl@kvk.zcu.cz

Mgr. Monika Plíhalová

Katedra výtvarné výchovy a kultury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni

✉ moplihal@kvk.zcu.cz

Prof. Dr. Johannes Kirschenmann

Katedra výtvarné výchovy a kultury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni

✉ jokir@kvk.zcu.cz

Prof. Dr. Manfred Blohm

Abteilung Kunst und visuelle Medien, Univerzita Flensburg, Německo

✉ blohm@uni-flensburg.de

doc. PhDr. Jaroslav Vančát, Ph.D.

Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, Praha

✉ jaroslav@vancat.cz

doc. Mgr. Kateřina Dytrtová, Ph.D.

Katedra dějin a teorie umění Fakulty umění a designu Univerzity Jana Evangelisty

Purkyně v Ústí nad Labem

✉ katerina.dytrtova@ujep.cz

doc. PhDr. Martin Raudenský, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, Praha

✉ martin.raudensky@pedf.cuni.cz

PhDr. Kateřina Štěpánková, PhD.

Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové

✉ katerina.stepankova@uhk.cz

doc. Mgr. Petra Šobánková, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

✉ petra.sobanova@upol.cz

PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

✉ apospasil@pf.jcu.cz

Prof. Dr. Andreas Brenne

Kunst in Lehramtsstudiengängen, Univerzita Potsdam, Německo

✉ andreas.brenne@uni-potsdam.de

Dr. Markus J. Herschbach

Abteilung Kunst und visuelle Medien, Univerzita Flensburg, Německo

✉ markus.herschbach@uni-flensburg.de

Mgr. Kristýna Říhová

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha,
doktorský studijní program

✉ rihova.kristyna@seznam.cz

Mgr. Ida Muráňová

Edukátorka v Oddělení rozvoje publika, Národní galerie v Praze

✉ ida.muranova@ngprague.cz

Mgr. Barbora Škaloudová

Kurátorka vzdělávacích programů, Kunsthalle Praha

✉ bskaloudova@kunsthallepraha.org

Mgr. et MgA. David Bartoš

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci,
doktorský studijní program

✉ david.bartos01@upol.cz

PhDr. Jan Mašek, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy a kultury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni

✉ masekjan@kvk.zcu.cz

Dr. Anne Eßer

Absolventka Akademie výtvarných umění v Mnichově

✉ anneesser@gmx.de

Jmenný rejstřík

A

Adami, Elisabetta 206, 238
Adámková Turzová,
 Magdalena 238
Adamson, Bob 238
Adick, Christel 7, 8, 238
Albers, Peggy 206, 238, 244,
Aleš, Mikoláš 118, 119, 122, 253
Altrichter, Herbert 238
Anderson, Tom 64, 238
Aprill, Arnold 61. 240
Atkinson, Denis 173, 238
Auernheimer, Georg 161, 238

B

Babyrádová, Hana 131, 238
Badalíková, Olga 257
Bach, Johann Sebastian 146
Bally, Charles 255
Bamford, Anne 152
Barker, Chris 238
Barney, Matthew 221
Barton, Georgina 200, 206, 207,
 239
Bateman, John 204, 205, 239
Bauman, Zygmunt 239
Beatie, Thomas 222
Beghetto, Ronald A. 60, 64, 239,
 247
Bell, Daniel 58, 239

Bell, Nancy 127, 128, 239
Benda, Jaroslav 115, 239
Benjamin, Walter 166
Benner, Dietrich 239
Berger, Peter L. 239
Bering, Kunibert 7, 239
Beuys, Joseph 4, 5, 150, 159, 239
Bhabha, Homi K. 160
Billmayer, Franz 4, 239
Binswanger, Ludwig 239
Bláha, Jaroslav 164, 165, 254
Blatný, Ladislav 111, 239
Blohm, Manfred 6, 23, 140, 152,
 157, 159, 232, 234, 236, 240,
 246, 262
Bobbé, Leland 227
Bolkan, San 127, 240
Boltanski, Christian 185
Borecký, Vladimír 135, 240
Borecki, Sandro 17
Bowie, David 224
Bray, Mark 240
Bregman, Rutger 189, 190, 240
Brenne, Andreas 5, 138, 140, 143,
 150, 232, 234, 236, 240, 263
Brittain, Lambert W. 62, 250
Brožek, Jaroslav 2, 117
Brücknerová, Karla 102, 240
Budak, Adam 181, 240
Burnaford, Gail. E. 61, 240

Burow, Olaf-Axel 240
Buschkühle, Carl-Peter 140, 152,
240, 257

C

Cakmak, Cihan 161, 162
Caravaggio 256
Carmel, Borg 240
Castek, Jill 215, 249,
Cazden, Courtney 241
Cézanne, Paul 40
Cipolle Benigni, Susan 60, 241
Ciporanov, Denis 33, 36, 37, 249
Clark, Gilbert 63, 241
Coiro, Julie 215, 249
Cope, Bill 204, 241, 248, 251
Crossley, Michael 9, 241

Č

Čáp, Jan 82, 241
Čapek, Karel 127, 241
Čarná, Daniela 241
Čermák, Rudolf 113, 124, 241, 255
Červencl, Milouš 120, 241

D

Danto, Arthur 36
David, Jiří 62, 117, 124, 241
Day, Michael. D. 63, 64, 241, 243,
261
De Bruyckere, Berlinde 49
De Saussure, Ferdinand 255
Deacon, Richard 45, 50
Deball, Mariana C. 47

Deleuze, Gilles 166
Dewey, John 62, 241
Díaz, Frederic 184
Dickie, George 36
Didi-Huberman, Georges 166
Dietrich, Marlene 224
Dillemuth, Stephan 139, 241
Dinklage, Peter 224
Donatello 131, 256
Dumas, Marlene 49
Duncker, Ludwig 242
Duncum, Paul 200, 206, 241
Dürer, Albrecht 21
Dvořák, Dominik 96, 104, 242
Dytrtová, Kateřina 42, 45, 46,
49–52, 242, 256, 262

E

Efland, Arthur D. 61, 242
Ehmer, Hermann K. 242
Eisner, Elliot 63, 242, 243, 261
Eliasson, Olafur 195
Elkins, James 243
Elleström, Lars 201, 204, 205, 243
Emin, Tracey 49
Erni, Danja 255
Evans-Palmer, Teri 127, 243

F

Fairclough, Norman 241
Fauconnier, Gilles 42, 51
Feindt, Andreas 243
Feldmann, Hans-Peter 224, 243
Fetting, Rainer 221

Filip, Michal 246
Filipová, Petra 200, 238, 243
Fink, Tobias 153, 243
Fischer, Lilli 5, 141–149, 243
Foucart, Michel 166, 243
Franc, Adam 243
Francastel, Pierre 243
Frank, Manfred 243
Freedman, Kerry 69, 243
Freire, Manuelle 200, 244
Frohber, Michaela 242
Fuchs, Max 161
Fulková, Marie 69, 129, 135, 165,
166, 167, 168, 175, 176, 244, 256,
259

