

**Univerzita Karlova v Praze
Fakulta humanitních studií**

Bakalářská práce

**Galerijní animace v kontextu Rámcových vzdělávacích
programů z pohledů učitelů VV a VO**

Vypracovala: Tereza Lišková
Vedoucí práce: Karina Kottová M. A.

Praha 2010

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů a souhlasím s jejím zveřejněním v tištěné nebo elektronické podobě.

V Praze 25. 6. 2010

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří při zpracovávání této bakalářské práce pomáhali, obzvláště pak vedoucí práce Karině Kottové M.A. za její velikou vstřícnost, čas, který mi věnovala a galerijní obzory, které mi zprostředkovala. Děkuji též pedagogům ze škol a lektorům z galerií, kteří mi poskytli cenné informace nebo se zúčastnili dotazníkového či pilotního šetření.

Anotace:

Práce se zabývá problematikou spolupráce škol a galerií s důrazem na učitele Výtvarné výchovy (VV) a Výtvarného oboru (VO). Problém je nazírán v kontextu školské reformy a zaváděním Rámcových vzdělávacích programů do škol, které v současnosti pronikají i do vzdělávacích programů galerií, zvláště pak do animačních programů. Pomocí dotazníkového šetření mezi pražskými pedagogy se výzkumný projekt snaží odpovědět na otázku, jaký má pro pedagogy návaznost galerijních programů na RVP smysl a zda má nějaký význam pro spolupráci škol a galerií.

Klíčová slova:

Rámcové vzdělávací programy, galerijní animace, galerijní pedagogika, pedagogika, výchova, výchova uměním, Výtvarná výchova, Výtvarný obor, učitel, spolupráce škol a galerií, post-muzeum.

Obsah

Úvod a formulace problému	7
Teoretická část práce	8
Škola	8
Vzdělávání a škola 21. století	8
Rámcové vzdělávací programy: pokus o odpověď na výzvy 21. století	10
<i>Umění a kultura</i> ve škole	16
Galerie	23
Význam pojmů muzeum a galerie	23
Proměny muzea	24
Muzeum 21. století jako aktivní subjekt	25
Galerijní animace a galerijní pedagogika	29
Lektorská oddělení v Praze: galerijní animace a RVP	31
Výchova a vzdělávání jako pojmy pedagogické	33
Empirická část práce	39
Metodologie výzkumu	39
Pilotní studie	39
Základní hypotézy a otázky výzkumu	39
Výzkumná strategie a techniky sběru dat	40
Výběr vzorku a prostředí výzkumu	41
Metody vyhodnocování a interpretace získaných dat	42
Hodnocení kvality výzkumu	43
Etické a politické otázky společenskovedního výzkumu	43
Výsledky výzkumu	45
Učitelé základních škol i gymnázií	45
Učitelé základních škol i gymnázií: vybrané skupiny učitelů	50
Učitelé gymnázií	51
Učitelé základních škol	52
Závěr: galerie a škola	54
Přílohy	58
Příloha č. 1: Dotazník	58
Příloha č. 2: Vybrané komentáře učitelů získané v rámci dotazníkového šetření	62
Příloha č. 3: Zpracované materiály RVP pro oblast <i>Umění a kultura</i> a obory <i>Výtvarná výchova</i> a <i>Výtvarný obor</i>	63
Literatura	68

Úvod a formulace problému

Vzdělávání, edukace, výchova, výuka, umění: *péče* o člověka 21. století. Jakou roli galerie a školy v současném světě? Škola a galerie jako dvě prostředí, kde se může odehrávat vzdělávání. Místa, která v různých podobách provázejí lidstvo již od dob Antiky. Instituce, které doznaly zásadních změn v době osvícenství. Škola a muzeum galerie jako nedílná součástí evropské kultury.

Téma této práce vychází ze současného vývoje v oblasti vzdělávacích programů, které vytvářejí galerie výtvarného umění (v pražském prostředí se jedná především o Národní galerii a Centrum současného umění DOX) pro školy. V širším pojetí tedy jde o vztah galerií a škol, o rovinu jejich spolupráce a role a možnosti těchto institucí na poli vzdělávání. Samotný výzkumný projekt se pak zaměřuje na problematiku vztahu učitelů Výtvarného oboru nebo Výtvarné výchovy ke vzdělávacím programům, které v současné době nabízejí galerie.

Programy nabízené školám jsou zvláštní skupinou ve vzdělávací činnosti galerií, tudíž vykazují určité specifické rysy. Tato práce se opírá především o dva z nich: galerie velmi často školám nabízejí typ programu, který se označuje jako „galerijní animace“. Druhé specifikum přinesly do galerií změny konceptů českého školství, nabídka galerijních animací může být spojena s návazností Rámcové vzdělávací programy (dále RVP), které jsou pro české školy závazné. Otázkou však je, jaký má tato cesta galerijního vzdělávání, které se přibližuje osnovám škol, byť jsou nové, význam. Tuto otázku bude výzkumný projekt cíleně posuzovat z pohledu učitelů pražských základních škol a gymnázií.

Práce je členěna na čtyři základní oddíly. Prvním je úvod, druhým velkým oddílem je teoretické uchopení problému, které se věnuje postupně otázce školy, galerie a konec výchovy jakožto průsečíku dvou předchozích. Druhá část je empirická a sestává se z metodologie výzkumu a jeho výsledků a interpretace. Práce je ukončena závěrečným shrnutím, které reflektuje dosažená zjištění z empirické i teoretické části. Následuje seznam příloh a literatury.

Teoretická část práce

Škola

V této kapitole se věnuji tématům, která jsou spojena se školou, výběr dále zpracovaných otázek a okruhů jsem učinila s ohledem na celkové téma práce. Cílem tohoto oddílu tedy není a nemůže být snaha cele obsáhnout problematikou současného školství. Z této široké oblasti se snažím vybírat témata, která jsou podstatná pro tuto práci jako celek a jsou podmínkou pro pochopení sledované problematiky v jejím souhrnu. Věnuji se tedy vybraným aspektům vývoje českého školství, konkrétně zejména Rámcovému vzdělávacímu programu, jeho hodnocení ze stran učitelů, školské reformě, základním tendencím ve vývoji pedagogiky, které ovlivnily současný pohled na výchovu a vzdělávání. Oddíl uzavírá text věnovaný otázkám vzdělání a výchovy v oblasti umění, konkrétně výtvarného umění ve školách

Vzdělávání a škola 21. století

Naše společnost prošla během posledních desetiletí mnohými změnami. Spolu se změnou společenských, politických i ekonomických podmínek se ukázaly koncepční změny v oblasti vzdělávání jako zásadní a akutní. Veřejné školství se našim prostředím rozrůstá díky vlivným

idejím osvícenství. Osvícenství bylo charakteristické svou touhou po nalezení a vyslovení pravdy, jejím šířením. Zásadním pojmem osvícenství byla osvěta. Osvícenci se snažili o šíření vzdělání napříč společnostmi. Přinesli nový koncept demokratické výchovy (Jůva 1997, s. 21). Tento nový přístup měl svou specifickou formu i obsah, odpovídal ideám osvícenství.

Od 18. století urazilo vzdělání, systém školství, obsahy učiva a pedagogické postupy a cíle celého procesu mnohými změnami. Tento vývoj, i když si ho jsme v pozadí celého tématu vědomi, nebudeme nyní sledovat. Přesuneme se do přítomnosti, do reality 21. století. Naše doba, kterou můžeme nazvat dobou postmoderní, se vyznačuje novými podmínkami a výzvami. Český vzdělávací systém si již dlouhou dobu tuto situaci pocítuje a snaží se na ni reagovat.¹

V mnoha vyspělých zemích probíhají školské reformy zaměřené na změny v kurikulu, na snazší přístup ke vzdělávání a zajištění rovnosti ve vzdělávání, na individuální přístup k potřebám vzdělávaných, na celoživotní proces učení, na vzdělávání pro život a uplatnění absolventů vzdělávání na mezinárodním trhu práce. (Metodický portál RVP, Wiki, 2010) Jsou hledány cíle, formy i struktury vzdělávání, které má podporovat vývoj člověka, jež má obstát ve světě postmoderny a globalizace. Odpovědi a řešení, která se vynořují dosahují různých kvalit a přinášejí různé výsledky. I v tom zřejmě tkví specifikum naší doby.

Ani České republice se potřeba reformovat vzdělávací systém nevyhnula.² V roce 2005 se v ČR rozběhla školská reforma³, která měla za úkol přinést zásadní změny v obsahu a cílech vzdělávání. Podle údajů Metodického portálu RVP je podstatou této reformy změna cílů a obsahu vzdělávání směrem k utváření a rozvoji životních dovedností (klíčových kompetencí) a k přípravě žáků pro praktický život. Změnou procházejí i procesy řízení vzdělávání, jeho průběžná diagnostika a způsoby hodnocení dosahovaných výsledků. (Metodický portál RVP, Wiki 2010)

Příprava současné kurikulární reformy od druhé poloviny 90. let 21. století a vrcholila celonárodní diskusí *Vzdělávání pro 10 milionů* a vznikem Národního programu vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knihy). Změny kurikula byly zahájeny tvorbou RVP pro předškolní a základní vzdělávání. Od roku 2005 začaly všechny mateřské a základní školy v zákonem stanoveném

¹ Na otázky týkající se podoby a role vzdělávání se snaží odpovídat teorie vzdělávání, které nese jméno **didaktika**. Skalková didaktiku charakterizuje jako teorii vzdělávání, která se zabývá formami, metodami, postupy a cíly vyučování či jiného vzdělávacího procesu. (Skalková, 2007, s. 13 – 14) J. A. Komenský chápe didaktiku jako umění, jak dobře učit. (Jůva 1997, s. 18)

² České školství je legislativně upraveno v rámci tzv. školského zákona, tj. zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Úplné znění zákona bylo vyhlášeno 2. září 2008.

³ V odborných textech je nazývána také jako kurikulární reforma. Stojí na změnách tzv. kurikula.

dvouletém období připravovat své školní vzdělávací programy (ŠVP). (Metodický portál RVP, Wiki 2010) Školská reforma má podobu poměrně otevřeného systému, a to jak ve věci samotného naplňování v praxi, tak i v možnostech inovací a změn, které přicházejí s dalším vývojem.

Rámcové vzdělávací programy: pokus o odpověď na výzvy 21. století

RVP jsou aktuálním školským problémem. Cíle, forma i praktická aplikace tohoto programu jsou i dnes, po několika letech⁴ od jeho zavedení stále diskutovány, a to jak v rámci odborné veřejnosti, pedagogické praxe i veřejných debat. V kontextu této práce považuji za důležité se alespoň částečně dotknout otázky přístupu pedagogů k tomuto tématu. Domnívám se, že jejich vztah k RVP, bude v nějaké míře ovlivňovat i postoje, které zauímají vůči vzdělávacím programům v galeriích. Empirická část této práce se tomuto problému přímo nevěnuje, jelikož se podle mého soudu jedná o samostatné téma, která otevírá mnoho dalších otázek a podtémat. Na druhou stranu si uvědomuji, že odpovědi a postoje učitelů, kteří se do výzkumu zapojili, jsou jejich osobním vztahem a zkušenostmi s RVP velmi zásadně ovlivněny. Proto se také této otázce věnuji v následující části práce.

Charakteristika Rámcových vzdělávacích programů a dalších kurikulárních dokumentů

Rámcové vzdělávací programy (RVP) jsou základním stavebním kamenem tzv. školské reformy, která má zásadně proměnit české školství. A to tím způsobem, že dle MŠMT zefektivní a zpřístupní vzdělávací proces.⁵ Školská reforma se dotýká celé školské soustavy

⁴ Rámcový vzdělávací program (RVP) pro Základní školy byl schválen 31. 8. 2005. Základní školy mají povinnost učit podle Školních vzdělávacích plánů vypracovaných podle RVP od 1. 9. 2007 (tato povinnost se týkala 1. a 6. začínajících ročníků, vyučování v ostatních ročnících mohlo dobíhat dle starých osnov). RVP pro gymnázia byl schválen 24. 7. 2007 a pro první ročníky byl ŠVP závazný od 1. 9. 2009.

⁵ Dle údajů o školské reformě z www.msmt.cz/skolskareforma jsou cíle reformy definovány takto: Dnešní vzdělávání se musí přizpůsobit potřebám člověka 21. století - potřebě zvládat informační explozi, orientovat se ve světě techniky, účastnit se aktivně života ve svobodné společnosti, žít bez problémů v multikulturní společnosti, dorozumět se v prostoru EU, být připraven na řešení praktických situací různého druhu atd. Proto se hlavním cílem vzdělávání stává rozvoj těch životních dovedností, které jsou pro dnešní svět klíčové - např. umět se učit, komunikovat, umět řešit problémy, umět spolupracovat s ostatními, vést za své jednání a chování odpovědnost atd. Jde o vědomosti, dovednosti a osobnostní vlastnosti, které jsou široce využitelné, umožňují uplatnění v širokém spektru povolání, rychlou rekvalifikaci, adaptaci na změny atd. Nabytí těchto dovedností by se pak mělo projevit v produktivitě práce, v zaměstnanosti a v konkurenceschopnosti na evropském trhu práce. Zpřístupnění vzdělávání je pak třeba vnímat nejen z hlediska srovnatelných možností pro žáky s různými zdravotními a sociálními podmínkami, ale i z hlediska uplatnění postupů, jak žáky vtáhnout do aktivní účasti na

ČR. V rámci této práce se budeme věnovat soustředit otázce RVP pro základní školy a gymnázia, potažmo i střední školy. RVP jsou hlavními tzv. „kurikulárními dokumenty“ českého školství. Jejich následování je pro školy závazné. Školská reforma stojí na novém pojetí těchto dokumentů, které se liší od tradičních školních osnov zásadně liší v několika ohledech.

