

Posudek disertační práce

| | |
|-----------------------------------|--|
| Univerzita Karlova v Praze | |
| Fakulta | Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova |
| Katedra | Katedra výtvarné výchovy |
| Obor | Teorie výtvarné výchovy |
| | |
| Disertantka | Mgr. Zuzana Fišerová |
| Disertační práce | <i>Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů</i> |
| | |
| Oponent | Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., |
| Pracoviště | Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni |

K aktuálnosti zvoleného tématu

Gramotnost je ve výchovném a vzdělávacím oboru bezesporu aktuální, nadto i tradiční téma. *Gramotnost* v obecném smyslu patří mezi cílové vzdělávací kategorie. Starořecké *grámma tó* znamenalo především čtení a psaní, ale též malbu nebo seznam, mluvnici, písemnictví i vědu, a *grammatikós* je nejenom člověk znalý čtení a psaní, ale též učitel nebo učenec. V posledních zhruba dvou, třech desetiletích se v souladu s tímto prapůvodním antickým pojetím značně rozšířil rozsah užívání pojmu *gramotnost* nad rámec dříve převažujícího „mluvnického“ přístupu ke gramotnosti a vstřebával rozmanité okruhy kulturního vzdělávání, včetně výtvarného či vizuálního – odtud pojem *vizuální gramotnost* řazený do okruhu tzv. funkčních gramotností. Přístup Z. Fišerové v posuzované disertaci je v souladu s tímto pojetím.

Závěr

Téma disertace je aktuální a vyhovuje současnému vývoji oboru disertace.

K cílům a jejich splnění

Autorka pojala svou disertaci jako komplexní studii o vizuální gramotnosti v kontextu edukačního oboru výtvarná výchova. Proto si v teoretické části klade cíl odpovídající zaměření přehledových studií: shrnout a uspořádat soudobé odborné pohledy na vizuální gramotnost ve světě i u nás a definovat vizuální gramotnost jako soubor logicky strukturovaných kompetencí (s. 10 posuzované disertace). Ve výzkumné části práce mají cíle deskriptivní a explorační povahu: popsat pozici vizuální gramotnosti v cílovém zaměření výtvarné výchovy, včetně historického hlediska vývoje oboru, odpovědět na otázku, zda má výuka výtvarné výchovy vliv na rozvoj vizuální gramotnosti u žáků, resp. studentů.

Disertantka směřuje ke splnění stanovených cílů se zjevnou snahou postihnout ve výkladu nejdůležitější poznatky a s bedlivou pozorností k aktuálním i dlouhodobě uznávaným poznatkům jak ve svém disertačním oboru, tak v oborech podpůrných.

V teoretické části práce (s. 5 – 28) Fišerová usiluje o vypracování systému klíčových pojmů, které slouží jako myšlenkové zázemí pro výzkum. Příznačným problémem, který se ovšem týká všech expresivních a kreativních disciplín, je přitom nárok na syntézu terminologické přesnosti s unikavostí a komplexitou řešených témat v praxi. Autorka se s tímto problémem vyrovnává vesměs uvážlivě a se ctí, ale vinou velké (snad až nadměrné) obsáhlosti svého díla se na některých místech určitých otázek jen dotkne bez hlubšího objasnění. Množství podnětů k diskusi, na které posuzovaná práce naráží, je mnohem větší, než je únosné obsáhnout v jednom pohledu, proto zde vyberu jen několik z těch nejzávažnějších nebo nejzajímavějších, které přesahují do obecnějších otázek v oboru výtvarná výchova. Tím se zároveň prokazuje, že autorka se zabývá otázkami, které jsou přínosné pro celý obor.

Na s. 13 je prostřednictvím Vennova diagramu uveden model vztahů mezi pojmy vizuální kultura, výtvarná kultura a umění, není však hlouběji vysvětlen v něm uvedený podřazený vztah mezi výtvarnou kulturou a vizuální kulturou, který je dost podstatný pro vymezování vizuální gramotnosti. Vinou toho není jasné, proč by kupř. projevy kreativního průmyslu, mediální komunikace nebo reklamy (jak vyplývá z úvah na s. 14) neměly být zahrnovány do výtvarné kultury, když se jedná o „vytvářené“ artefakty, tj. artefakty výtvarné, přičemž autorka oblast výtvarné kultury (zjevně právem) nadřazuje oblasti umění. Nadto, mediální komunikace jistě není jen vizuální (tj. založená na zrakovém vnímání). Jaký je potom průkazný atribut pro rozlišení rozsahu a obsahu pojmů „výtvarná“ a „vizuální“ kultura? To by bylo třeba vysvětlit. Nemělo by to být jen nekritické přijetí termínu z angličtiny, protože anglické „art“ v souslovích (např. „art education“) se s českým „výtvarný“ definičně nekryje – pokud vím, angličtina srovnatelný termín nemá. Otázka je závažná tím, že se bezprostředně týká názvu celého oboru.