G

Gablik, Suzi 244
Garcia, Tristan 15, 244
Gee, Jim 241
Gober, Robert 221
Goldin, Nan 221
Goldstein, Carl 244
Gonzales-Torres, Felix 223
Goodboy, Alan K. 127, 240
Goodman, Nelson 35, 40, 42, 43,
47, 49, 51, 53, 55, 65, 244
Gordon, Douglas 168, 174
Gormley, Anthony 54
Gossen, Tatiana 210, 244
Greer, W. Dwaine 63, 241
Gregory, Peter 3
Griebel, Christina 140, 240
Grierson, Elisabeth 65, 244

Griese, Hartmut 152
Griffin, Darrin J. 127, 240
Grosse, Katharina 50, 181–183,
240, 283
Guattari, Félix 166

H

Hajdušková, Lucie 165, 166, 168,
175, 244
Halliday, Michael A. K. 204
Han, Byung-Chul 16, 244
Haring, Keith 221
Havekost, Eberhard 45, 50
Havlíček, Josef 114
Havlík, Vladimír 6, 232, 234, 236,
244
Havlová, Božena 116
Hazuková, Helena 76, 101, 244
Heidegger, Martin 244
Heil, Christine 140, 240, 245
Heinzel, Friederike 245
Henry, Laurie 215, 249
Herschbach, Markus J. 6, 151, 162,
245, 263
Hetland, Lois 60, 153, 160, 242,
245, 261
Hickman, Richard 7, 245
Hiippala, Tuomo 239
Hilker, Franz 7
Hockney, David 221
Hodge, Robert 204, 245
Hodža, Milan 114
Hoffmann, Erika a Rolf 184
Hofstede, Geerd 161

Hölscher, Stefan 7, 239
Hong, Ang Leng 216, 238
Hončíková, Jarmila 136, 245
Hua, Tan Kim 216, 238
Huemer, Markus 50
Hulačová, Anna 50
Hummrich, Merle 8, 23
Hurwitz, Al 61, 64, 241
Hutflötz, Karin 15, 245

CH

Chabanne, Jean-Charles 245
Chalánková, Vendula 129, 133,
134, 281
Chapman, Jake & Dinos 49
Chicago, Judy 220, 221, 225
Chomsky, Noam 53
Chrz, Vladimír 47, 51, 255

I

Inthoff, Christina 252

J

Janík, Tomáš 84, 86, 89, 95, 97, 100
Jánská, Lenka 116, 124, 246
Jenson, Jennifer 216, 250
Jeřábek, Tomáš 201, 246
Jewitt, Carey 204, 206, 215, 246
Jirásek, Alois 118
Jiroutová, Jana 117, 257
Johnson, Mark 249
Jörissen, Benjamin 14, 246
Jurečková Mališová,
Veronika 246

K

Kaderka, Petr 246
Kalantzis, Mary 204, 241, 248, 251
Kämpf-Jansen, Helga 5, 6, 140,
141, 142, 152, 240, 246, 247
Kandinsky, Wassily 247
Kapelová, Jana 179, 247
Kasalická, Ivona 241
Kasíková, Hana 129, 135, 247
Kaščík, Ondrej 59, 61, 247
Kaufman, James C. 60, 64, 239, 247
Kesner, Ladislav 33, 250
Kettel, Joachim 140, 247
Kevič, Nataša 202, 247
Kintera, Krištof 287, 184, 185
Kinzer, Charles 215, 249
Kirschenmann, Johannes 3, 4, 6,
10, 11, 16, 232, 234, 236, 247,
262, 290
Kitzbergerová, Leonora 69, 131,
132, 135, 165, 244, 247, 259
Klausen, Søren H. 162, 247
Klein, Julian 247
Klein, Sheri R. 133, 247, 248
Knecht, Petr 100, 177, 246, 248
Knoke, Andreas 140, 240, 249
Kolář, Zdeněk 167, 248
Komorek, Michael 248
Komrska, Tomáš 69, 248
Korthagen, Fred 102, 103, 248
Kotásek, Jiří 68, 248
Kottová, Karina 177, 178, 248
Králík, Ľubor 179, 248
Krauss Rosalind E. 248

Krejčířová, Dana 130, 249
Kress, Gunther 203, 204, 205,
207, 245, 248
Křivohlavý, Jaro 127, 133, 250
Kuiper, Wilmad 259
Kulka, Tomáš 33, 36, 37, 249
Kupka, František 132, 169, 170
Kuřina, František 86, 95, 249
Květina, Jan 95, 249

L

Lady Gaga 218
Lähdesmäki, Tuuli 200, 206, 207,
249
Lakoff, George 249
Lange, Marie L. 140, 249
Langmeier, Josef 130, 249
Latour, Bruno 139, 249
Leu, Don 215, 249
Leuschner, Christina 140, 240, 249
Liessmann, Konrad P. 59, 192, 249
Linaj, Evžen 69, 125, 249, 269
Loos, Adolf 112
Lorenz, Renate 223, 249
Lotherington, Heather 216, 250
Lowenfeld, Viktor 62, 250
Luckmann, Thomas 239
Luhmann, Niklas 166

M

Makovský, Miloš 34, 44, 250
Mandelbaum, Maurice 37
Maniaci, Kathleen M. 200, 206,
208, 250

Manson, Marylin 226
Marakatt-Labba, Britta 50
Mareš, Jiří 82, 127, 133, 241, 250
Markalous, Bohumil 116, 269
Maršák, Jan 71, 250
Masaryk, Tomáš G. 114
Mason, Mark 240
Mašek, Jan 6, 200, 250, 264, 290
Mayo, Peter 59, 240
McCarthy, Erin 200, 244
Merleau-Ponty, Maurice 250
Mertala, Pekka 202, 251
Meyer, Hilbert 243, 252
Michalovič, Peter 250
Michelangelo 131, 224
Mikš, František 250
Milbrandt, Melody 64, 238
Mill, Kathy A. 204, 216, 250
Mirzoeff, Nicholas 176, 251
Mitchell, William J. T. 176, 251
Mogel, Barbara 180
Mokrý, František V. 112
Monroe, Marilyn 226
Mrkus, Pavel 48
Mueck, Ron 185
Mukařovský, Jan 251, 260
Muráňová, Ida 6, 177, 180, 232,
234, 236, 251, 264, 290

N

Naisbitt, John 59, 251
Najvar, Petr 246
Neshat, Shirin 220
Neumajer, Ondřej 211, 251