Tradiční školní osnovy totiž byly totožné pro všechny školy v ČR. Musely tedy nutně reagovat na podmínky vzdělávání, které odpovídaly průměru. Jejich cílem bylo osvojení učiva a zhodnocení toho, jak žák tento akt zvládl a zda je učivo schopen reprodukovat. RVP výrazně oslabují direktivní roli státu. Konkrétní požadavky na výuku si každá škola stanovuje sama prostřednictvím Školních vzdělávacích programů (ŠVP), které si sama v rámci spolupráce pedagogického sboru vytváří. Školy tedy mají možnost přizpůsobovat své ŠVP konkrétním podmínkám a situacím, ve kterých se nacházejí. Školy mají povinnost obnovovat své ŠVP každé dva roky.

Jako zásadní přínos celé reformy je však MŠMT vyzdvihován posun zejména ve změně způsobu realizace výuky. Dle MŠMT tkví RVP především v důrazu na přístup k žákům, k jejich motivaci, v zajištění příznivé atmosféry ve škole, ve vytváření prostoru pro aktivní zapojení do výuky, v poskytnutí prostoru a podmínek pro samostatné hledání, tvoření, zkoušení atd. RVP můžeme v porovnání s tradičním pojetím osnov také charakterizovat tak, že zatímco dříve byly osnovy sestavovány především s ohledem na obsah výuky, tak RVP jsou koncipovány předně s ohledem na výstupy procesu vzdělávání. RVP i ŠVP jsou součástí systému kurikulárních dokumentů.⁶

Definici RVP můžeme postavit také takto:⁷ Rámcové vzdělávací programy (RVP) jsou dokumenty na státní úrovni obsahující osnovy⁸, které určují závaznou normu obecného rámce vzdělávání v jednotlivých etapách tohoto vzdělávání (tzn. pro různé stupně škol). Podle těchto dokumentů (s ohledem na příslušnost k určité vzdělávací etapě) si jednotlivé školy závazně tvoří své Školní vzdělávací programy (ŠVP).

vzdělávání. Základem musí být příznivé prostředí pro vzdělávání a motivace k učení jako celoživotní nezbytnosti.

⁶ Tzv. systém kurikulárních dokumentů rozlišuje školní úroveň (ŠVP) a státní úroveň (RVP pro předškolní vzdělávání, RVP pro základní vzdělávání, RVP pro gymnázia, RVP pro gymnázia se sportovní přípravou, RVP pro střední a odborné vzdělávání, RVP pro další typy vzdělávání dle školského zákona, NVP – Národní vzdělávací program).

⁷ Záměrně neuvádím přesnou citaci MŠMT ani případně Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP). Definice těchto institucí jsou ukotvené v rámci zvláštního vyjadřovacího aparátu, který byl vyvinut spolu s RVP. Definice uvedené v této práci vychází výhradně z studia dokumentů uvedených institucí.

⁸ V terminologii řeči RVP se setkáváme s označení „kurikulum“. V české pedagogice se pojem kurikulum začal výrazněji používat v 80. letech 20. století. Průcha definuje kurikulum jako "obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkovávání a hodnocení". (Průcha 2005, s. 236 – 244)

Školní vzdělávací program můžeme charakterizovat jako program neboli osnovu, který si tvoří každá škola individuálně. Dle VÚP by tvorba ŠVP měla být kolektivním procesem celého pedagogického sboru, který vytvoří dokument, který bude reagovat na konkrétní podmínky dané školy. ŠVP by měl být využitelný pro všechny pracovníky školy a též by měl být srozumitelný pro rodiče a další zájemce. VÚP vydává pro tvorbu ŠVP manuály, které mají učitelům pomoci přejít na nový systém a efektivně v něm pracovat. (Manuál VÚP 2005, s. 5 – 7) ŠVP v sobě zahrnuje učební osnovy a učební plán. Učební osnovy jsou částí ŠVP, ve které je vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů rozpracován do vyučovacích předmětů dle jednotlivých ročníků. Učební plán je část ŠVP vymezující na základě rámcového učebního plánu organizaci výuky na konkrétní škole. Učební plán obsahuje tabulaci s výčtem povinných a volitelných vyučovacích předmětů a poznámky k organizaci a realizaci jednotlivých vyučovacích předmětů. (RVP pro gymnázia, VÚP)

Tematický plán jedním z nejpoužívanějších pedagogických dokumentů, se kterými pracují učitelé. Jedná se o organizační pomůcku učitele, prostřednictvím které sestavuje časový plán výuky daného předmětu. Tematický plán vychází z osnov daného předmětu v ŠVP a obsahuje zejména název předmětu, jméno učitele, hodinovou dotaci, časový rozvrh výuky na pololetí či školní rok, pravidla hodnocení, požadované učebnice či jiné učební pomůcky apod. Pro konkrétní hodiny je sestaveno učivo vycházející z nadřazených učebních dokumentů (učebních osnov apod.) Vytvořený tematický plán je jedním ze základních nástrojů hodnocení výuky z hlediska zvládnutí učiva za určité časové období. Forma a struktura tematických plánů se liší napříč školami a vyučovacími předměty, pro které jsou tvořeny. (Malach 2003, s. 94)

Zavádění školské reformy provází od jejího počátku poměrně bouřlivé diskuze a poměrně silná vlna kritiky⁹. Proto následují dvě kapitoly věnují dvěma výzkumům (jeden je založen na kvantitativní a druhý na kvalitativní metodě sběru dat), které sledují postoje učitelů ke školské reformě. Činím tak s ohledem na to, že současná vývoj na poli galerijního vzdělávání na novinky školské reformy poměrně pružně zareagoval a snaží se využívat prostoru, který mu reforma (respektive RVP) poskytují. Zda je to krok správným směrem snad pomůže napovědět i tato práce.

⁹ Jako ilustrativní příklad může posloužit polemika, která se v roce 2004 odehrála na stránkách Učitelství novin, na jejichž stránkách vznesl Radek Sárközi, tehdejší místopředseda Společnosti středoškolských pedagogů, ostrou kritiku směrem k VÚP a tvorbě RVP (adresovanou Petru Kukalovi), které nazval Rámcovými vzdělávacími polotovary a VÚP označil jako Úřad pro sepisování vzdělávacích dokumentů. (Učitelství novin č. 23/2004)

Kvantitativní výzkum o vztahu pedagogů k RVP a k jejich práci

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) si nechalo v roce 2009 od agentury Faktum zpracovat analýzu, které se jmenuje *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitnění jejich pedagogické práce*. Vzhledem k současnému vývoji školství podstatná část této analýzy věnuje právě otázce RVP. Výzkum agentury Faktum se soustředil na cílovou skupinu učitelů prvního a druhého stupně ZŠ a na učitele středních škol všech typů. Cílová skupina i vybraný vzorek respondentů tohoto výzkumu je tedy mnohem širší než cílová skupina empirické části této diplomové práce. Metodou výzkumu byl dotazník, výzkum jako celek navazoval na kvalitativní šetření, které probíhalo na jaře roku 2009 a jehož součástí byly skupinové diskuze, hloubkové rozhovory a standardizované rozhovory. (Faktum 2009, s. 5)

Uvedený výzkum se věnoval i otázce postojů pedagogů ZŠ a SŠ k RVP a přinesl následující zjištění. Podle výsledků analýzy, kterou provedla pro MŠMT agentura Faktum, devět z deseti pedagogů považuje za důležité další vzdělávání učitelů. Podle průzkumu se dalšího vzdělávání účastní dvě třetiny učitelů. Pro kontext této práce zásadní zjištění však přináší zjištění, že na stupnici jedna až pět hodnotí nejčastěji (30 %) učitelé zavedení RVP a ŠVP známkou 3, která značí střední hodnotu mezi velkou a žádnou změnou.¹⁰ Průměrná známka pak dosáhla hodnoty 3, 4 (tato hodnota značí „spíše nepodstatnou změnu“). Podrobnější výsledky výzkumu ukazují, že „RVP jako podstatnou změnu (známky 1 a 2) vnímá jen 16 % učitelů. Jako nepodstatnou změnu (známky 4 a 5) vnímá zavedení RVP 36 % učitelů. Nejčastěji jsou to velmi (51 %) a spíše nespokojení kantoři (43 %). Překvapivě velký je podíl (17 %) učitelů, kteří se k otázce odmítli nebo nedokázali vyjádřit.“ (Faktum 2009, s. 52)

Výzkum ukázal, že si učitelé v zavedení RVP do praxe oceňují především: „větší svobodu při přípravě a realizaci výuky, že se daří rozvíjení nejen vědomostí ale i dovedností, zlepšila se spolupráce učitelů a podle většiny se také daří modernizovat obsah vzdělávání v souladu s potřebami moderní společnosti.“ (Faktum 2009, s. 10) Oproti tomu vidí učitelé rezervy v nastolování partnerských vztahů mezi všemi účastníky školního života, podle jejich představ neprobíhá ani proces zintenzivnění výchovného působení školy.

Průzkum agentury Faktum ukazuje, stejně jako dále uvedená práce Naděždy Dolníčkové, že kritické postoje k RVP vycházejí především z toho, že „zavedení RVP přineslo učitelům nárůst administrativy a neplacené práce“. (Faktum 2009, s. 10) Výsledky průzkumu dále

¹⁰ Učitelé byly v této části výzkumu dotazovány, zda jim zavedení RVP a ŠVP přineslo pro jejich praxi obecně nějakou změnu a jak její rozměr hodnotí na stupnici od 1 do 5.

uvádějí, že „humbuk s reformou je zbytečný, všechno, co požaduje, se již ve škole dávno dělá. Sedm z deseti učitelů souhlasí s kritickým tvrzením, že zavedení RVP do praxe proběhlo bez vysvětlení a podpory centrálních orgánů.“ (Faktum 2009, s. 10) Většina učitelů se zároveň domnívá, že zavádění reformy probíhá ve většině škol pouze na formální úrovni. Školy sice produkují dokumenty (někdy dochází podle učitelů při tvorbě těchto programů k opisování od jiných škol), které po nich stát požaduje, ale výuka probíhá stejně jako před reformou (Faktum 2009, s. 57).

Naprostá většina učitelů souhlasí s bodem reformy, který deklaruje, že je potřebné více individualizovat přístup učitele k žákům, což by se mělo promítnout i do způsobu hodnocení žáků. Každý druhý pedagog však dodává, že tento proces není za současných podmínek realizovatelný. (Faktum 2009, s. 11) Celkově je změnám¹¹ v rámci školské reformy nakloněno 67, 5 % dotazovaných pedagogů. (Faktum 2009, s. 15)

V kontextu této práce jsou podstatná zjištění, která se týkají názorů učitelů na realizaci konkrétních změn, které mělo zavedení RVP a ŠVP přinést. Domnívám se, že výsledku výzkumu agentury Faktum velmi vhodně doplňují rámec celé této práce a úzce souvisí s jejím tématem a částečně i když nepřímo mohou odpovídat na její otázky. V kontextu galerijní animace a spolupráce škol a galerií se dále uvedené předpokládané přínosy reformy jeví jako příhodné.

Učitelé byli dotazováni, zda dochází k „rozvíjení nejen vědomostí ale i dovedností“ (Faktum 2009, s. 51), 60 % odpovědělo, že tento záměr daří realizovat.¹² Dále jsem shledala zajímavou otázku „větší propojenosti výuky s životem mimo školu“. 48 % učitelů se domnívá, že se tento přínos daří naplňovat. Proti nim stojí 46 % učitelů, kteří se domnívají, že se to naopak nedaří. 6 % neví nebo neodpovědělo. Když byla hodnocena „větší svoboda učitele při přípravě a realizaci výuky“, tak se ukázalo, že v důsledku reformy s tento přínos pocítilo 14 % učitelů (odpověděli, že se jeho naplňování rozhodně daří), podle poloviny (49 %) se spíše daří. 32 % naopak řeklo, že se nedaří tento cíl realizovat. Posledním zajímavým prvkem, který zmíním je otázka po „lepší provázanosti jednotlivých předmětů“, ta souvisí s postavením Výtvarné výchovy/Výtvarného oboru v celku ŠVP a případném propojování galerijních animací s těmito, ale i dalšími předměty, které nacházejí oporu v RVP. Lepší provázanost se daří v praxi uplatňovat podle 58 % učitelů. Podle 36 % učitelů se to nedaří. (Faktum 2009, s. 53 – 54)

¹¹ Index postoje ke změnám byl vytvořen na základě postoje učitelů k systému hodnocení pedagogů, individuálnímu postoji k žákům a dalšímu vzdělávání pedagogů a hodnocení žáků.

¹² 7 % souhlasilo rozhodně, 52 % se vyjádřilo, že se to spíše daří. Podle 25 % se to spíše nedaří a podle 9 % se tento záměr rozhodně nedaří naplňovat.