Na s. 15 – 16 je do systému dílčích kompetencí zahrnutých pod vizuální gramotnost zařazen i Bourdieův *habitus*. Považuji to za velmi přínosné, bylo by však žádoucí věnovat v kontextu našeho oboru pozornost kritikám tohoto termínu v sociologii s ohledem na problém vztahu mezi reproduktivními a inovativními aspekty v edukačním procesu výtvarné výchovy, a to zejména s poukazem na koncept empirického diváka. Ten totiž svou povahou spadá do sféry Bourdieho teorie praktik, která však podle kritiků vstupuje do vnitřního sporu s konceptem habitusu. Strukturalisticky motivovaný termín *habitus*, tvrdí kritika, sice přílehavě vysvětluje rutinní a opakující se jednání, ale je překážkou pro porozumění jednání, které je inovativní anebo má být vysvětlováno fenomenologicky v kategoriích žité zkušenosti a vlastních vědomých záměrů aktéra. Potřeba kritického rozpracování uvedeného problému s ohledem na koncept empirického diváka přesahuje nároky na disertační práci, nicméně právě s ohledem na ambicióznost posuzovaného disertačního projektu ho zde zmiňuji jako možný podnět pro navazující odborné aktivity disertantky. Zejména u konceptu gramotnosti, v jehož rámci je vyhroceno napětí mezi aspektem „nadčasového“ a strukturálně pojatého obsahu (který může mentálně existovat ve formě „vzorců“ či „superznaků“) a „časovaného“ fenomenálně pojatého procesu „psychického modulování“ tohoto obsahu. Autorka sama se

této problematiky dotýká v závěrečných pasážích textu (s. 134 – 137) v souvislosti s Ecovými termíny *ratio facilis* a *ratio difficilis*.

Na s. 23 se autorka potýká s neujasněností, která v pedagogice panuje ve vztahu k pojmu „kompetence“, resp. „klíčové kompetence“. Navržené trochu šalamounské řešení považovat termíny *cíle* a *kompetence* za „téměř synonymní“ (l. c., s. 23) je – až na slovo „téměř“ – přijatelné tehdy, je-li za cíl považován každý žádoucí anebo plánovaný stav věcí bez ohledu na způsob jeho definování ve vztahu k aktérům. Přesto by bylo vhodné ujasnit si přesněji vztahy mezi pojmy. Příklady, které autorka uvádí v poznámce 15 na s. 23, bývají zpravidla v pedagogice označovány termínem „úkol“, protože termín „cíl“ je vyhrazen pro žádoucí stav dispoziční vybavenosti žáka. Kupř. vyzdobení školy je výsledkem uplatnění dispozic, je tedy úkolem („co se má udělat“), ale samo o sobě je vůči dispozicím („co žák umí“) vnější, protože o jejich stavu vypovídá jen nepřímo. Právě to je typické pro pedagogické cíle – ty se mají týkat žákovských dispozic, na něž lze usuzovat pouze zprostředkovaně na podkladě vyhodnocení kvality plnění úkolů („testem“, jak autorka sama dokládá jejím vlastním výzkumem vizuální gramotnosti). Kompetence bývají v pedagogice nebo v pedagogické psychologii vymezovány jako komplexní dispoziční předpoklady obstát v určité úkolové situaci, především s ohledem na výkon očekávaný od zastávané sociokulturní role. Jsou tedy chápány s důrazem na „funkčnost“, na uplatnění v autentických situacích (jak ostatně vypovídá i autorkou uvedený Štechův citát). V tomto případě by vizuální gramotnost bylo možné chápat jako pojmenování jedné ze samostatných (oborových) kompetencí v péči oboru výtvarná výchova.

Na s. 28 (opakovaně i později) autorka podřazuje vizuální gramotnost (coby cílovou kategorií) do oblasti kognitivních vzdělávacích cílů. Také tento moment by bylo žádoucí vysvětlit hlouběji, a to zejména s ohledem na otázku, zda vizuální gramotnost patří do okruhu funkčních gramotností. Pokud ano, a přístup autorky disertace tomu přitakává, měla by přesahovat do aplikační oblasti dovedností, postojů a motivací, takže by ji nebylo možné redukovat výhradně na kognitivní úroveň, pokud bychom neúměrně nerozšířili pojetí výkladu kognice. Přesto souhlasím s preferencí kognitivního hlediska, vyžadovala by však hlubší vysvětlení, jak se s tímto pojetím zachází.