Niehoff, Rolf 19, 239
Nitsche, Marcus 210, 244
Nürnberg, Andreas 210, 244

O

Otto, Gunter 3, 4
Otto, Maria 3

P

Pachmanová, Martina 177, 179,
186, 251
Palánová, Věra 170
Palmer, Paricia 65, 258
Palsa, Lauri 202, 251
Parsons, Michael 251
Paspa, Karel 116
Pastorová, Markéta 69, 70, 71,
72, 165, 201, 248, 250, 251,
252, 260
Pauls, Karina 7, 239
Pazzini, Karl-Josef 23, 252
Peez, Georg 4, 5, 6, 252
Peijic, Andrej 218
Pekarik, Andrew 180
Peregrin, Jaroslav 53, 54, 252
Perry, Katy 218
Peters, Maria 139, 140, 245, 252
Peterson, Elmer 255
Petrusek, Miloslav 59, 252
Petříček, Miroslav 176, 252
Piaget, Jean 252
Pierre et Gilles 221
Píšová, Michaela 100, 246
Platón 15, 245

Plíhalová, Monika 6, 127, 130–132,
232, 236, 252, 253, 262, 290
Podlipský, Rudolf 34, 135, 244,
245, 253, 257, 260
Pohnerová, Marta 62, 253
Poláková, Jolana 261
Pomerantz, Anne 127, 128, 239
Popp, Wolfgang 225, 253
Posch, Peter 238
Poskočil 115, 253
Pospiszyl, Tomáš 33, 253
Pospíšil, Aleš 110, 121, 124, 246,
250, 253, 254, 263, 290
Prediger, Susanne 248
Prengel, Annedore 245
Prigogine, Ilya 253
Průcha, Jan 8, 246, 251, 253
Puchmertl, Jaroslav 119
Pupala, Branislav 59, 61, 247

Q

Quine, Willard V. O. 253
Quinn, Marc 221, 222

R

Rambousek, Vladimír 246
Rataj, Michal 45, 50
Raudenský, Martin 6, 42, 45, 46,
49, 50, 54, 242, 263, 270, 290
Rheims, Bettina 221
Riedlbauchová, Kubica 241
Rist, Pipilotti 184, 220
Rosefeldt, Julian 50
Rosenbach, Ulrike 220, 226

Röttgens, Herwarth 225
Rousseau, Jean-Jacques 158
Runco, Mark 60, 63
Ruskin, John 111

Ř

Řepa, Karel 90, 110, 124, 250,
253, 254
Říhová, Kristýna 6, 164–166, 169,
170, 171, 173, 176, 232, 234, 236,
254, 263, 282, 290

S

Sabisch, Andrea 140, 254
Sanders, Jennifer 206, 238
Sanouillet, Michel 255
Sawyer, Keith 64, 255
Searle, John 43, 255
Sehnalíková, Vladimíra 165, 166,
168, 175, 244
Sechehayé, Albert 255
Selle, Gert 4, 5, 255
Sherman, Cindy 220
Shin, Ryan 63, 64, 255
Shipe, Rebecca 255
Schmidt, Eric 13
Schäfer, Gerd E. 255
Scherer, Bernd 15, 255
Schmid, Wilhelm 255
Schönau, Diederik 261
Schürch, Anna 255
Simon, Taryn 49
Slavík, Jan 34, 43, 47, 51, 52, 73, 100,
104, 135, 242, 244, 246, 255, 256

Sloboda, Zdeněk 250
Slotawa, Florian 19, 256
Soltau, Annegret 222, 223
Starý, Karel 96, 242
Staudte, Adelheid 256
Stehr, Nico 59, 256
Stengers, Isabelle 60, 254, 256
Sterc, Pavel 195, 196
Sternberg, Robert J. 60, 254, 256
Sternweiler, Andreas 224, 225, 256
Stokrocki, Mary 206, 214, 256
Straková, Jana 107, 109, 256
Strouhal, Martin 61, 257
Stuhr, Patricia 69, 243
Suchánek, Jan 195
Sutnar, Ladislav 116
Svatošová, Zuzana 166, 168, 254
Sweeny, Robert W. 206, 257

Š

Šamšula, Pavel 35, 69, 248
Šedá, Kateřina 184, 185, 196
Šedová, Klára 127, 129, 257
Šimůnek, Michal 202, 257
Škaloudová Barbora 6, 177, 180,
232, 234, 236, 251, 264, 290
Šobánková, Petra 6, 36, 49, 68, 76,
117, 135, 164, 165, 175, 176, 232,
236, 250, 254, 257, 258, 263, 290
Štech, Stanislav 47, 51, 95, 255, 257
Štěpánková, Kateřina 6, 58, 64,
257, 263, 290
Švankmajer, Jan 183, 184

T

Tan, Ai-Girl 256
Teige, Karel 257
Terhart, Ewald 258
Tishman, Shari 65, 258
Tribulová, Barbora 178, 180, 185,
241, 258
Trockel, Rosemarie 220
Tröndle, Martin 138, 258
Turner, Mark 42, 51
Tyrrell, Mark 178, 258

U

Uhl Skřivanová, Věra 2, 6, 9, 71,
91, 129, 131, 166, 171, 232, 234,
236, 244, 245, 253, 257, 258,
259, 260, 271, 290
Ulay 227
Unterberg, Lisa 14, 246
Urbánek, Petr 96, 242
Urlaß, Mario 140, 240
Uždil, Jaromír 2, 117, 118, 119, 259

V

Vališová, Alena 129, 135, 247
Van Den Akker, Jan 259
Van Leeuwen, Theo 205, 207, 215,
248, 260
Vančát, Jaroslav 6, 33, 34, 35, 38,
69, 70, 128, 129, 201, 232, 234,
236, 244, 245, 251, 253, 257,
259, 260, 262, 290
Vaňková, Petra 246
Vašíková, Jana 71, 260

Verheyen, Jef 17
Veselý, Arnošt 59, 260
Volek, Emil 260
Von Teese, Dita 226
Vrána, Stanislav 112, 260
Vydra, Josef 114

W

Wagner, Ernst 261
Wagner, Manfred 261
Walterová, Eliška 8, 261
Warhol, Andy 184, 221, 228
Warmers, Julia 138, 258
Wawrosz, Petr 256
Weiss, Cynthia 61, 240
Weitz, Morris 36, 37
Welsch, Wolfgang 261
Whitehead, Alfred N. 55, 261
Wildfeuer, Janina 239
Willke, Helmut 261
Wilson, Brent 61, 261
Wilson, Daniel 65, 261
Winner, Ellen 60, 153, 242,
245, 261
Wittgenstein, Ludwig 37, 261
Wurst, Conchita 218

Z

Zábrana, E. 114, 261
Zaremba, Jutta 155
Zářecká, Klára 201, 261
Zedník, Josef 241
Zeithamml, Jindřich 45, 50
Zhijie, Qiu 50

Zierfuss, Maren 242
Zikmundová, Vladimíra 238, 244,
245, 247, 250, 253, 257, 260
Zuidervaart, Lambert 56, 57, 261