Závěrem této kapitoly uvádím shrnující zjištění představeného výzkumu, která se týkají vztahů učitelů k probíhající reformě jako celku. Výzkumný tým vytvořil tři indexy (index ochoty ke změně – dosáhl hodnoty 63, 7, index hodnocení reforem – dosáhl hodnoty 49, 7, index zavedení reforem do praxe – dosáhl hodnoty 43, 6). A vypočítané hodnoty ukázaly, že „učitelé jsou relativně ochotni realizovat různé změny, i když se nedá očekávat, že ze všech změn budou všichni nadšení.“ (Faktum 2009, s. 66) Dále, že mají na zaváděné reformy jako skupina nejednoznačný názor. Počet učitelů hodnotících reformy kladně se téměř rovná počtu těm, kteří je hodnotí záporně. Hodnota indexu „zavádění reforem do praxe“ ukázala, „že vlastní realizace změn, i když tyto nejsou považovány za zcela špatné, a jednotliví učitelé jsou změnám vcelku nakloněni, poněkud pokulhává za očekáváním. (Faktum 2009, s. 67)

MŠMT se průzkumu a vyhodnocování školské reformy věnuje i v rámci dalších veřejně dostupných dokumentů, analýz a průzkumů. Náhled na problematiku školské reformy může poskytnou i dokument MŠMT, který vznikl půl roku po zavedení školské reformy a má reflektovat názory učitelů a ředitelů škol na školskou reformu. MŠMT na svých stránkách uvádí odpovědi vybrané a úzké skupiny pedagogů, kteří se vyjadřují k položeným otázkám. Jejich odpovědi odpovídají zjištěním, se kterými jsme se již seznámili v rámci výzkumu agentury Faktum.

Kvantitativní výzkum o postojích učitelů ZŠ k ŠVP

Naděžda Dolníčková ve své diplomové práci Školní vzdělávací program v práci učitele na II. stupni ZŠ zkoumá, jak jsou změny ve školství, které přinesl RVP, vnímány ze strany učitelů a jak RVP ovlivnil jejich práci. Výzkum je postaven na polostrukturovaných rozhovorech s omezeným počtem učitelů, i tak nám však o otázce postoje učitelů k RVP vyjeví tendence, které budou mít obecnější platnost, můžeme-li tak soudit i s přihlédnutím k jiným zdrojům a odborným a oborovým diskuzím, které se již nějakou dobu odehrávají. Domnívám se, že uvedení výsledků diplomové práce Naděždy Dolníčkové přispěje k pochopení problematiky RVP v praxi a mezi jinými tak přispěje k tvorbě kontextuálního rámce práce této.

Dolníčková v závěrech své práce uvádí, že tvorba nového Školního vzdělávacího programu (ŠVP), který vychází z RVP, pro učitele znamená mnoho změn, které si velmi dobře uvědomují. Již samotná tvorba ŠVP, zejména pak administrativní náročnost, a pak také jeho realizace je pro pedagogy velice náročná, zejména časově. Celkové hodnocení reformy

se pak liší, někteří pedagogové ji považují za nutný krok ve vývoji a přijímají ji vstřícně, jiní tuto změnu kritizují a projevují menší ochotu k takto nastaveným změnám.

Důležitým tématem, které Dolníčková sledovala, byla efektivita zavádění nových metod. Tyto metody mají žáky zaujmout a motivovat k další práci a aktivitě. Respondenti, které Dolníčková dotazovala, přiznávají, že nejsou s těmito metodami dobře seznámeni, zejména pak v praktickém měřítku. Starší respondentky, dle závěrů výzkumu, projevují vůči efektivitě těchto metod v dosahování požadovaných výstupů větší skepsi. Autorka práce se dotýká i otázky učebnic, ty podle jejích závěrů ztrácejí spolu s různorodým pojetím ŠVP na významu. Práce učitelů s výukovým materiálem se tak stává náročnější.

Z této oblasti ještě zmiňme téma mezipředmětového propojování výuky. Dolníčková píše, že pro některé pedagogy není provázanost předmětu novinkou, tento model uplatňovali již před reformou. Jiní respondenti zatím nemají na efektivitu takového přístupu jasný názor, ten se má ukázat během praktického naplňování tohoto požadavku. S tím související problematiku průřezových témat pak považují někteří z nich za problematickou z toho důvodu, že takový přístup klade velké nároky na učitele, který je odborníkem především na oblast, ve které je aprobován. Průřezová témata však hranice aprobací přesahují. Dolníčková zmiňuje, že dle odpovědí respondentů, může být problematické zavádění nových metod do vyučování pro žáky, kteří si musí na nové postupy a obsahy postupně zvykat. (Dolníčková 2008, 51 – 52)

Rámcové vzdělávací programy: reforma s otazníkem

Na závěr této kapitoly považuji za podstatné poznamenat, že ani jeden z výzkumů nereflektoval pozici pedagogů Výtvarné výchovy/ Výtvarného oboru nebo jiného souvisejícího předmětu. Jsem si této skutečnosti vědoma, ale zároveň věřím, že uvedené poznatky jsou do jisté míry platné a reprezentativní napříč celou oblastí základního a středoškolského vzdělávání, že tedy mají vypovídající hodnotu vzhledem k tématu této práce a že vhodně doplní její empirickou část, která je již zaměřena konkrétně na učitele, kteří pracují s RVP především v rámci Výtvarné výchovy/ Výtvarného oboru.

Umění a kultura ve škole

Název této kapitoly ještě neodhaluje její téma v celé jeho komplikovanosti. Pojmy umění, kultura a škola bychom mohli doplnit ještě slovy vzdělávání a výchova. Dostáváme

tak skutečně bohatou skupinu pojmů, které umožňují celou řadu výkladů a vedou mnohými myšlenkovými směry. My se však vzhledem k charakteru celé práce budeme držet jen vybraných témat. V pozadí však stále stojí vědomí hloubky a komplikovanosti setkání pojmů, které vlastně nemusejí mít zcela jasně vymezené hranice. Aneb kde končí co je a není umění v rámci kultury¹³, jaký má vztah kultura ke vzdělání, výchově a pojmům jako je enkulturace či socializace...

V kontextu této kapitoly můžeme mluvit o výchově uměním, o umělecké výchově, výchově estetické či snad dokonce o artefiletice¹⁴. Všechna tato pojmenování si v této oblasti najdou své místo. Jaké mají však uvedené pojmy místo v našem vzdělávacím systému? Mnohé naznačuje kapitola z dějin pedagogiky. Podívejme se nyní krátce přímo na ony výchovy propojené s uměním. Důležitost těchto předmětů (v jazyce RVP oborů) se v čase proměňovala. Dnes RVP usiluje o získání plnohodnotného statusu těchto oborů.

Ne vždy to ale bylo třeba, jak ukazuje článek *Výchova uměním a umění výchovy* od Františka Morkese. Ten upozorňuje, že za dob rakousko-uherské monarchie byla výchova uměním velice důležitá, postupem času, ale získala status druhořadosti a byla postupně vytlačována a omezována. Pragmatické uvažování ani statistiky podle Morkese výchově uměním nesvědčí. Na přelomu 19. a 20. století byla přiznána důležitost vychovávat děti k rozvoji tzv. „krasocitu“. V našem prostředí bylo kreslení zavedeno do obecných škol v roce 1869, podobně jako do škol středních. Kreslení byla věnována zvláštní pozornost¹⁵. Ještě do poloviny 20. století mělo mnoho škol speciální učebnu, kreslírnu.

V našem prostředí má tradici i hudební výchova. Morkes svůj článek uzavírá tvrzením, že i když by si ji to možná zasloužily i mnohé jiné „esteticko-výchovné předměty“, mezi kterými zmiňuje například krasopis nebo tzv. krasočtení, má přec jen výtvarná a hudební výchova v našem vzdělávacím systému tradiční a stále postavení. (Což dokazuje koneckonců i koncepce RVP, která pracuje s Hudebním a Výtvarným oborem, jiné oblasti jako například obor Dramatický umožňuje zařadit jen dobrovolně.) Morkse jedním hlasem však dodává, že kdysi mimořádný význam výtvarné a hudební výchovy je dnes poněkud oslaben. (Morkes 2009) Tvůrci RVP dle svých slov doufají, že se zásadní význam těchto oborů opět vyjeví, a to

¹³ Příhodnou definici kultury nabízí Mokrejš: kultura podle něj představuje společenský proces kladení a rozumění světu, vedle toho kultura i reprezentuje společenský rozměr nutné tvořivosti opravdového života. (Mokrejš 2002, s. 17)

¹⁴ „Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních kulturních projevů.“ (www.artefiletika.cz)

¹⁵ U kreslení byla oceňována jeho schopnost cvičit a zušlechťovat oko i ruku, učit bystrosti, pěstovat přesnost, tvořivost, představitivost, paměť pro viděné, schopnost učit chápavému pohledu na díla přírody, průmyslů i umělců. V neposlední řadě mělo pěstovat vkus žáků. (Morkes 2009)

díky aktualizaci obsahů, přístupů a metod, které jsou jiným oborem nezastupitelné a přece pro vývoj osobnosti žáka zásadní.

K tématu tzv. výchovy uměním výrazně přispěl i Herbert Read. Jeho dílo *Výchova uměním* je jedním z klasických děl o výchovné funkci a hodnotě umění. Samotnému ojmu výchova se věnuji v jiné kapitole této práce podrobněji. Nyní se budeme zmíním o příspěvku Herberta Read, který uvádí, že jeho teze vlastně pochází od Platóna, který dávno předtím prohlásil, že umění má být základem výchovy. (Read 1967, s. 9). Read se věnuje ve své knize tomu, aby tuto tezi převedl do podmínek a jazyka své doby. Což ho vede k tomu, aby prohlásil, že škola má být mikrokosmem světa, školení činností, která nepozorovaně přerůstá v život. Read hovoří o „procesu zasvěcování“. S pomocí slov C. Cooka své stanovisko přiblížil takto. Když Cook hovoří o „hře“ (Read říká, že slovo hra vyměňuje za slovo umění, které v jeho chápání nese stejný význam)¹⁶ jako o něčem, co jde daleko hlouběji nežli studium. Hra překonává rozum a rozsvěcuje síně obrazotvornosti, obživuje všechno myšlení a zakouší všechny věci, jak se dějí (Read 1967, s. 263). Read klade spolu s C. Cookem, o jehož slova se opírá, vedle vědomostí důraz na cit a konání.

Read vytvořil mnoho definic umění, jedna z nich říká¹⁷: „umění je dialektická činnost, konfrontuje určitou thesi – řekněme rozumovou – s její antithesí – řekněme fantasijsní – a vytváří novou jednotu, která je usmířením protikladů“. (Read 1967, s. 393) Autor vychází z hlubinné sociologie, ale zároveň chápe umění ve vztahu se sociálními strukturami. Umělecký proces, spolu s dalšími imaginativními a tvořivými činnostmi zakládá proces integrační, který chápe jako „zladění individuální jedinečnosti s jednotou společnosti“ (Read 1967, s. 396).

I tento velmi krátký exkurz do minulosti tzv. výchovy uměním nám ukazuje, že některá témata a cíle se své podstatě stále opakují, jiná přicházejí nově. To, co však různé přístupy i obory spojuje, jest snaha o rozvoj člověka jako aktivního člena své kultury, společnosti, snaha o rozvoj, který se bude odehrávat s ohledem na okolní svět, na vnitřní svět jedince a interakci mezi nimi. K čemuž ve svém důsledku odkazuje i RVP pro VV a OV, který má na své přídi vytesané heslo „komunikace“. Závěr této kapitoly trefně zakončuje úryvek z článku Petra Pihy *Malý doplatek z velkého dluhu profesoru Zdeňku Helusovi*: „Hledat v řešení v tom, že budeme děti vést k poznání mnoha kultur je velmi naivní. „Kultura není svou podstatou vnější, ale vnitřní kvalita člověka.“ Řešení není v multikulturním lidech, ale v tom, že budou

¹⁶ „Dát hře souvislost a zaměření znamená změnit ji v umění.“ (Read 1967, s. 400)

¹⁷ Tato definice byla původně uvedena v Readově knize *Umění a společnost*.

natolik kulturní, aby byli schopni spolu komunikovat přes hranice svých kulturních oblastí. (Piha 1995, s. 16)

RVP pro Výtvarnou výchovu a výtvarný obor

Rámcové vzdělávací programy pro ZŠ a gymnázia rozlišují teoretickou i praktickou rovinu. Vycházejí z pluralistického chápání světa, který se vztahuje k obsahům i k přístupům k učení. Cílem tohoto oboru nejsou primárně poznatky z dějin umění ani konkrétní výtvarné techniky. RVP pro tento obor sledují především pochopení uměleckého procesu. Základními opěrnými body, které jsou podrobněji specifikovány v cílech a učivu jednotlivých oborů jsou následující témata a okruhy. Pro gymnázia obrazové znakové systémy, znakové systémy výtvarného umění a pro 2. stupeň ZŠ rozvíjení smyslové celistvosti, uplatňování subjektivity, ověřování komunikačních účinků. Vedle vzdělávacích cílů a záměrů má obsah oborů zohledňovat i skutečné zájmy dětí a aktivně na ně reagovat (Pastorová, 2004).