Část práce, kterou autorka nazývá „praktická“, je věnována jednak pečlivé obsahové analýze kurikulárních textů a výpovědí učitelů nebo žáků o kurikulu pro výtvarnou výchovu na 2. stupni základní školy, jednak výzkumu účinnosti působení výtvarné výchovy při rozvoji vizuální gramotnosti. I tato část se vyznačuje snahou autorky nezůstávat na povrchu a vysvětlovat souvislosti. Nad běžný standard výzkumů realizovaných disertanty ve výtvarné výchově autorka využívá výhod kvantitativního přístupu včetně relativně náročnějších statistických analýz. Budiž zdůrazněno i to, že autorka pro výzkum zvolila velmi pracné a časově náročné techniky sběru a zpracování dat, které však přinesly přesná a průkazná zjištění. Z důvodu uvedeného již výše budu komentovat jen některé momenty z posuzovaného textu.

Kódování a kategorizace jednotek kurikulárních programů na s. 44 n. patří mezi nejobtížnější úkoly vzhledem k obsahu a rozsahu kategorií, které by se neměly překrývat, ale tento požadavek je v praxi stěžejně zcela splnitelný. Proto moje připomínka není míněna kriticky, ale

má povahu dotazu: proč je kategorie *osobnostní rozvoj* (autorkou kladená do oblasti afektivních cílů) oddělena od kategorie *uplatňování subjektivity*? V RVP ZV je kategorie *uplatňování subjektivity* pojímána jako metakognitivní cíl ve spojení s rozvíjením osobní zkušenosti, což lze v souhrnu pokládat za synonymum osobnostního rozvoje. V čem spočívá klíčový rozdíl mezi oběma autorkou navrženými kategoriemi?

Velmi zodpovědně a *lege artis* disertantka postupuje i při výzkumu respondentů v praxi výtvarné výchovy (s. 49 n.). Kladné ocenění zde zasluhuje již samotný výběr výzkumného vzorku, stejně jako další metodický postup výzkumu, který je korektně a pečlivě zdůvodněný. Zjištěné rozdíly mezi funkčními slovníky i otevření otázky ohledně časové dotace předmětu ve vztahu k jeho pojetí (s. 91 – 92) jsou podnětné a přínosné pro obor.

Druhou etapu výzkumné práce (s. 94 n.) autorka zaměřila na zjišťování vlivu výuky ve výtvarné výchově na rozvoj vizuální gramotnosti s oporou o využití vlastního originálního testu a dotazníku (pro charakteristiku respondentů). V rámci přípravy testu disertantka vyhodnotila dostupné ekvivalentní testovací postupy, které však byly pro zvolený účel shledány jako nevyužitelné. Vlastní autorčin návrh testu považuji za invenční a přiléhavý k posuzování zvolené kategorie (konstruktové a obsahová validita). Ani k postupu přípravy testu, jeho ověřování a použití nemám připomínky. Také autorčino vyhodnocení výsledku včetně úvah v závěrech k testování (s. 123 – 124) jsou korektní a inspirativní pro diskuse v oboru výtvarná výchova i v širších souvislostech debat o integrovaném kurikulu a standardizaci. V celkovém pohledu i při podrobnějším zkoumání je badatelská práce odvedená autorkou věrohodná, průkazná a zasluhuje uznání.

Závěr:

Cíle disertace byly splněny v rozsahu a kvalitě odpovídající standardním nárokům oboru disertace.

Ke zvoleným metodám disertace

Jak již bylo uvedeno v předcházející části posudku, metody užití v disertaci považuji za vhodně vybrané a korektně užívané. Připomínky lze mít pouze ojedinělé a s ohledem na celek práce i dílčí svými důsledky. Např. v kontingenčních tabulkách na s. 90 jsou uvedeny pouze relativní četnosti (procenta), postrádám ale využití statistických metod pro zlepšenou orientaci v tabulce (znaménkové schéma) anebo pro její charakterizaci (koeficienty pro zjištěnou míru korelace proměnných). Zde také chybí podrobnější interpretace výsledků z tabulky. Naopak zvláště pozitivní ocenění zasluhuje příprava testu vizuální gramotnosti (s. 101 n.) a statistické testování hypotéz formulovaných při jeho využití (s. 117 n.)

K výsledkům disertace a k jejímu poznávacímu přínosu

Předcházející části posudku přináší informace o tom, že disertační práce Z. Fišerové přinesla kvalitní výsledky a je pro obor výtvarná výchova přínosná. Autorka sama v závěru práce shrnuje jednotlivé složky jejího přínosu a podněty, které poskytla pro další výzkum v oboru (s. 138). S jejími závěry

souhlasím, přičemž v jejich rámci bych zvláště vyzdvihl originální přístup ke konstrukci testu vizuální gramotnosti a upřesnění výkladu komunikačních bariér uvnitř reálného provozu oborové praxe.

Závěr

Disertace splňuje podmínky standardně kladené na práce tohoto typu v daném oboru a **doporučuji ji k obhajobě**. Doporučuji, aby text dizertace nebo její vybrané části vzhledem k její přínosnosti, kvalitě a propracovanosti byly autorkou upraveny pro publikování. Autorkou připravený test by měl být dále ověřován, rozvíjen i používán k analýzám procesu utváření vizuální gramotnosti.

Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

V Plzni dne 18. května 2015