Zumbansen, Lars 16, 247
Zuska, Vlastimil 250
Zweig, Katharina 15, 261

Věcný rejstřík

A

aktivní slovesa 171, 172
algoritmus 4, 9, 11–16, 18, 22, 232, 277
alternativní školství 196, 197
antropocén 196
artefiletika 41–43, 198, 255, 256
arteterapie 41, 198
artistic research 5, 9, 138, 140, 141, 150 236, 241
avantgarda 112

B

Bauhaus 115
better practice 153, 154, 156, 161
biografická orientace 3, 6

C

celoživotní vzdělávání 59

D

demokracie 188, 189, 239, 249
denotace 42, 45, 47, 51, 52, 55
deskripce 7, 10
dialog 2, 6, 48, 129, 131, 135, 136, 147, 151–153, 155, 157, 160, 161, 168, 170, 173, 174, 178, 180, 183–186, 188, 251, 253, 255, 256
didaktická transformace obsahu 73, 84, 164, 167, 177, 248

digitální obsah 10, 200, 201, 208, 209, 211, 212, 214, 216
discipline-based art education (DBAE) 63, 241, 242
diskurz 3, 6, 7, 9, 16, 24, 35, 40, 46, 61, 69, 82, 110, 140, 142, 164, 166–173, 176, 202, 207, 232, 233, 247, 258
divák 19, 27, 43, 53, 56, 135, 151, 158, 166, 169, 170, 172, 176–179, 181, 186, 194, 207, 229, 248, 254
dramatická výchova 34, 168, 169, 184

E

edukátor 42, 48, 177–180, 264
ekologie 4, 11, 20, 64, 195
ekvivalence 7–9, 189, 191, 194, 199
emancipace umění 189, 220
emoce 14, 15, 44, 71, 129, 145, 159, 162, 194
emoční kapitalismus 15
empatie 43, 51, 56, 143, 153, 154, 172
estetická výchova 3, 33, 35, 156, 240, 251, 254
estetická zkušenost 6, 9, 19, 20, 22, 25, 29, 30, 158, 159
estetické vzdělávání 4, 5, 19, 21, 140, 141, 157, 159, 160

estetický projekt 23, 28, 152, 155,
157

estetika 9, 13–15, 18, 63, 111, 116,
249, 251, 260

exemplifikace 42, 47, 49, 51, 52,
55, 141

experiment 5, 41, 46, 48, 60, 62,
70–72, 75, 115, 119, 134, 138, 139,
142, 148, 181, 182, 184, 185, 193,
194, 196, 199, 200, 227, 229,
232, 234, 236, 277, 283–287

exprese 33–35, 39, 42–45, 47–53,
55–57, 61–63, 73, 104, 105, 239,
242, 255, 256

F

feminismus 64, 217, 220, 247

filmová tvorba 34

focus group 168, 173

frontální výuka 196

funkční slovník učitele výtvarné
výchovy 101, 244

G

galerijní edukace 42, 165–168, 171,
174, 174, 177, 179

gender 4, 10, 41, 218–221, 225–227,
230, 232, 236, 289

globalismus 189

gramotnost 64, 176, 201–204, 207,
208, 215, 216, 246, 261
- digitální gramotnost 189,
190, 200–202, 206, 210,
215, 216, 247

- vizuální gramotnost 3, 33,
34, 41, 64, 164, 166, 167, 176,
200, 257, 258

- multigramotnost 200–203,
206, 207, 216

H

hodnocení 30, 84, 98, 101, 124,
125, 197, 253

homosexualita 217, 221, 224, 225,
230, 253, 256

humanismus 17, 59–61, 188, 189

humor 9, 127–136, 223, 239, 240,
243, 247, 248, 252, 253, 257,
279, 281

I

identita 10, 17, 152, 159, 160, 162,
174, 177, 202, 216–226, 228–231,
289

individualita 22, 29, 30, 35, 62,
114, 125, 128, 129, 133–135, 140,
141, 150, 155, 156, 159, 160, 167,
174, 179, 188, 224, 229, 249

informační a komunikační
technologie (ICT) 59, 60, 216,
260

informační společnost 58

inkluzivní třída 145

instalace 19, 43, 114, 144, 181–185,
193, 195, 208, 223, 283, 286–288

inteligence 65, 211, 252

interdisciplinarita 9, 65, 140, 187,
191–200, 232, 236

interkulturní dialog 151, 155, 157,
161
interkulturní projekt 151, 154, 155
internet 50, 84, 90, 146, 189, 193,
198, 201, 212, 213, 219
interpretace 4, 7, 10, 16, 27, 29, 30,
36, 43–45, 47, 56, 70–72, 74, 79,
80, 85, 94, 129–131, 133–135,
164–167, 169–176, 178, 179, 182,
185, 201, 205, 239, 253, 254,
257, 258

K

kapitalismus 15, 188, 189
klima ve třídě 135
komfortní zóna 24, 25, 28, 31
kompetence 4, 5, 10–12, 24, 31, 35,
39, 60, 64, 65, 84, 92, 95, 96,
123, 128, 149, 160, 164, 167, 170,
172, 175, 190, 201, 202, 208, 212,
230, 249, 258
- estetická kompetence 29–31
- digitální kompetence 200,
201
- interkulturní kompetence 153
- klíčové kompetence 70, 73,
76, 100, 128, 129, 175, 200
- komunikativní
kompetence 102, 128, 175
- oborové kompetence 40, 80,
102, 171, 176, 258
- orientace na kompetenci 100,
140, 150
- vizuální kompetence 172

komunikace 14–17, 23, 36, 38, 44,
46, 54, 58, 59, 63, 65, 69–73,
76, 78–80, 84, 85, 88, 89, 91, 93,
94, 99, 102, 105, 107, 113, 115,
127–135, 139, 149, 149, 154, 157,
161, 162, 164, 165, 168, 175–177,
180, 185, 187, 189, 190, 194,
200–208, 212–214, 232, 244,
246, 247, 250, 251, 257, 260
- pedagogická komunikace 133,
135
- vizuální komunikace 3, 33,
34, 39, 48, 207
konceptová analýza 45, 47, 49, 51,
256
konceptová integrace 42, 51, 56
kontext 6–10, 17, 23, 24, 42, 44,
47, 50–53, 55–57, 65, 69, 80,
85, 101, 102, 104, 107, 110, 112,
123–125, 127, 129, 138–142, 144,
151, 152, 155, 157, 159, 160, 162,
166, 168, 170, 172–175, 179–183,
185, 187, 189, 191–195, 200–205,
207–209, 211, 213, 215, 219,
230–232, 245, 246, 248, 260, 261
konzumerismus 190
komparace 8, 9, 51, 168, 169, 232,
253, 260
Kotext 42, 45–47, 49, 50, 242
kreativita 4, 12, 19, 22, 56, 102,
103, 135, 160, 198, 199, 219, 234,
261
kreativní průmysl 64, 66
kreslení 94, 111–114, 116, 124, 125,