Oba dva obory přitom mimo jiné spojuje pluralitní model tvorby významů, učení a rozumění, který je reakcí na dobu globalizace a multikulturní charakter současné společnosti. Vývoj těchto oborů je ovlivněn vývojem informačních a komunikačních technologií a s tím související převahou vizuální kultury, vlivu médií a reklamy. Tyto vlivy byly diskutovány spolu s důrazem na rozvoj tvořivosti žáků při tvorbě RVP pro Výtvarného oboru (VO) a Výtvarné výchovy (VV). Jednou z intencí nového programu je také to, aby vzdělávací obsahy výtvarné výchovy byly definovány tak, aby se staly rovnocennou součástí vzdělávání (Pastorová, 2004).¹⁸

Tradiční přístup k předmětu VV usiloval o estetickou kultivaci člověka a byly mu bližší spíše formální metody práce. Oproti tomu je současné pojetí založené na specifickém poznávání a komunikaci a možnosti zapojit se do sociální interakce. Pastorová upřesňuje, že dějinám umění se učitel věnuje dle rozhodnutí, které specifikuje ve svém tématickém plánu. Výběr konkrétních ukázek z umělecké a vizuální produkce je ponechán na jeho rozhodnutí. Obsah těchto dvou oborů je tedy nově rozšířen o tvořivý přístup k vizuální komunikaci

¹⁸ Na skutečnost, že výtvarná výchova (obor VV, VO) je často v rámci školy a výuky považována za vzdělávací obor druhé kategorie, poukázali i učitelé v rámci pilotního výzkumu, který jsem uskutečnila v rámci pilotní studie výzkumu, který je součástí této práce. Na stejnou tendenci poukázal i pilotní výzkum týkající se zavádění RVP pro VV, OV. Na tento problém poukázala většina pedagogů, kteří se do diskuze zapojili. Jedna z účastnic diskuze Mgr. Jana Randáková (gymnázium Praha), které je zprostředkována ve sborníku Péče o obraznost/ 2006, význam RVP a roli VV shrnula těmito slovy: „Pro nás *starší praktiky* je přece jen dobře, když si ujasníme své postavení v současném vzdělávacím systému a nebudeme jen v periferním hodnocení (dovolte mi to obrovské zjednodušení) výrobců nástěnek a učitelů ručních prací.“ (Pastorová 2006, s. 96)

(Pastorová, 2004). Důraz je kladen i na poznání, že hodnota a obsah vizuálních sdělení jsou výsledkem procesu komunikace. Žáci by měli poznat principy tohoto procesu.

Důraz je kladen i tvorbu, i když se již nejedná o tvorbu v úzkém pojetí výtvarných technik. Proces tvorby je chápán jako proces, „který umožňuje rozvíjet žákovi originalitu, tvořivost, smyslovou citlivost, schopnost ocenit osobní prožitek i schopnosti osobně se zapojit do procesu komunikace, výrazně přispívá k dosažení gramotnosti emoční, kulturní a vizuální.“ (Pastorová, 2004) Obory VV a VO jsou tak směřovány ke komunikačnímu modelu, žák má v rámci výuky mít možnost prožít bohatou škálu interakcí se světem. Žák se má projevit jako interpret, vnímající i experimentátor – tvůrce. Jeho tvorba se má realizovat pomocí tradičních technik a i technik, které vycházejí z moderních technologií. Pastorová dále zmiňuje, že je důležité, aby si žák postupně osvojoval odborný pojmový aparát, který mu bude sloužit k zapojení do procesu komunikace a vlastní reflexe. Celkově by žák měl v rámci VV a VO rozvíjet kreativní přístup ke světu, hledat inspiraci v existujících hodnotách a zároveň se naučit otevřenosti vůči hodnotám novým. (Pastorová 2004)

Obecný obsah OV a VV stojí, jak vysvětluje ve Vančát, na zacházení se znaky a znakovými systémy. Vančát vysvětluje důležitost schopnosti zacházení se znaky takto: „..... důležitost je založena na revolučních zjištěních ve filozofii, antropologii, lingvistice, sémantice a návazných vědách posledních desetiletí, v nichž se znaky a znakové systémy vyjevují jako základní nástroj lidského poznání, myšlení a komunikace... Ale tzv. sémiotický přístup ke světu... odhalil, že právě znaky a znakové systémy vytvářejí naši schopnost diferenciaci naší interakce s realitou a tak vytvářejí i našemu vědomí a naší praxi uchopitelný tvar a nahlížitelnou povahu toho, co považujeme za realitu samu.“ (Vančát 2004, s. 5)

Zmíněny požadavek po kreativním a otevřeném přístupu ke světu a důraz na proces komunikace a proces tvorby významu odpovídá jedné ze základních lidských potřeb, tak jak o ní píše Mokrejš. Podle něj je přirozenou lidskou touhou vyznat se ve vlastním životě a rozumět světu. Člověk touží po smyslu, nemůže trvale existovat v chaosu. V našich souvislostech je důležité, že Mokrejš dodává, že platný smysl se nám ukáže naší aktivní účastí. (Mokrejš 2002, s. 14 – 15) A upřesňuje, že člověk hledá své místo v toku života, sám sobě nevystačí. Musí nějak fungovat v rámci své kultury, společnosti – to je jeden z požadavků RVP pro OV a VV. „Život střežit a chránit, vyvolávat i obnovovat pocit života, zakládat vědomí plnosti, intenzity a síly, dokáže mnoho dobrých mocí, a k nikoli nejmenším patří rovněž umění,“ tak upozorňuje Mokrejš na roli umění v našem životě. (Mokrejš 2002, 167)

Vančát sleduje otázku umění v kontextu RVP z jiného hlediska, i když závěry jsou vlastně podobné. Vančát shrnuje charakteristické rysy RVP pro OV a VV těmito slovy:

„Sémantický a sémiotický přístup k umění a k vizuálně obrazné tvorbě, praktikovaný v oborovém přístupu k RVP, odhaluje a nabízí otevřený smysl interpretace jak uměleckého díla, tak obecně každého vizuálně obrazného vyjádření. Je tak schopen a naučit i žáka podněcovat a uvědoměle využívat zdroje jeho tvořivosti na základě analýzy jeho smyslových, osobnostních i sociálních zdrojů, které nevnímá jako provždy dané a definitivní (archetypální), ale k nimž přiřazuje svoji možnost rozvíjet je, transformovat a využívat je k rozvoji své osobní i sociální svobody.“ (Vančát 2004, s. 11)

Učitelé výtvarné výchovy¹⁹ a RVP

Se změnami, které přinesla školská reforma, stejně tak jako s nabídkou vzdělávacích programů galerií se musí nejdříve nějak vypořádat samotný pedagog, až poté nastupují na řadu žáci, kteří se ocitají v nějakém výchovně – vzdělávacím procesu. Pro mnohé učitele byly změny s RVP náhlé a měly zásadně proměnit styl jejich práce. Trochu jiná situace ale byla právě u pedagogů výtvarné výchovy. Pastorová píše, že výtvarná výchova prošla v porovnání s ostatními předměty mnohem zásadnějšími změnami (Pastorová 2006, S. 84). Výtvarná výchova byla zcela nově strukturována, její učivo bylo nově pojmenováno a v kombinaci s požadavkem na práci se subjektivitou, smyslovou citlivostí a ověřováním výsledků tvorby v procesu komunikace a aplikací zkušeností a potenciálu žáku se výtvarné výchovy stal velmi komplexní vzdělávací obor.

Na učitele VV a OV to podle Pastorové více než u jejich kolegů klade nároky na výběr učiva aby odpovídal požadovaným výstupům. (Takový výběr musí být vzhledem k rozsahu nabízejících se možností, vždy výrazně omezený.) Dále je třeba nalézt požadované struktury a do formy ŠVP zpracovat celý „systém zprostředkování (který zahrnuje žáky, učitele, učivo a prostředí – situaci, ve které probíhá vyučování). Pastorová píše, že „zpracování osnov je právě pro specifičnost systému zprostředkování výtvarného oboru pro učitele velmi obtížné.“ (Pastorová 2006, s. 85)

Pro nás jsou pak zajímavá zjištění, která vyplynula z analýzy osnov pilotních škol pro ZŠ a gymnázia, která podle Pastorové mimo jiné ukázala, že pozitivní zjištění, že je v rámci nových osnov prostor na to hledat vazby na kulturní a historické dědictví regionu a využívat edukační nabídky muzeí a galerií (Pastorová 2006, s. 85). Pastorová na konci svého textu,

¹⁹ Označením učitelé výtvarné výchovy v tomto případě míním učitele, kteří pracují s RVP pro Výtvarný obor a Výtvarnou výchovu.

který shrnuje výsledky pilotního testování RVP pro VV a OV uvádí pět bodů, se kterými může a má učitel pracovat při tvorbě ŠVP. Body jsou ve stručnosti následující:

- učitel má být zodpovědný za vzdělávací obsah, jeho kvalitu a realizaci
- učitel se má společně s žáky účastnit tvůrčího procesu, který zapojuje žáky i do procesu komunikace
- učitel má pracovat s potřebami a zájmy žáků, seznámit žáky s výtvarnými prostředky tradičními i novými („od malby po video“)
- učitel má pomáhat žákům mapovat a systematizovat jednotlivé etapy tvůrčí práce tak, aby žáci mohli uvědomit svůj vývoj i osobní přístup k tématu
- učitel může a má systematicky začlenit a pro realizaci vzdělávacího obsahu využívat nabídku muzeí a galerií (Pastorová 2006, s. 87)

Jak tedy potvrzují i tato zjištění, učitelé mají v rámci RVP prostor pro spolupráci se muzei a galeriemi vytyčení, v tom smyslu, že je přiznaný a zapracování spolupráce s galeriemi a muzei do ŠVP je ze strany autorů RVP doporučena. Zatím nezodpovězenou otázkou zůstává, jak tento proces nakonec několik let po zavádění RVP spolu s rozvojem galerijní pedagogiky vypadá. Ve výzkumné části této práce se snažím zodpovědět otázky, které se týkají vztahů učitelů ke vzdělávacím programům právě v souvislosti s RVP.

Podrobnější charakteristika oborů VV a VO je uvedena v příloze této práce.

Galerie

V této kapitole nejprve uvádím definici základních pojmů „galerie“ a „muzeum“, tak jak s nimi pracuji v této práci. Dále pokračuji stručným přehledem vývoje z hlediska galerií a muzeí a poukazuji na jejich role v současné společnosti a kultuře. V závěru tohoto oddílu se věnuji ukotvení základních pojmů z oblasti současné muzeologie a galerijní pedagogiky. V poslední části se soustředím konkrétně na galerijní animace a spolupráce škol a galerií v kontextu RVP.

Význam pojmů muzeum a galerie

Tato kapitola má za úkol přehledně vymežit základní pojmy, tak jak jim rozumím v kontextu této práce.

Muzeum²⁰ 21. století: pojetí, funkce a fungování muzea se již od počátku vzniku této instituce proměňují. Funkcemi a rolemi současného muzea se zabývají mnozí odborníci. Jednou z důležitých teoretiček tohoto tématu je například Eilean Hooper-Greenhill. U nás o tématu věnujícím se muzejní problematice publikuje například Ladislav Kesner, Radek Horáček, Vladimír Jůva a Alexandra Brabcová aj.

Současné koncepty muzea kladou vedle vytváření a udržování muzejních sbírek významný důraz na vzdělávací, komunikační a společenskou roli muzeí. V aktivitách muzeí a jejich postupů se projevuje velice výrazně právě přijetí role vzdělávací a způsoby jejího naplňování. V prostředí muzea umění pak jde především prezentaci, zprostředkování výtvarných děl (Kesner 2000). V článku *Katedrály kulturního průmyslu* hovoří Kesner o muzeu jako o kulturní formě, instituci i médiu. Rozlišuje muzea soukromá, firemní, komunitní a muzea založená občanskými sdružení (Kesner 2006).

Hooper-Greenhill, která se specializuje na otázku muzeí, vzdělávání a komunikace, vystihuje vývoj současné role muzea v Anglii slovy: „Poté co muzea provedla reorganizaci držice tak krok s dobou, stal se jejich vzdělávací záměr zároveň prioritním účelem a muzejní vzdělávací služby začaly narůstat. V Anglii je od roku 1997 růst tohoto trendu podporován vládní politikou, která trvá na tom, že vzdělávací role muzeí má být zároveň i jejich hlavní rolí. (Hooper-Greenhill 2007, s. 2)

²⁰ **Muzeum**: přes německé Museum, z lat. museum: místo zasvěcené múzám, škola hudby a umění, z řeckého mouseion (Mousa) (Rejzek 2001, s. 397).

Galerie²¹: v této práci a v českém kontextu je pod pojmem galerie míněna instituce, která se zabývá vytvářením a prezentováním sbírek umění²² (Horáček 1998, str. 37). Velká část takovýchto institucí v českém prostředí má slovo „galerie“ přímo v názvu (například Národní galerie). Toto označení však není pravidlem (liší se v praxi i v teoretických pojednáních k tématu). Proto tedy, pokud uvedenou charakteristiku splňují instituce, které se označují například jako „muzeum umění“ (například České muzeum výtvarných umění v Praze) nebo „centrum umění“ (DOX – Centrum současného umění), budu takové instituce v této práci řadit též do kategorie galerií. Rozdílnost názvů má své opodstatnění a mohla by být samostatným problémem. V této práci bude však rozhodujícím hlediskem koncept činnosti těchto institucí, mohli bychom i říci jejich poslání a cíle.

V zahraničí je časté významové rozlišení pojmů „gallery“, „museum of art“, popřípadě německé pojmenování „Kunsthalle“ dáno zase jiným rámcem než v českém prostředí. Pod spojením „zprostředkování sbírek umění“ rozumím různé způsoby této prezentace, jejichž problematikou a realizací se v galeriích zabývají specializovaná oddělení a odborníci- mezi které patří i odborníci v oblasti galerijní pedagogiky²³ a lektori příslušných vzdělávacích oddělení.²⁴

Proměny muzea

Vývoj muzea jako kulturní formy má kořeny již v antickém Řecku, kde se objevovaly první sbírky votivních obrazů. O něco udělali další krok Římané, když začali díky své vášni pro řecké umění, toto umění spolu uměním etruským sbírat. Svě umělecké sbírky vystavovali i ve svých oblíbených lázních. Středověk pak přinesl fenomén tzv. pokladových sbírek. Zásadní obrat ovšem znamenala renesance. Spolu s objevem knihtisku, který umožnil rozvoj grafických technik, objevnými cestami do zámoří a dalšími společenskými změnami vzrostl i význam šlechtického a měšťanského stavu. A tak se v 15. století můžeme setkat s rozšiřujícím se fenoménem uměleckých sbírek (tedy tzv. krásných předmětů), které byly v držení šlechtických rodů.