146, 147, 211, 239, 241, 247, 251,
253, 260, 261

kritické myšlení 65, 164, 173, 176,
178

krize dětského výtvarného
projevu 170

kultura 8, 9, 14, 16, 17, 22, 27–30,
32, 40, 42–44, 47, 51, 55–57, 59,
60, 62, 64–66, 72, 84, 114–120,
126, 131, 140, 141, 143, 152, 153,
159–162, 170, 174, 177, 178, 191,
196, 200, 202, 203, 205, 207,
216, 219, 229, 238, 239,
241–243, 246, 250–252,
254–258, 260

kultura mladistvých 4, 18, 218, 219

kulturní projekt 153

kulturní vzdělávání 153

kurátor 36, 44, 45, 49, 120, 177–179,
183, 184, 186, 251

kurikulum 9, 70, 73–77, 90, 91, 94,
95, 98, 100, 103, 104, 106, 107,
109, 170, 175, 208, 232, 257

- kurikulární dokument 101,
110
- kurikulární reforma 68, 69,
75–78, 82, 95, 100, 101, 103,
107–109, 246, 249, 256, 257
- skryté kurikulum 129, 135
- implicitní kurikulum 89

L

lingvistika 176, 201, 203–205,
208, 255

M

mediální kultura 27

médium 39, 42, 45, 50–52, 54, 56,
121, 144, 153, 180, 193, 198, 201,
204, 205, 206, 211, 214, 242,
243, 260

mediální výchova 34, 168, 250

metafora 10, 38, 39, 42, 43, 45,
48–53, 56, 106, 151, 229, 242, 249

metoda přerámování 178, 179

modalita 201–205, 210, 212, 213,
215, 243

moderna 15, 17, 33, 36, 40, 193,
244, 254, 256, 261

motivace 62, 71, 82, 97, 103, 108,
153, 155, 156, 160, 172

multikulturalismus 64

multimodalita 200, 203–208, 216,
238, 239, 241, 246, 248–250

multitasking 191

muzejní edukace 65, 166, 244,
257, 258

N

námět 32, 74, 75, 77, 84, 85, 88, 89,
90, 92, 100, 101, 103, 105, 121,
123, 129, 141, 227, 253, 257

neformální vzdělávání 65

nová média 41, 193, 201, 260

O

obrat k obrazu 176

očekávané výstupy 83, 84, 92, 93,
104, 106, 129, 130, 133, 134, 175

orientace na obraz 3–5

ornament 112, 229

otevřené vyučování 167, 203

P

participace 38, 66, 126, 139, 150,
155, 167

pedagogika 4, 5, 8, 17, 29, 34, 36,
61–65, 68, 74–76, 79, 83, 89,
96–102, 110, 114–116, 122, 123,
127, 133, 143, 153, 158, 161, 161,
165, 165–167, 188, 198, 199, 203,
217, 241, 242, 245–251, 253,
256, 257

- konstruktivistická
pedagogika 167

- výtvarná pedagogika 3, 7, 10,
21, 69, 112, 115, 140, 149, 151,
219, 232, 233

- pedagogika umění 6, 7, 9,
23–28, 31, 140, 154, 200–202,
206, 208, 209, 214, 216, 258,
259

- pedagogika
multigramotnosti 203

- progresivní pedagogika 62,
128

- srovnávací výtvarná
pedagogika 8

pedocentrismus 188, 197

peer efekt 173

percepce 39, 164, 170, 172, 175,
176, 246

pohlavní role 217, 220, 221, 229, 230

pojetí vzdělávání 12, 61, 152, 158

polytechnická výtvarná
výchova 125

populární kultura 16

postindustriální společnost 58, 59
postmoderna 33, 36, 37, 40, 69, 103,
104, 189, 191, 193, 239, 260, 261

poststrukturalismus 41

prekoncept 167, 170–172, 174, 176
projektový den 177, 179, 180–185,
283

průřezová témata 70, 168, 202

představivost 35, 113

psychologie 24, 47, 62, 69, 113,
178, 188, 190, 191, 204, 220, 241,
249, 252, 254

Q

queer 222–225, 249

R

rámcový vzdělávací program
(RVP) 35, 38, 70, 87, 97, 125,
127–131, 135, 136, 164, 165, 169,
202, 232, 238, 247, 254, 279

recepce 4, 21, 34, 39, 104, 151,
186, 200

receptivní a interpretační
činnosti 133, 135, 165, 244

reflexivní bilance učitele 168, 169

reflexe 10, 13, 19, 24, 26, 44, 60,
71, 76, 79, 84, 88, 97, 99, 101,
102, 110, 123, 128, 135, 138, 160,
166, 168–170, 172, 173, 191, 201,

209, 213, 216, 217, 226, 230,
243, 256, 257
reforma 68–76, 78–81, 86, 88–92,
95–101, 103, 106–109, 111, 113,
115, 116, 119, 164, 165, 246, 249,
257, 259

Ř

řemeslo 16, 22, 106, 111

S

sebeinscenace 219, 225, 227, 229,
230
sebepojetí 17
sebezpoznání 58, 61, 62
sebereflexe 43, 57, 125
sebevýjádření 61, 62, 93, 94
sémiotika 4, 41, 64, 69, 129,
204–207, 245, 248, 260
sémiotický mód 204
sémiotický zdroj 205, 210, 214, 215
site-specific 46, 181, 183, 283
sociologie 4, 143, 188, 190, 191,
196, 239
současné umění 34, 42, 102, 141,
142, 150, 151, 164, 165, 177, 186,
220, 238
stereotyp 4, 48, 89, 93, 99, 133,
158, 199, 217, 218
strukturalismus 41
subjektivita 5, 20, 40, 42–44, 47,
49, 56–58, 62, 72, 79–81, 91, 93,
94, 108, 134, 142, 143, 152, 160,
162, 165, 194, 199, 221

symbol 17, 42, 44, 52, 53, 55, 114,
161, 202, 207, 223, 224, 228,
229, 239, 244, 261
školní vzdělávací program 70, 75,
86, 89, 91, 92, 97, 98, 101, 175

T

Teaching for Artistic Behavior
(TAB) 65, 257
technologie 13, 58–60, 63, 66,
106, 125, 187–190, 192, 193,
195, 200–206, 208–210, 212,
214–216, 232, 236, 246, 260
tematický plán 88, 92, 101, 168, 199
teorie umění 4, 9, 10, 33–36, 38,
39, 41
tolerance 153, 154, 218
tvorba 5, 8, 10, 16, 19, 21, 31, 34–42,
44, 45, 47, 49–51, 55–57, 61–66,
69–72, 74, 79, 82, 84–86, 91,
92, 94, 102, 103, 105, 107, 110,
115–119, 124, 134, 165, 168, 170,
174, 176, 179, 182, 183, 185, 193,
198, 200, 201, 205–216, 229,
232, 243, 244, 255, 260
tvořivost 34, 38, 39, 58, 60, 61, 63,
64, 66, 112, 113, 136, 232, 244,
253, 257, 260

U

učivo 63, 66, 73, 75–84, 92, 97, 98,
100, 101, 103, 105, 107, 108, 127,
135, 164, 165, 172, 175, 189, 242

umělá inteligence 14, 18, 65, 252
umělecké dílo 4, 37, 71, 73, 132,
164–172, 176, 177, 179, 184,
193–195, 221, 228, 230, 232, 254
umělecké vzdělávání 3–5, 152,
201, 206, 209, 214
umění 3–6, 10–12, 16–19, 21, 22,
29–41, 43–47, 61, 63, 65, 66,
70–72, 99, 100–115, 119, 122,
124, 129, 131, 134, 138, 141–144,
150, 153, 157, 162, 164, 170, 173,
177, 179, 181, 183, 185, 186, 189,
193–201, 206–209, 217, 220,
221, 224, 226, 238, 239,
242–244, 246–252, 255–261,
282, 283, 288

V

Visual Culture Art Education
(VCAE) 69

vizuálně obrazné vyjádření 70,
71, 76, 80, 94, 100, 129, 131, 134,
135, 164

vizuální kultura 5, 35, 64, 200, 251

vizuální studia 3, 4, 9, 69

vnímání 19, 21, 24, 25, 27–32, 35,
38–40, 43, 47, 63, 69, 71, 72, 74,
84, 89, 109, 115, 123, 128, 134,
142, 153, 161, 165, 182, 209, 221

vymytí teorie 102, 103, 109, 165

vyprávění 6, 24, 25, 26–31, 191, 207

výsledková kultura 27

výstava 28, 29, 45, 47, 49–51, 87,
94, 110, 111, 113–120, 122–125,

139, 144, 149, 158, 161, 166,
168, 170, 174, 177–185, 191, 195,
222–224, 227, 228, 241, 247,
253, 254, 256, 259, 261, 283

výtvarná výchova 6, 9–11, 13, 19,
20, 25, 26, 33–46, 49–52, 56,
58, 60–83, 85, 86, 88, 90–99,
101–108, 110, 111, 113–115,
118–129, 131–136, 140, 164, 165,
169–176, 196–201, 207–210, 217,
225, 230, 232, 238–261, 289,
290

význam 6, 12, 23, 27, 28, 34, 36,
42, 43, 47, 48, 50, 55–57, 60,
63, 69, 72, 73, 77, 102, 115, 119,
122, 124, 125, 129, 130, 134,
135, 140, 158, 165, 168, 178, 198,
200–206, 208, 210, 220, 230,
232, 233, 245, 261

výzkum 9, 34, 39, 63, 65, 68, 71,
74–79, 81, 86, 91–93, 97–102,
105, 106, 108, 109, 129–133,
138–150, 152, 157, 160, 164–171,
175, 188, 191, 203, 206, 207, 221,
232, 246, 254, 261

- akční výzkum 138

- empirický výzkum 152, 157, 169

- estetický výzkum 3, 5, 6, 138,
140–142, 152

- komparativní výzkum 9

- umělecký výzkum 5, 138–140,
143, 150

vzdělávací oblast 65, 70, 187, 251,
252

vzdělávací obsah 63, 65, 70–78,
82–86, 89, 91, 95, 98, 100, 103,
104, 105, 107, 108, 129, 177, 257,
258

vzdělávací program 35, 38, 69,
70, 75, 86, 87, 89, 91, 92, 97, 101,
125, 127 – 130, 135, 136, 164 –
166, 169, 175, 177, 179, 185, 202,
232, 238, 244, 247, 248, 254,
259

vzdělávací systém 8, 64, 69, 84,
122, 197, 247, 253

W

workshop 168, 180, 181, 182, 184,
185, 283–288

Z

znalostní společnost 58, 60

Ž

žák 6, 11–13, 20, 22, 30, 31, 34,
35, 37–39, 48, 58, 59, 62, 64,
66, 69, 70–72, 74, 79, 82, 84,
85, 87, 89, 90, 93, 94, 98, 100,
102–104, 106, 107, 110, 112,
114, 122–125, 128, 129, 131–135,
140, 145, 150, 164, 165, 168–170,
172–176, 180–182, 185, 196, 197,
199, 200, 202, 210–212, 215,
216, 238, 249, 253, 254

žakovská práce 89, 110, 111, 115,
116, 122, 123

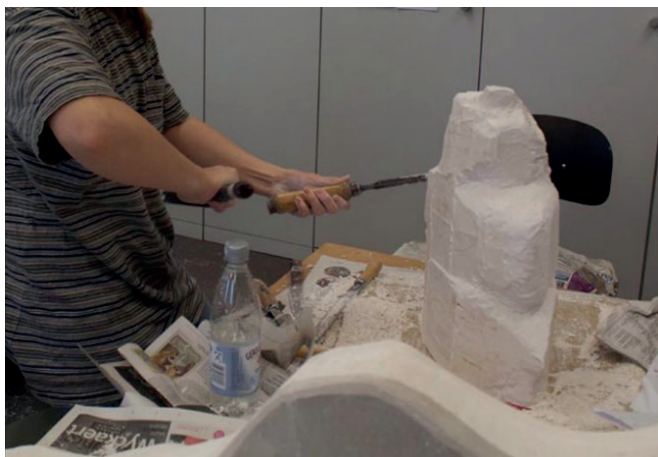


Obrazové přílohy

Přílohy ke kapitole 2 – *Rány algoritmů:*



Obr. 1 – Materiálové experimenty – zkoumání vlastností sádry



Obr. 2 – Studenti pod vedením rozvíjejí dovednosti práce se sádkou

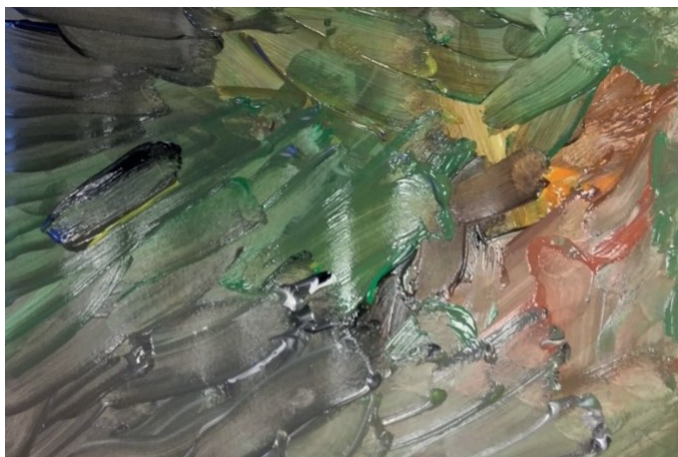


Obr. 3 – Zpracování tématu „člověk“ studenty 1. semestru

**Přílohy ke kapitole 9 – Humorné zprostředkování rámcových
vzdělávacích programů pro předškolní, základní a gymnaziální vzdělávání:**