²¹ **Galerie:** ohoz, chodba, sbírka umění, z italského slova galleria, sloupová chodba, snad ze slova galilaea „předsálí kostela“ tak bylo metaforicky (podle jména biblické palestinské provincie) nazváno místo, kde se shromažďovaly zástupy laiků.,) (Rejzek 2001, s. 182).

²² Z kontextu celé knihy je zřejmé, že jde o umění výtvarné.

²³ "Výrazem muzejní pedagogika souhrnně označujeme aktivity, které cíleně využívají instituce muzea k přímým výchovně vzdělávacím činnostem.", zahrnuje teoretické i metodologické otázky práce pro veřejnost v muzeu.“ (Horáček 1998, str. 56)

²⁴ Pojmové označení těchto oddělení a funkcí není v ČR jednotné. Problém bude blíže zpracován v bakalářské práci.

Zásadní zvrát ve vývoji muzea, který znamenal vznik muzea jako veřejné instituce nastal v době osvícenství.²⁵ Veřejná muzea umění se objevují v Evropě na konci 18. století díky transformaci již existujících šlechtických sbírek (Kesner, 2000). Tímto obratem začíná proces demokratizace umění, který vlastně trvá, i přes mnohé proměny, dodnes. Osvícenství považuje estetickou tvorbu za oddělenou sféru lidské činnosti. Nastupující romantismus vidí umělce jako hrdinu, toto romantické vidění do jisté míry přetrvává dodnes. S tím jistě souvisí i skutečnost, že návštěva muzea byla tradičně spjata s jistým druhem ceremoniálu. Během 19. století stále na muzejní půdě hraje ústřední roli měšťanstvo a buržoazie. V Evropě jsou otvírána národní a lokální muzea. Ve stejné době se v USA stávají muzea prostředkem výchovy a tříbení vkusu pro nejširší vrstvy (Kesner 2000, s. 25).

Hlavní funkce muzeí v době osvícenství v souladu s jeho idejemi kultivace společnosti, Muzeum mělo být nástrojem vzdělávání a povznesení ducha společnosti. Nově mají k vystavovanému umění i přístup lidé, kteří dříve tuto možnost neměli. I když se muzea snažila vyjít vstříc nižším sociálním vrstvám otevřením muzeí v neděli či volným vstupem, tak stále mezi návštěvníky převažovaly vyšší vrstvy společnosti (Kesner 2000). Nutno však poznamenat, že proces demokratizace muzeí nebyl proces záležitostí idylickou, která by se obešla bez nepříjemných průvodních jevů. Jelikož bylo muzejní prostředí, jak již bylo zmíněno, prostředním v jistém smyslu posvátným – vydělením z běžného života, také bylo požadováno, aby se v něm návštěvníci podle i chovali. Lidé z nižších společenských vrstev se s tím však často potýkali jako s problémem a z muzeí odcházeli rozčarování, s pocitem ponížení.

Nový pohled na muzeum přinesl modernismus, nové muzeum se objevuje v souvislosti s novým pochopením umění. Jelikož vývoj muzeí a jejich návštěvníků stále není završen, můžeme se podobnými zkušenostmi návštěvníků muzeí setkat dodnes. Paradox otevření muzea veřejnosti, které si však zároveň vytvořilo takové pojetí autonomního umění a způsobů jeho vnímání, které mnohé diváky od výtvarných děl dodnes odrazuje, přetrvává dodnes (Kesner 2000, s. 31). Výzva muzeí současnosti stojí na prohlubování procesu demokratizace a na vyrovnávání se s novými vlivy současné společnosti, mezi které patří komercializace a s tím související růst zábavního a volno časového průmyslu.

Muzeum 21. století jako aktivní subjekt

Jak poukazuje předchozí kapitola. V muzeích a galeriích se během minulých století odehrály zásadní změny. Muzea se z míst, kde byly uskladněny artefakty, proměnila na

²⁵ Zde můžeme v kontextu kapitoly o škole sledovat paralelu se vznikem veřejných škol.

aktivní vzdělávací prostředí²⁶. Tato změna vedla k celkové reorganizaci celé muzejní kultury. Taková reorganizace, aby byla komplexní a odpovídala novému pojetí muzea, musí zahrnovat i změny v personálních strukturách, postupech a metodách práce (Hooper-Greenhill 1994). Dalším zásadním obratem na který Hooper-Greenhill upozorňuje je nutnost, aby se muzea přestala orientovat předně na své sbírky a obrátila svou pozornost na návštěvníky – a právě podle nich tvořila nové koncepce.

Kesner v této souvislosti doplňuje: „Úsilí o zpřístupnění výtvarného díla nelze omezovat na pouhou starost o to, jak je nejlépe pověsit na zeď či umístit do fyzického prostoru muzea; musí zahrnovat i otázku prožitku těch, jimž je takové dílo (a v širším smyslu celá expozice, a v posledku samotné muzeum) určeno.“ (Kesner 2000, s. 14). Kesner upozorňuje, že otázka prezentace děl musí být reflektována, musíme podle něj znovu hledat roli a smysl současného muzea (Kesner 2000, s. 14). Prezentace sbírek totiž v sobě již vždy zahrnuje nějakou jejich interpretaci, která nemůže být ze své podstaty objektivní.

Jaká má tedy být funkce muzeí, nepouho-li vydávat objektivní zprávu o stavu umění? Hooper-Greenhill hlavní význam muzeí vidí v jejich vzdělávací roli, tuto myšlenku rozvedla již v roce 1999 ve své knize *The Education Role of Museum*. Vzdělávací role muzeí by jistě v kontextu osvěcenského vývoje nebyla vlastně žádnou novinkou. Hooper-Greenhill ale toto pojetí muzea²⁷ rozvíjí dále, znovu se k němu vrací a upozorňuje, že „na začátku dvacátého prvního století muzea mění svůj směr, od základů znovu promýšlejí vlastní představy o tom, čím se mohou stát. Přehodnocují zažitá principy a překonávají dlouho užívané přístupy. Nové myšlenky z oblasti kultury, společnosti a nové politické podněty vybízejí muzea, aby znovu promyslela své cíle, aby se zodpovídala ze svého působení a aby přepracovala své pedagogické postupy (Hooper-Greenhill 2007, s. 1)²⁸.

Jak naznačují slova této odbornice na muzejnictví a vzdělávání, na muzea neovlivňují jen změny, které bychom myšlenkové nebo ideologické, ale i vnější tlaky. Mezi ty zásadní patří tlaky ekonomické a s tím související trendy v prožívání volného času veřejnosti. Kesner upozorňuje, že je muzeum stále silněji vtahováno do světa globálního medializovaného zábavního průmyslu, kde pak získává roli poskytovatele „infotainmentu“ či „edutainmentu“²⁹,

²⁶ O muzeu jako aktivním subjektu (v opozici k pasivnímu objektu) hovoří i Kesner (Kesner 2000).

²⁷ Termín „muzeum“ Hooper-Greenhill obvykle používá (pokud není uvedeno jinak) ve významu zahrnujícím muzea i galerie.

²⁸ Citace z této knihy uvádím vzhledem k tomu, že kniha nebyla do češtiny přeložena, ve překladu vlastním. Část knihy *Museum and Education* od Hooper-Greenhill jsem překládala v rámci skeletového překladu *Muzea a vzdělávání*.

²⁹ Pojmu „edutainment“ se věnuje i Hooper-Greenhill. Považuje jej však za slepou cestu v hledání smyslu a vzdělávací role dnešního muzea. Toto pojetí totiž podle ní předpokládá, že vzdělávání (procesy učení) jsou oproti zábavě něčím nezábavným, statickým, nezajímavým. Takové pojetí procesů učení – vzdělávání v muzeu,

tedy toho, co Kesner nazývá instantní směsí zábavy a trochy vzdělání. (Kesner 2000, 15). Autor je přesvědčen, že by muzeum nemělo těmto tlakům podléhat, ale snažit se najít si vlastní cesty a způsoby, jak zpřístupnit svůj produkt, tedy umění. „... muzeum má umění má nesmírný, z velké části nevyužitý potenciál pro to, aby pozitivně ovlivňovalo životy lidí,“ vysvětluje svůj požadavek na rozvoj muzea Kesner (Kesner 2000, 15).

Muzea a výstavy umění se ve 20. století staly oblíbenou formou zábavy. Současné snahy nalézt smysl a roli muzea však chtějí jít dál. Muzea mají hrát v životě společnosti mnohem významnější roli. I přes významný vývoj muzeí (možná právě díky němu), který se odehrál v posledních desetiletích, můžeme dnes identifikovat tři základní typy muzeí umění. Prvním a tradičním typem je tzv. „veřejný palác“, jeho úkolem jest osvěta a kultivace společnosti. Druhým modelovým typem, jakožto dědictvím 20. století je koncept tzv. „bílé krychle“³⁰, tedy prostředí určeného ke kontemplaci umění, umění má jakousi auru posvátnosti a podle toho se je třeba v muzeu chovat.

Doba postmoderny, jak jsme již naznačili, však vyžaduje nová řešení. Muzea se podobně jako školy musí vyrovnávat s pluralitou, multikulturní společností. Musí se vědomě postavit k procesu interpretace umění, k roli a postavení návštěvníka. V současných muzeích, která se snaží jít s dobou, takové procesy stále probíhají a mohou také vést k různým výsledkům. Přesto můžeme identifikovat ještě třetí modelový typ muzea, který se zpravidla označuje jako tzv. „třetí prostor“.

Jedné se o muzeum, které v sobě zahrnuje více funkcí, a to včetně těch, které již byly zmíněny. Charakter takového muzea se stále utváří, co ho ale od předcházejících typů odlišuje, je jeho výrazný příklon ke konzumnímu a s tím spojenému masovému a komerčnímu pojetí i vazby na turistický ruch. Tuto tendenci můžeme pozorovat při velkých výstavách tzv. „blockbusters shows“³¹, které přivádějí do muzeí umění davy lidí.

Jaký je tedy ideální typ současného muzea? Nějaký konkrétní model se vzhledem k rozmanitosti obsahů muzeí vytváří těžko. Spolu s Kesnerem ale můžeme vymezit zásadní role muzea 21. století: „Primárním posláním a povinností dnešního muzea umění nesmí být jen opatrování, zkoumání vystavovaných děl, ale především starost o to, jak je zprostředkovat divákům, jak obohatit jejich vnímání a v posledku jejich emocionální a kognitivní zkušenost a

Hooper-Greenhill vidí jako zastaralé a poukazuje na nové plodnější formy učení, které zahrnují prožitky i potěšení (Hooper-Greenhill 2007).

³⁰ Tento pojem poprvé uvedl Brian O'Doherty v roce 1976 ve svém díle *Inside the White Cube: The Ideology of a Gallery space*.

³¹ Tento jev, který se objevil poprvé v 70. letech 20. století, provází masový zájem, finanční zisk, marketing, důraz na „public relations“. Umění se propojuje s businesssem (Kesner 2000, s. 36).

hluboký prožitek umění.“ (Kesner 2000, s. 15). Muzea by měla vytvářet nové koncepce a pak je celkově zohledňovat ve svém působení. Tedy nejen nabídkou vzdělávacích programů, koncepcí výstav, doplňujících služeb, ale i v architektonickém řešení apod.

Současné tendence můžeme nazvat „novou muzeologií“. Jejím cílem už není předkládat exponáty, ale přímo prožitky. Tradiční funkce muzea (uchovávat, konzervovat, restaurovat, studovat, zpřístupňovat) jsou tak narušeny a ovlivněny snahou zprostředkovat prožitek umění. Kesner upozorňuje, že muzeum má vedle této funkce, která je vázaná na jedince, ještě společenský rozměr. 75 až 95 % podle něj lidí přichází do muzea v doprovodu rodiny nebo přátel. Pouze 5 až 25 % přichází jednotlivě (Kesner 2000, s. 66). Pobyt v muzeu je tedy i jevem společenským, situací, ve které probíhá společenská interakce. Ideálně zde dochází k prožitku a sdílení, tedy procesům, které patří mezi základní cíle RVP pro VV a OV. Otázkou však zůstává, jak takových výsledků dosáhnout. Tímto problémem se zabývá právě i galerijní pedagogika.

Výtvarné umění v muzeu doby postmoderní

Dáme-li návštěvníkovi možnost stát se jedincem, který zakouší nabízené situace, objevuje cesty a vstupuje do příběhů, stane se z návštěvníka člověk, který funguje v rámci dané situace v konkrétním čase. Ted' a tady. A to je přece jedno z kouzel uměleckých expozic – setkání s originálem, s dílem, které je ted' a tady. Když člověk opouští expozici, obvykle si originál s sebou domů nenese. Ideálně si však odnáší něco jiného. Můžeme doufat v nabytí jisté a jedinečné formy vědění, poznání, prožitku, které jsou neopakovatelné a jedinečné.

Cílem nových koncepcí muzea, Hooper-Greenhill ve svých knihách mluví o muzeu postmoderní doby, není člověka poučit a předvést mu správná řešení. Tendence směřují ke vtažení jedince do procesu, muzeum jako místo setkávání a prostor pro interpretaci. Tento přístup by však na druhou stranu neměl zapomínat na svá omezení a zřejmě by ani neměl rezignovat na požadavek pravdivosti či jakési správnosti nazírání a chápání souvislostí. Nejde o to říkat, jaká interpretace je špatná a známkovat pochopení toho, co muzeum umění nabízí. Jde mnohem více o to, pracovat v závislosti na typu návštěvníka a jeho očekávání a možnostech s materiálem a poznatky, které muzeum umění může poskytnout.

Edukace, neformální či zážitkové vzdělávání, virtuální aplikace, přednášky s odborníky a besedy, dílny, komentované prohlídky a interaktivní prvky v muzeu. To jsou nabídky možností, kterak zpřístupnit muzeum umění a vytvářet skutečný třetí prostor, podmínky pro tvořivé myšlení, svět, ve kterém se bude moct člověk pohybovat tak, aby byl

schopen být v něm co nejvíce sám za sebe a přistupovat tak i dílům a situacím, se kterými se setká.

Podstatné je, že tento proces proměny muzea (galerie) by se měl dotýkat, co nejširších vrstev společnosti. Muzeum má podle Hooper-Greenhill být prostorem, kde probíhají procesy učení. Zdaleka nemusí jít jen o procesy vědomé. Cennou devízou muzejního učení je spoluobecnou použitelnost takových výsledků učení i účast na procesu objevování vlastní identity návštěvníka. (Hooper-Greenhill 2007). Takto pojaté muzeum (či galerie) již není jen místem pro kontemplaci obrazů. Jeho nabídka je využitelná napříč společnostmi. Kesner by ale namítl, že ideál demokratizace muzea, a obzvlášť to platí v našich podmínkách, nemůžeme považovat za naplněný (Kesner 2000, s. 27).

Když se však česká muzea a galerie hlásí ke své vzdělávací roli, tak můžeme říci, že se hlásí i k procesu demokratizace, ke konceptu muzea postmoderní doby. Když se galerie snaží rozvíjet systematickou spolupráci se školami, nyní například formou návaznosti svých programů na RVP, tak tím otevírají muzeum mladým návštěvníkům.³² Ani v takové fázi však nelze ustrnout. Je třeba sledovat další vývoj, který se stále někam posouvá. V našem kontextu jsme novodobý koncept „muzejního vzdělávání“ objevili poměrně nedávno. Hooper-Greenhill však upozorňuje na nutnost neustále reflektovat současné trendy a potřeby. Pojem „museum education“, (mohli bychom přeložit právě jako muzejní vzdělávání) považuje za překonaný a operuje s pojmem „museum learning“ (můžeme přeložit jako procesy učení v muzejním prostředí). Od muzejního vzdělávání se tedy dostáváme k muzejnímu učení (Hooper-Greenhill 2007, s. 4). Mnohé zatím nasvědčuje tomu, že galerijní animace navazující na RVP mohou tento posun velmi dobře sledovat a aktuálně tak odpovídat současnosti.

Galerijní animace a galerijní pedagogika

Muzejní vzdělávání a osvěta, jako propojení umění ke vzdělání má kořeny v anglosaském světě v pozdně viktoriánská doba, tedy v čase myslitelů a sociální reformátorů, kteří hledali prostředky překonání sociálních rozdílů a zušlechtění pracujících (Kesner 2000, s. 31). Dnes však chápeme muzejní vzdělávání v trochu rozdílných intencích.

V Pedagogickém slovníku je muzejní pedagogika charakterizována jako: „nově se rozvíjející pedagogická disciplína, zkoumající všechny aspekty využívání muzeí a v nich uchovávaných sbírek pro výchovně-vzdělávací činnost, např. didaktické a metodické problémy vytváření specializovaných expozic (dětská muzea, muzea pro mládež), přípravy

³² Hooper-Greenhill poznamenává, že ve Velké Británii nebyly dlouho školní skupiny děti započítávány do celkové návštěvnosti muzeí, to i napříč tomu, že tradičně tvořily významný podíl na návštěvnosti muzeí (Hooper-Greenhill, 2007).

zvláštních prohlídek pro školy, vyučovacích hodin a „dílů“ probíhajících v muzeu aj.“ (Průcha 1995, s. 124).

Za oddíl muzejní pedagogiky můžeme považovat pedagogiku galerijní. Podle Horáčka princip galerijní pedagogiky spočívá ve tvorbě programu ke konkrétním výstavám tak, aby dětem a mládeži umožnil nahlédnout do podstaty tvůrčího postupu umělce. Cílem tohoto programu je seznámit návštěvníky s výtvarnými díly, podpořit jejich prostorovou představivost, vyvolat citovou reakci na prezentované dílo, vcítění se do role autora a snaha o všestranné vnímání a vlastní interpretaci skrze své výtvarné cítění (Horáček 1998, s. 54 – 56).

V ČR dnes není samostatný studijní obor, který by se zabýval výhradně muzejní (nebo galerijní) pedagogikou. Tato problematika je vyučována například v rámci studia muzeologie či v rámci pedagogických oborů. Ve USA či v Austrálii se v rámci studia muzeologie specializovat přímo na muzejní pedagogiku. I v Německu lze studovat se zaměřením na muzejní pedagogiku či kulturní pedagogiku.

V českém prostředí se každoročně koná několik odborných konferencí, které se věnují muzejní pedagogice a které snaží se rozpoutat diskuzi o novinkách v oboru. Ve světě konference obvykle pořádají metodická centra pro muzejní pedagogiku nebo velká muzea. U nás se podobné konference a semináře konají v režii Dětského muzea při Moravském zemském muzeu (Konference Děti, mládež ... a muzea?), Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně (Konference Muzeum a škola, Nebojte se muzea), Masarykova muzea v Hodoníně (Konference Muzea a návštěvníci aneb Je výstava zábava či otrava?) a v režii komise pro práci s veřejností a muzejní pedagogiku AMG a dalších. (Svatoňová 2008, s. 21)

Jedním z velmi častých typů vzdělávacích programů, které lektorská oddělení nabízejí jsou galerijní animace. Galerijní animace patří mezi smíšené programy vzdělávacích programů galerií, obsahují teoretické předávání poznatků a praktickou činnost v galerijním prostředí (Horáček 1998, s. 29). Galerijní animace můžeme vidět také jako vzdělávací programy fungující na principu animací jako „oživující činnosti, při nichž návštěvníci pomocí různých materiálů či předmětů vytvářejí dílčí výtvarné etudy, které svým principem, technologií, nebo obsahovým zaměřením navazují na sledované výtvarné dílo“ (Horáček 1998, s. 74). Ve sborníku Umění: Prostor pro život a hru, animátor umění³³ Marek Šobán tento pojem vysvětluje takto: „... lektor se snaží pomocí rozličných aktivit vytrhnout návštěvníka z netečnosti a vybídnout ho k spoluúčasti na interpretaci vystavovaného

³³ Marek Šobán, Úvod do animační činnosti a její specifika, str. 13, In Umění: Prostor pro život a hru, animátor umění, ed. Martina Friedlová, 2008

artefaktu. Důležitý je v tomto procesu zážitek návštěvníka a přímý kontakt s uměleckým dílem.“

Hlavní vzdělávací devíza muzea tkví v jeho sbírkách, v jeho práci se sbírkami, v jejich zprostředkování. Jak poznamenává Hooper-Greenhill, učení se odehrává na základě již známého (Hooper-Greenhill 2007). Prolínání školního a galerijního programu nabízí i tuto možnost. Nejde o to, aby jednotlivé instituce přebíraly svoje role. Spolupráce škol a galerií, která vychází z RVP je teoreticky založená na sdílení stejných cílů směrem k žákům. Zásadní odlišnost obou institucí vychází z obsahů a prostředí jednotlivých institucí. A z té je třeba těžit. A tak bude pravděpodobně vždy tím jedním ze zásadních důvodů pro cestu do galerie.

Kesner klade svůj požadavek na vzdělávací působení muzeí na děti jasně: „Na rovině praktického, zejména edukativního působení jde o to, aby bylo prožitku vnímání izolovaného obrazu vystaveno, co nejvíce dětí a mladých lidí, aby se jim v tomto směru dostalo povzbuzení a pomoci.“ (Kesner 2000, s. 147) Alexandra Brabcová zase připomíná, že budoucnost muzeí jsou děti, generace, která bude později o osudu muzeí rozhodovat.

Lektorská oddělení v Praze: galerijní animace a RVP

Řada lektorů a pedagogů ze vzdělávacích sekcí českých galerií přivítala zavedení RVP v českém školství jako příležitost pro spolupráci a kreativitu (Pastorová 2006, s. 99). RVP byly podle jejich tvůrců koncipovány s ohledem na možnosti spolupráce škol a galerií. Mezi prvními a tuto výzvu zareagovala Národní galerie se svým úspěšným a rozsáhlým projektem Artcrossing.

Národní galerie je i dnes jednou z hlavních vlajkových lodí vzdělávacích programů pro veřejnost a školy. Nabízí programy napříč svými sbírkami a na svých webových stránkách zveřejňuje aktuální a obsáhlou nabídku programů, které jsou charakterizovány i s ohledem na RVP. Učitelé se dočtou, s jakými obory, tak jak je definuje RVP daný program souvisí, jaké učivo je v programu zahrnuto, které cíle jsou sledovány a kteří autoři děl se v rámci programu objeví. Nabídka Národní galerie pro školy je bohatá a přehledně zpracovaná.

Druhou zásadní enklávou vzdělávacích programů, nyní ovšem ze soukromé sféry, je poměrně nové Centrum současného umění DOX, které se mimo jiné vytváří i vzdělávací programy pro studenti ZŠ, SŠ a dokonce i VŠ. Animační programy DOXU se obměňují pravidelně spolu s aktuálními výstavami. Animační programy DOX jsou podepřeny studií o návaznosti těchto programů na RVP. Tato studie je garantovaná jedním z tvůrců programů, Jaroslava Vančáta. A obsahuje informaci, že vzdělávací programy pracují s klíčovými kompetencemi, oborem VV a VO, výčet je doplněn i návazností na další vybrané předměty a

průřezová témata. Animační programy jsou podle DOX postaveny tak, aby si pedagog mohl návštěvou vybrané programu splnit některou z povinností, kterou mu osnovy ukládají.

Návaznost na RVP deklarují i další galerie, mezi nimi i Museum umění Kampa, která na svých stránkách a v animačních programech odkazuje na klíčové kompetence. Galerie Rudolfinum na svých webových stránkách návaznost na RVP nedeklaruje. Galerie Hlavního města Prahy sice uvádí poměrně přehlednu nabídku programů pro školy, ale ani ona neuvádí informace o návaznosti na RVP.

Závěrem této kapitoly můžeme říct, zhodnotit, že dvě významné galerie v Praze s návazností na RVP pracují důkladně. Programy Národní galerie jsou dokonce s ohledem na RVP popisovány a charakterizovány.

Výchova a vzdělávání jako pojmy pedagogické

Téma této práce je úzce spjato s pojmem *výchova*. Skupina učitelů, na kterou se soustředí zejména empirická část této práce, je dle tradičního označení nazývána jako *výtvarná výchova*. Tématu obsahů pojmů *výchova*, *vzdělávání*, s tím souvisejícího a často užívaného pojmenování *edukace*³⁴ (užívá se často právě v kontextu muzejní nebo galerijní pedagogiky) či tématicky blízkému pojmu *učení* se již od dob Antiky věnovala a stále věnuje celá dlouhá řada odborníků, myslitelů a praktiků.

Vzhledem k rozsahu této práce se však s vědomím složitosti této problematiky uvádím definici Vladimíra Jůvy a dále i definici Jana Průchy. Podle Jůvy *výchova* jakožto jev spočívá v cílevědomé pomoci a záměrném rozvoji osobnosti (ve společnosti je *výchova* byla vždy nějak přítomná). V obecném pohledu vidí psychologové *výchovu* jako významný moment nápodoby chování při formování nového pokolení. Sociologické stanovisko zase v otázce *výchovy* sleduje sociální okolnosti, sociální komunikaci, kolektivní pracovní proces a život v organizované skupině. (Jůva 1997, s. 7)

Průcha vymezuje pojem *výchova* v rámci pedagogického diskurzu následující definicí: „*Výchova* je v pedagogickém pojetí považována za záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti.“ (Průcha 2000, s. 15) Pojem *vzdělání*, který se někdy s pojmem *výchova* prolíná, jindy jsou striktně oddělovány. V této práci tyto dva pojmy chápu tak, že se jejich významy v různých perspektivách a kontextech, i vzhledem k níže uvedenému vývoji jednotlivých koncepcí, že se skutečně prolínají. Průcha uvádí obecnou definici: „*vzdělávání* se obecně ... chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.“ (Průcha 2000, s. 15) Jestliže pojem *výchova* a *vzdělávání* můžeme oddělit v teorii, v praxi to tak fungovat nemůže, proto popis takové situace, tedy i situace, která se bude odehrávat při návštěvě žáků v galerii, můžeme užívat termín „*výchovně vzdělávací proces*“. (Průcha 2000, s. 15)

³⁴ Významu pojmu *edukace* můžeme spolu s Jůvou rozumět v největší šíři, tedy jako tomu, co označujeme jako *výchova* a *vzdělání*. S termínem *edukace* pracoval i Humbolt, který ho specifikoval jako "výchovné vyučování". (Jůva 1997, s. 44) Průcha definuje *edukační proces* jako jakoukoli činnost, jejímž prostřednictvím nějaký subjekt instruuje (vyučuje) a nějaký jiný subjekt se učí. *Edukační proces* tedy vždy obsahuje *učení*. *Učení* zase označuje získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu života. *Naučené* je opakem *vrozeného*. Úloha lidského *učení* spočívá v získávání předpokladů pro aktivní vyrovnání se společenským a přírodním životním prostředím. (Průcha 2002, s. 75-76)

Výchova a vzdělávání aneb z čeho vyrůstá školská reforma a současná pedagogika

Následující text se snaží nastínit vývoj výchovy a vzdělávání, který nás dovedl až do současnosti. Je nutno podotknout, že text není úplným přehledem vývoje, stejně tak jako nerozlišuje jednotlivá odvětví pedagogiky podle specializace a východisek. Přesto věřím, že je cenným teoretickým podkladem této práce, že tedy přispívá k pochopení současné situace na poli vzdělávání a výchovy.