Obr. 4 – Výtvarné činnosti v MŠ se zapojením otisku dlaně



Obr. 5 – Drak, který se vyvítel v blátě (chlapec, 4 roky)



Obr. 6 – Autoportrét žáka gymnázia (15 let) interpretovaný jako „Cid z Doby ledové“

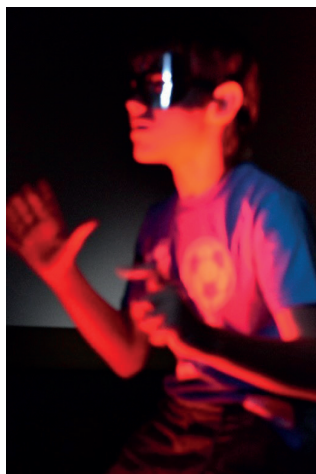


Obr. 7 – Vznikající informální malba žákyně gymnázia (15 let) interpretovaná jako „rozplzej jahodovej jogurt“



Obr. 8 – Komiks žákyně gymnázia (15 let) zachycující humornou situaci ve škole, inspirovaný tragikomikou Venduly Chalánkové

Přílohy ke kapitole 12 – Umělecké dílo ve výchovně-vzdělávacím procesu:



Obr. 9 – Studentská dramatizace přeměny Jekylla v Hyde v expozici. Student 6. třídy. Foto: Kristýna Říhová

Napište si, jak na vás dílo působí. Co vás při pozorování díla napadlo?
Co vám dílo připomíná? O čem je? v takovém případě, kdy přibírá své asociace – napřely: největší chvilu v životě a v životě je spánkem. Žádná pro mě máta postava.

Chlap který zmařil, mění neustále svoje pocity, trpí bolestma a depresí. Vypadá to, jako by si nikdy nečistil zuby. A je pěkný prase. Mění se ve vikodlaka. Je to hrozná hnusný; už to nechci vidět, nerozumím tomu, je to hrozná divný.
Na mě toto dílo působí děsivě. Že se mění na něco divného. Horor.
Lidé vypadají strašidelně. Dílo je hezké, vypadají jako elf a upír. Vztekají se, jejich prsty (ruce) vypadají jako by něco chtěli, něčeho se bojí. Chtějí se uškrtit. Je to strašidelný horor.
Jako normální, mě to ani neděsí – zdá se mi, že ten člověk je zoufalý. Další je už horší. Negativy jsou v obou případech zejména v druhém, strašidelnější. A hlavně – ehm – fuji!
Dílo je o tom, že ten pán dělá sebevraždu, potom na někoho volá. Že se proměňuje v upíra.



Napište k jednotlivým postavám, co si myslíte o jejich charakteru.

Mr. Hyde



J. J.



Jaci Jsoo? Svi charakteristický náčíta generovat s tlavením poznám, který nabarvené v římsce. Cítit postavy, doktora jalyfka a pana Myla, zvirání jeden herce za pomoci řady maskárných tříd. Pačivě si prohlédnete vše fotografie a přílohy pod ně maskární třídy, které jsou stejné.

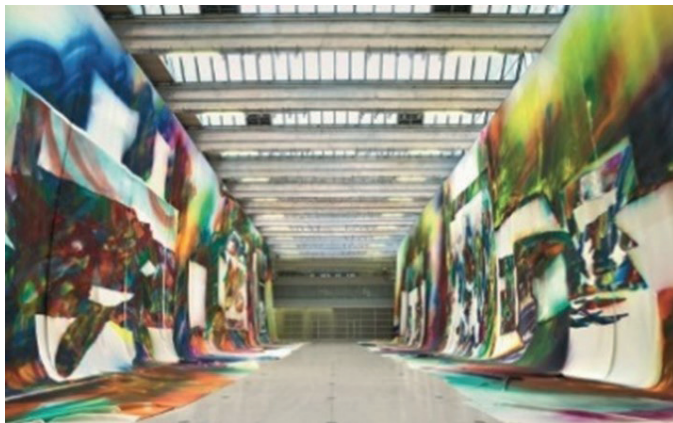
bloud

Jak se promění tvář člověka jen nasazením upířích zubů?
 Chcete-li na vlastní kůži zažít, jaké filmové efekty se používají v třídních letech, postávejte a jedny zuby v laboratorní oděvní a můžete někoho přehrávat. Pozorně jako tráv v okamžiku vyřazení. Sám sebe vyřadíte a proformylně o tom, jak vás takové legrační dovednosti proměnda.

Jak se vám chce chovat, když vidíte sami sebe v zrcadle?
Strašidelně, zlostně, vraždivý myšlenky.
Chci vysát vaši krev.
Cítila jsem se jako někdo jiný než kým jsem.
Vypadalo to strašidelně.
Jsem zlověstnější. Chtěla jsem se chovat jako zvíře.
Cítila jsem se divně.
Chce se mi pořádně zařvat a všechny sežrat.
Napadlo mě při tom zabít ty, který bych nejraději zabila.
Připadalo mi to strašně divně.

Obr. 10 – Ukázka pracovního listu s vybranými výpověďmi studentů 6 a 7. tříd

**Přílohy ke kapitole 13 – Za koncepcí(i) výstavy – Setkávání s uměním
v projektových dnech v NGP:**



Obr. 11 – Wunderbild. Site-specific instalace Kathariny Grosse ve Veletržním paláci



Obr. 12 – Světelný experimentální workshop



Obr. 13 – Pohybový experimentální workshop



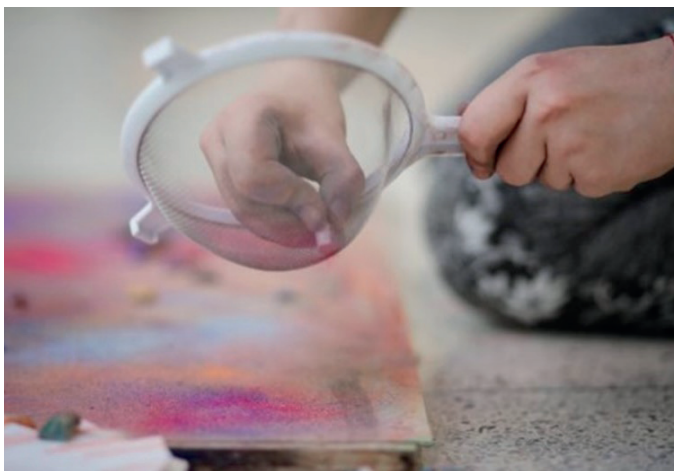
Obr. 14 – Zvukový experimentální workshop