Kořeny pedagogického myšlení, které je charakteristické pro naši evropskou kulturní oblast, vycházejí z dob Antiky. V Athénách byl ustanoven ideál krásy a dobra, tzv. kalokagathia, který zahrnoval výchovu rozumovou, tělesnou, mravní, estetickou. V antickém Řecku vznikala i první teorie výchovy³⁵ – pedagogika.³⁶ Objevili se první soukromí učitelé. Sokrates zakládá tradici učení o absolutní pravdě a mravní dokonalosti. Po Sokratovi se do dějin pedagogiky zapsal Platón, který požadoval veřejnou výchovu veškeré mládeže z rodin svobodných občanů (zahrnoval i dívky). Platón spatřoval cíle výchovy v přípravu řádných občanů a jejich rozumové, tělesné, estetická, mravní výchově. Což dnes můžeme chápat jako snahu po polidštění a osvobození člověka. (Jůva 1997, s. 8)

Později se objevil Aristoteles usilující o integrovanou výchovu a jeho tři základní složky výchovy (tělesná, mravní, rozumová). (Jůva 1997, s. 9) Řím přispěl k rozvoji pedagogiky zejména zavedením prvních vysokých škol a rozvojem řečnictví. Antické chápání výchovy ve svém celku usilovalo o harmonický rozvoj člověka, a školu vidělo jako výchovně-vzdělávací instituci. (Jůva 1997, s. 10) Zlom nastala s rostoucím vlivem křesťanství, které jako výchovnou prioritu ustanovilo pěstování víry. Antické ideály se tak dostaly na mnoho století do pozadí.

V křesťanské pedagogické tradici vynikl Tomáš Akvinský³⁷, který usiloval o harmonii víry a rozumu, který by neodporoval víře. Renesanční myslitelé se o několik století později nechávali znovu inspirovat odkazem antiky a jejich cílem se stal všestranný rozvoj člověka.

³⁵ Průcha v knize Přehled pedagogiky upozorňuje na dva možné pohledy na teorii výchovy. Obecnou teorii výchovy můžeme řadit k filosofii výchovy, považovat ji za samostatnou disciplínu, stejně tak jako se s koncepcemi výchovy můžeme setkat v sociologii, antropologii, obecné pedagogice i jinde. Pro účely této práce se však nesnažím výchovu a příslušné teorie takto vymezovat, spíše se je snažím nehlédnout v celku, který vytvoří rámec pro pochopení celku.

³⁶ Z řeckého pais – dítě a agein – vést.

³⁷ Tomáš Akvinský byl jedním z hlavních představitelů scholastického systému, který zásadně formoval vzdělanost celého středověku. J. Maritain se k tomuto pohledu vrací v polovině 20. století, když vychází z integrálního humanismu, který usiluje křesťanskou výchovu, která má navrátit jedince zpět k božskému určení. (Jůva 1997)

Nové metody vyučování přináší na přelomu 15. a 16. století Erasmus z Rotterdamu. O století později přišel s kritikou scholastického myšlení Francis Bacon prosazující pedagogický realismus a kladoucí důraz na individualitu žáka. (Jůva 1997, s. 14)

Významnou osobností v evropském kontextu byl i český učenec Jan Ámos Komenský, který založil své pojetí výchovy na komplexnosti (rozvoji jedince v oblasti vědy, umění, tělocviku a pracovní výchovy). Jůva ilustruje přínos Komenského jeho slovy: "Všemu se má mládež učit podle názoru, na základě vlastního pozorování skutečných předmětů a jevů i na základě jejich obrazů, vymalovaných na stěnách domů." (Jůva 1997, s. 15) Nutno však zmínit, že Komenský stále chápal výchovu a její cíle v úzkém sejetí s náboženskou vírou, tedy jako přípravu k věčnému životu. Tato příprava měla tři stupně: poznat sebe a svět, ovládnout sebe a povznést se k Bohu. Podle Komenského se člověk stává člověkem jedinečně výchovou. Pro Komenského byla škola jakousi „dílnou lidskosti“, která by měla být přístupná všem bez rozdílu. Tento učenec přispěl svými myšlenkami i k pojetí školské organizace. V kontextu současné reformy zde tedy můžeme spatřovat důležité prvky vývoje k demokratizaci školy. (Jůva 1997, s. 18)

V kontextu galerijní pedagogiky a školské reformy se zdá velmi aktuální i Komenského pohled na postup při vzdělávání, který by podle něj měl být induktivní, tedy vycházející z bezprostřední skutečnosti, ze které budou odvozeny obecné závěry. Didaktické principy, které Komenský stanovil: názornost (smyslová zkušenost), systematickosti (řetězení - i mezioborové), aktivnost žáků (probouzet a podněcovat zájem žáků). (Jůva 1997, s. 18) Komenský kladl důraz i na důležitost celoživotního vzdělávání. (Jůva 1997, s. 19) V jeho terminologickém pojetí tzv. výchova permanentní je dnes jedním z ústředních bodů školské reformy a nazýváme ji celoživotním. Jak jsem již naznačila na začátku tohoto odstavce, dotýká se koncepce J. A. Komenského i galerijní pedagogiky, v jeho pojetí tedy spíše muzejní pedagogiky, jejíž specifika, tak jak je podává Komenský, odpovídají i pedagogice galerijní. Jůva totiž upozorňuje, že "již u Komenského nacházíme jasně formulovaný požadavek na zřízení specifického a v podstatě muzejního zařízení - "zahrady utěšené podívané", která by vedle sběru a uchování exponátů také výrazně přispívala v oblasti vzdělávání nejširší populace." (Jůva 1997, s. 19)

Zásadní změny ve vývoji pedagogiky spolu s dalšími změnami provázející společnost přineslo 19. a 20. století. V této době se objevily nové koncepty výchovy, jejichž zásadní vliv nás provází dodnes. Jeden z významných myslitelů Spencer formuloval cíl výchovy jako přípravu k životu. Vzdělávání má podle něj prospět rozvoji společnosti. Oproti tradičnímu křesťanskému pojetí tedy otázka cílů doznala zásadní změny. Anglosaská pedagogická

tradice, o kterou se dnes částečně opírá i náš systém vzdělávání a přístup muzejní pedagogiky stojí na sedmi základních didaktických principech: od jednoduchého ke složitému, od neurčitého k určitému, od konkrétního k abstraktním, výchova jako opakování vývoje civilizace v malém, vzdělání má vycházet ze zkušenosti, má podporovat samostatnost učení a má být radostné. (Jůva 1997, s. 35)

Dewey zase přichází s konceptem pragmatické pedagogiky a novým systémem projektového vyučování, které zastupují typické americké přístupy k výchově. (Jůva 1997, s. 35) Dnes můžeme v našem prostředí pocítovat výrazný vliv této oblasti. Systém americké výchovy a vzdělávání však ukazuje i své slabiny, když musí vedle zájmu žáků řešit i obsahy vzdělání a výchovy, které nemohou být tak nahodilé, jak se mohlo zprvu zdát.

Pedagogické směry 20. století, které zásadně ovlivňují rozvoj muzejní, tedy i galerijní pedagogiky, jsou zaměřené na demokratizaci procesu dialog, příznivou atmosférou celého výchovně-vzdělávacího procesu. Mezi zásadní jména pedagogických reformů patří E. Keyová, M. Montessoriová, O. Decroly a další. V jejich přístupech je zásadní pedocentrismus, přiměřenost nároků, důraz na aktivitu žáků a řešení otázek globalizovaného vyučování. (Jůva 1997, s. 37) Jako nový fenomén se objevují experimentální pedagogika (např. inteligenční testy A. Bineta), E. L. Thorndike vyvíjí techniky a postupy evaluace, tedy hodnocení kvality procesu vzdělávání a výchovy. Thorndike edukační proces charakterizuje pomocí členění na: motivaci, komunikaci, evaluaci, pedagogickou reflexi, sebereflexi, metody, styly učení, vyučování, osobnost učitele a žáka a jejich vzájemná vztah. Jak si můžeme uvědomit vzhledem k již řečenému o současné školské reformě, tak má s takovýmto pojetím mnoho styčných ploch. (Jůva 1997, s. 38)

Rogers zase přichází s tzv. „student-centered techniques“, tedy s postupy, které nejsou direktivní a vycházejí ze vzájemného pochopení a respektu žáků a učitele. (Jůva 1997, s. 41) Nové pohledy na výchovu a vyučování přineslo i tzv. signifikantní učení zahrnující celou osobnost jedince, které se vymezilo vůči učení kognitivnímu (tzn. vůči učení na základě mechanických asociací). Signifikantní učení je založeno na autoedukativní procesu a poskytnutí odpovídajících podmínek, pro takový proces. V kontextu této práce je významná i pedagogika duchovnědná (jinak také pedagogika kultury, která je založena na principech hermeneutiky. "Vychází z psychologie chápání minulých událostí na základě bezprostředního prožitku." (Jůva 1997, s. 42)

Spranger, jak uvádí Jůva, vidí výchovu jako zapojení jednotlivce do kulturního a společenského celku. Její cíle spočívají v rozvíjení vloh každého jedince, jeho smyslu pro ostatní kultury a hodnoty. Výchova má být především tvořivá, podnětná a má dávat prostor.

(Jůva 1997, s. 42) Pedagogika existenciální zase dle Jůvova vysvětlení vidí existenci jako jedinou formu bytí, která je nám poznatelná, ale jen iracionálně, přímým prožitkem, nejlépe uměleckou formou. O tyto koncepce se jistě může opírat i galerijní pedagogika, která s prožitkem pracuje velmi intenzivně. 20. století přineslo i antropologické pojetí pedagogiky, která usiluje o rozvoj osobnosti každého člověka a klade přitom důraz na iracionální faktory (citové prožitky apod.). Jůva toto pojetí charakterizuje slovy: "Antropologická pedagogika přesvědčivě ukazuje, že radostnost pedagogického procesu není přepych, ale nutnost, má-li výchova skutečně dojít svých humanistických cílů." (Jůva 1997, s. 45)

Druhá polovina 20. století přináší do pedagogiky radikální stanoviska. Proti výchově, ve které spatřuje manipulaci a mrzačení dětí, se staví tzv. antipedagogika a postpedagogika, které dává přednost vzdělávání bez výchovných nároků. Vzniká tzv. hnutí za „odškodnění“ (angl. deschooling), které usiluje o svobodu škol a prosazuje model výchovy, která bude zbavená jakéhokoliv útlaku. Škola má podporovat sebevědomí žáku, má odstranit nežádoucí potlačování potřeb, formovat politické povědomí a lidskou solidaritu. Novější pojetí tohoto hnutí neodmítá samotnou výchovu, ale klade důraz na svobodný rozvoj jedince. Ivan Illinch ve svém polemickém spisu *Odškodnění společnosti* z roku 1970 upozorňuje, jak se současné pojetí školství odchýlili od řeckého slova *scholé*, ze které pochází. Neuspěchanost by podle Illincha prospěla rozvoji jedince mnohem více než systém ovládaný ekonomikou. (Illinch 2000)

Postmoderní pedagogiku pak představuje mezi jinými Lyotard a Welsch,. S problémy, které přináší vlivy globalizační a individualizační, se pokouší vypořádat W. Brezinka svou koncepcí „výchovy k hodnotám“, reaguje tak především na „krizi morální orientace“. (Průcha 2000, s. 52) Optikou postmoderny je obtížné vidět skutečnost jako celek. Je třeba se vyrovnat diferencí, pluralitou, zaujmout kritický přístup. Pedagogika není dogmatickým systémem, naopak se hledají různé alternativy s vědomím toho, že není jedna správná cesta. Výchova je chápána jako pomoc jedinci operující s respektem, pluralitou, usilující o porozumění a oboustranné dohody a tomu odpovídající hledání metod a prostředků. (Jůva 1997, s. 52)

Zde se nám ukazuje vysvětlení, proč se současná školská reforma soustředí na definici obecně uplatnitelných výstupů, nikoliv konkrétních obsahů. Došli jsme do fáze, kdy je třeba více než kdy jindy, abychom v prostředí silné konkurence a rychlých změn mohli zabezpečit kvalitní vzdělání, co největšímu počtu jedinců, kdy pocítujeme nutnost *vychovávat* silné a zdravé osobnosti, které se budou na svém rozvoji aktivně podílet a budou na něm celoživotně pracovat. Na druhou stranu současnost svádí k vyprazdňování významů a obsahů, což jistě, i když klademe důraz na výstupy, nemůže přijmout jako přirozenou součást vývoje výchovy a

vzdělávání. Jedním ze způsobů, jak se současnou situací vyrovnat může být i využívání možností rozvoje, které nabízejí kulturní organizace, mezi nimi i galerie a muzea. Ta totiž jsou totiž ze své podstaty obsahem naplněna. Pak tedy stojí otázka, jak s nimi nakládat, k jakým výstupům mají vést. Odpověď na tuto otázku může tkvět i ve spolupráci škol a galerií, která se bude vycházet z Rámcových vzdělávacích programů

Tento oddíl zabývající se vývojem některých tendencí v pedagogice jsem zařadila s jasným záměrem. Považuji totiž za klíčové, abychom mohli na otázku spolupráce škol a galerií, která má nebo může být založena na RVP, nahlédnout v širším kontextu. Tedy i v souvislostech, které souvisí s vývojem výchovy a vzdělávání. Tato podkapitola v kombinaci s textem, který se zabývá rysy aktuální školské reformy a charakteristiky vzdělávání v galeriích ukazuje, že deklarovaná spolupráce škol a galerií není v kontextu výchovy a vzdělávání novinkou, jak by se nám mohlo zdát. Vzhledem k tomu, co měla výchova a vzdělávání v našich dějinách znamenat a co pro nás znamená dnes, se ukazuje, že nabídku galerií je přirozenou reakcí na vývoj, která je výsledkem dlouhodobého vývoje nejen v historii muzea a galerie, ale též v historii pedagogiky.