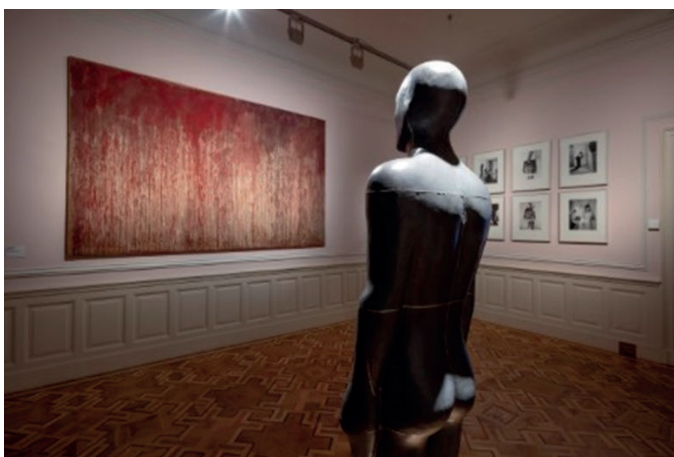
Obr. 15 – Sprejový experimentální workshop



Obr. 16 – Experimentální workshop akční malby



Obr. 17 – Malířský experimentální workshop



Obr. 18 – SALM MODERN #1: Možnosti dialogu. Fotografie z instalace



Obr. 19 – Blízká setkání jiného druhu. Workshop v instalaci Krištofa Kintery



Obr. 20 – Víme, co vidíme? Experimentální workshop

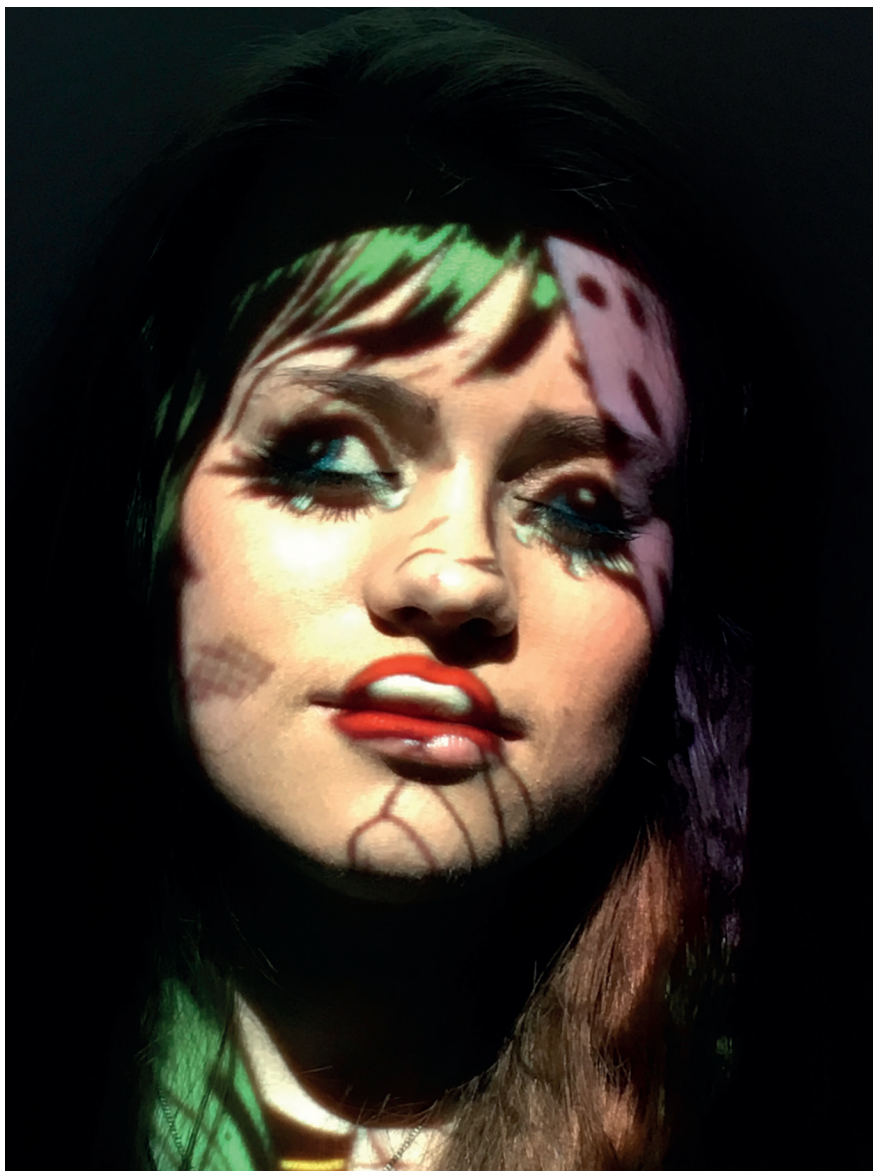


Obr. 21 – Možnosti dialogu. Workshop



Obr. 22 – Tohle je můj příběh. Workshop netradičních uměleckých forem (instalace, akční umění)

**Příloha ke kapitole 16 – Reprezentace genderu ve výtvarné výchově –
Reflexe k základním problémům identity a rozmanitosti:**



Obr. 23 – Zkoumání genderové identity (studentská práce)

Pozice české výtvarné výchovy v mezinárodním kontextu

Autorský kolektiv:

PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D., Mgr. Monika Plíhalová, Prof. Dr. Johannes Kirschenmann, Prof. Dr. Manfred Blohm, doc. PhDr. Jaroslav Vančát, Ph.D., doc. Mgr. Kateřina Dytrtová, Ph.D., doc. PhDr. Martin Raudenský, Ph.D., PhDr. Kateřina Štěpánková, Ph.D., doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D., PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D., Prof. Dr. Andreas Brenne, Dr. Markus J. Herschbach, Mgr. Kristýna Říhová, Mgr. Ida Muráňová, Mgr. Barbora Škaloudová, Mgr. et MgA. David Bartoš, PhDr. Jan Mašek, Ph.D., Dr. Anne Eßer

Vydání odborné knihy bylo schváleno Vědeckou redakcí Západočeské univerzity v Plzni.

Odborní recenzenti: prof. Mgr. Vladimír Havlík, PhDr. Katarína Příkrylová, Ph.D.

Překlady z německého jazyka: Dr. phil. Kateřina Kovačková

Překlad do německého jazyka: Prof. Dr. Johannes Kirschenmann

Překlad do anglického jazyka: Mgr. Monika Plíhalová, Bc. Gabriela Klimendová

Jazykové korektury: Bc. Natálie Nguyenová, Mgr. Lucie Podlipská, Martina Šurkalová

Grafický design: BcA. Barbora Theodora Černická, Bc. Eva Vránová

Sazba: Mgr. Jakub Pokorný

Vydala: Západočeská univerzita v Plzni, Univerzitní 2732/8, 301 00 Plzeň

Vytiskla: Prekoma s.r.o., Západní 1322/12, 323 00 Plzeň

První vydání, náklad: 200 ks, 296 stran

Pořadové číslo: 2374, ediční číslo: 55-057-22

Plzeň 2022

ISBN 978-80-261-1099-6