Na začátku vývoje, který jsem se snažila v této kapitole stručně shrnout, bylo to, co dnes můžeme pojmenovávat jako *výchova*, klíčovým pojmem, který různými způsoby charakterizoval rozvoj člověka. Dnes se k tomuto označení znovu vracíme a měli bychom ho vidět ve spojení s galerijní pedagogikou a Výtvarnou výchovou/ Výtvarným oborem v celé jeho naléhavosti. Výchova v antickém pojetí odkazuje i k významu vzdělávání, tak jak ho chápeme dnes. Je zřejmé, že vývoj v porozumění významů těchto slov je velice spletitý. Zároveň jsou naše možnosti shodně uchopit pojmy vzdělávání a výchova poněkud ztížené, právě v důsledku vývoje napříč staletími. Různé pohledy na výchovu a vzdělávání se nakonec ukazují i prostřednictvím neutichajících debat o školské reformě.

Jak naznačují odborné diskuze³⁸ i reakce učitelů³⁹ pohlíží současná společnost kladoucí důraz na výkonnost (která by mohla být měřitelná v rámci ekonomicko-hospodářského diskurzu) na předměty, které jsou spojeny s výchovou, s despektem a nepřikládá jim význam, jaký by si podle mnohých zasloužily. V této kapitole jsem se snažila ukázat, že výchova, která usiluje o rozvoj člověka, je nedílnou a historicky ukotvenou součástí systému vzdělávání, která si zaslouhuje patřičnou pozornost a péči.

³⁸ Například ve sborníku *Péče o obraznost/ sémiotické přístupy k výtvarnému umění a výtvarné výchově*, Česká sekce InSEA, 2008).

³⁹ Podrobněji se této otázce věnuji v kapitole *Pilotní výzkum*.

Empirická část práce

Metodologie výzkumu

Pilotní studie

Pro účely pilotní studii jsem použila strategií kvalitativního výzkumu. V období března roku 2010 jsem oslovila odborníky z pražských galerií⁴⁰, kteří pracují v rámci lektorských oddělení. Vytvořila jsem sadu otevřených otázek, kterou jsem elektronicky zaslala na příslušná oddělení galerií. Mimo to jsem uskutečnila nestrukturovaný rozhovor s autorkou vzdělávacích programů v Centru současného umění DOX Karinou Kottovou. Tyto kroky, jsem podnikla, abych se přesvědčila o smysluplnosti tématu výzkumu, také abych zjistila, zda galerie již disponují informacemi k tomuto tématu. Ukázalo se, že galerie poměrně dobře sledují spokojenost učitelů/žáků s programy, kterých se tyto učitelé se svými žáky účastní. Soustředí se tedy především na hodnocení kvality programů. Téma tohoto výzkumného projektu, se i dle reakcí ze strany galerií, ukázalo jako nosné a zajímavé.

V druhém kroku jsem ve stejném časovém období prostřednictvím e-mailu a diskuze na portálu RVP oslovila učitele výtvarné výchovy a výtvarného oboru. Diskuze na portálu RVP se ukázala užitečnou až delším časovém úseku. Pro potřeby pilotní studie však neposloužila. Sada otevřených otázek, které jsem v emailu položila malé skupině učitelů VV/OV z gymnázií a základní školy, se ukázala jako dobrý zdroj informací. Oslovení učitelé byli z Prahy i menších mimopražských měst. Rozdílnost jejich odpovědí, mne mimo jiné také dovedla k rozhodnutí o velikosti prostředí výzkumu. Data z pilotní studie jsem později využila při samotné konstrukci dotazníku.

Základní hypotézy a otázky výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jakým rozhodovacím procesem procházejí učitelé, co zásadně ovlivňuje jejich rozhodnutí pro účasti nebo neúčasti na vzdělávacích aktivit v galerii. V celkovém pojetí, pak problém stojí tak, zda mají galerijní animace navazující na RVP pro učitele a jejich práci nějaký význam a případně jaký.

Současná nabídka galerijních animací pro školy se velmi výrazně odvolává na návaznost na RVP. Jedna z hlavních otázek se vztahuje na význam této skutečnosti pro učitele ze škol. Tito učitelé si mohou vybírat z nabídky vzdělávacích programů galerií. Mnohé galerie

⁴⁰ Jednalo se o zaměstnance lektorských oddělení známých a školami často navštěvovaných galerií (Národní galerie, Centrum současného umění DOX, Galerie Rudolfinum, Museum Kampa).

přistoupily k tvorbě galerijních animací navazujících na RVP⁴¹, aby prohloubily a rozšířily možnosti spolupráce škol a galerií, aby dostaly žáky a studenty do svých sbírek/na výstavy a aby se mohly podílet na jejich vzdělávání⁴².

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, zda se potvrdí či vyvrátí hypotéza, že pro učitele je směrodatné (v tomto pojetí otázky motivující ke zvolení tohoto programu) zjištění, že nabízený program galerijní animace navazuje na RVP. Předkládám následující hypotézy.

Učitele k účasti na vzdělávacím programu v galerii motivuje informace, že tento program navazuje na RVP.

Informace, že vzdělávací program v galerii navazuje na RVP, má pozitivní vliv na účast učitele a jeho žáků na programu.

Návaznost programu na RVP může učitelům usnadnit obhajitelnost (tedy i realizaci) účasti na galerijní animaci

Výzkumná strategie a techniky sběru dat

Jak uvádí Hendl, kvalitativní výzkum se vyznačuje především prací v terénu, cíleným výběrem vzorku, subjektivitou získaných dat. Oproti tomu kvantitativní výzkum vychází často z laboratorního prostředí, jeho závěry jsou vysvětlující, používá náhodného výběru. Pro tento projekt jsem se rozhodla pro následování postupů kvantitativního výzkumu, tak jak ho popisuje například Disman⁴³ (Disman 2006). Tento postup se mi jeví pro potřeby mého projektu vhodný a užitečný, volím tak ohledem na zvolený výzkumný problém a stanovené otázky výzkumu. Na druhou stranu v pilotní výzkum byl proveden k užití metod, které vycházejí z tradice kvalitativního výzkumu, s jehož pomocí byl sestaven dotazník pro hlavní šetření-

Jako techniku sběru dat volím dotazníkové šetření (dotazník je přiložen jako příloha č. 1. Jako formu distribuce⁴⁴ dotazníků volím komunikaci prostřednictvím e-mail, tedy elektronickou formou formu. Dotazník tvoří úvodní dopis, osm uzavřených otázek, dvě

⁴¹ Mezi prvními takto systematicky učinila Národní galerie. Na tento problém se soustředí i projekt Eduart. .

⁴² Jak mohu soudit z provedení pilotní studie mezi vzdělávacími odděleními pražských galerií..

⁴³ Kvantitativní výzkum slouží k testování hypotéz, které se týkají skupin, při tomto typu výzkumu dochází ke kumulaci totožných dat, zároveň však v rámci výzkumu dochází k redukci informací, odpovědí tedy i závěrů. Musíme mít stále na paměti, že pozorujeme jen indikátory námi pozorovaného jevu. (Jen strategie tzv. přímého pozorování je schopná studovat přímo pozorovaný fenomén.)

⁴⁴ Problémem této formy je nízká návratnost dotazníků (obvykle se pohybuje kolem 30%, různými pomocnými strategiemi lze návratnost zvýšit až na 75%). Problémem e-mailové distribuce je otázka reprezentativy - nelze zaručit, zda se dotazník dostane do e-mailových schránek všech lidí, které chceme oslovit, kdo z těchto lidí na e-mail odpoví (tento fakt může ovlivnit i vztah dotazovaných k elektronické komunikaci). Další významný činitel snižující reprezentativu výzkumu je i problém SPAMU.

doplňující a prostor pro osobní vyjádření respondenta. Elektronický dotazník byl obsažen v textu e-mailu nebo byl dostupný on-line na webové stránce, s vysvětlujícím průvodním dopisem, ve kterém jsem se snažila příjemce co nejvhodněji oslovit a poukázat na smysl dotazníku, stejně jako na časovou nenáročnost jeho vyplňování. Dotazník jsem sestavovala i s vědomím toho, že jeho forma a délka mohou ovlivnit jeho návratnost.

Návratnost dotazníku jsem se snažila podpořit dohledáváním e-mailových adres na konkrétní učitele VV/OV. Pokud jsem kontakt nebyla schopná dohledat (řada webových stránek škol skutečně takové informace), poslala jsem e-mail s prosbou řediteli/ředitelce nebo příslušnému zástupci/zástupkyni školy nebo e-mail s prosbou o přeposlání příslušným pedagogům.

Předvýzkum

Předvýzkum jsem provedla testováním srozumitelnosti položených otázek, průvodního dopisu i funkčnosti elektronického dotazníku. Předvýzkumu se účastnilo pět náhodně zvolných respondentů, kteří mi poskytli zpětnou vazbu. Předvýzkum mi pomohl upřesnit text průvodního dopisu a technické náležitosti dotazníku. Kromě jiných drobných změn jsem doplnila k otázce číslo 8 další možnost (týkající se tématických plánů).

Výběr vzorku a prostředí výzkumu

Podobný výzkum by jistě bylo vhodné realizovat na celorepublikové úrovni, takový výzkum by nám mohl poskytnout mnohem širší a kvalitnější přehled o dané problematice. Vzhledem k možnostem tohoto projektu, jakožto projektu bakalářské práce, a zjištěním, kterých jsem dosáhla pilotní studií, jsem se rozhodla pro výrazné omezení výzkumného vzorku, prostředí výzkumu. Věřím, že tak docílím lepší validity výzkumu.

Jako populaci (základní soubor)⁴⁵ volím učitele⁴⁶ dle následujících parametrů⁴⁷: bude se jednat o učitele výtvarné výchovy⁴⁸ 2. stupňů základních škol a gymnázií, které jsou k datu určenému datu zapsány v Rejstříku škol MŠMT v kraji hlavní město Praha. Ke dni 24. 3.

⁴⁵ Základní soubor je soubor jednotek/objektů, o němž předpokládáme, že jsou pro něj naše závěry platné; báze pro výběr vzorku; souhrn všech potenciálních výběrových jednotek.

⁴⁶ Jsem si vědoma současné tendence k genderově korektnímu vyjadřování. Přesto užívám označení „učitelé“, čímž míním skupinu učitelek a učitelů.

⁴⁷ Parametr je určitá empirická charakteristika populace (např. příjem).

⁴⁸ Tímto označením rozumím učitele, kteří dle RVP pracují s Výtvarným oborem nebo oborem Výtvarná výchova. RPV jsou v současnosti závazně ustanoveny pro ZŠ i gymnázia, nehledě na typ zřizovatele školy.

2010 rejstřík uvádí 257 pražských škol, které se zabývají základním vzděláváním a 76 pražských gymnázií. Zdrojem databáze těchto škol byl Rejstřík škol MŠMT (Verze 1.94).

Výběrová jednotka⁴⁹ je určena tím, kolik kontaktů na učitele/školy se mi podařilo dohledat a kolik e-mailů skutečně dorazilo k adresátovi. V konečném součtu jsem se pokoušela oslovit celkem asi 318 škol (z končného počtu jsem jich asi 15 vyloučila z několika různých důvodů).⁵⁰ Rozeslala jsem asi 450 e-mailů.⁵¹ Jsem si vědoma toho, že při odeslání dotazníku na e-mail školy či její vedení, se dotazník nemusí dostat k příslušnému učiteli. Proces preposílávání e-mailu druhou osobou může výrazně ovlivnit validitu výzkumu. Dále musím poznamenat, že i přes veškerou snahu doručit dotazník do schránky učitelů výtvarné výchovy, se mi asi dvě desítky emailů vrátily jako nedoručené.

Vzorek výzkumu⁵² nakonec tvoří celkem 48 učitelů VV a OV. Respondenti, kteří se výzkumu účastnili, byli vybráni tzv. metodou samovýběru, což znamená, že si sami zvolili, zda budou na obdržený dotazník odpovídat či nikoliv. Dotazníkové šetření proběhlo v době 5. června až 19. června 2009. Z došlých odpovědí jsem musela vyloučit jeden dotazník, který byl vyplněný pedagogem z 1. stupně (bylo tak uvedeno v poznámce). Vzorek výzkumu tvoří 90% ženy (43 respondentů) a z pouhých 10% muži (5 respondentů). 77% procent respondentů působí na základní škole (37 respondentů) a 23% (11 respondentů) pak na gymnáziu.

Metody vyhodnocování a interpretace získaných dat

Získaná data vyhodnocuji pomocí frekvenční analýzy, která vychází primárně z otázek tematizovaných v rámci dotazníku a z vedlejších otázek výzkumu. Interpretace získaných vychází z otázek a hypotéz položených na začátku práce. Snažím se však zohlednit a interpretovat zajímavá zjištění, která jsem na začátku práce nepředpokládala a která ukázalo až zpracování dat do tabulky. Vyhodnocení a interpretaci dat předkládám ve formě shrnujícího zápisu uspořádaného do bodů a oddílů podle stupně škol či jinak specifikovaných skupin učitelů. Slovní vyhodnocení doplňují názorné grafy.

⁴⁹ Výběrová jednotka, prvek či soubor prvků, které jsou předmětem selekce na daném stupni výběrového procesu.

⁵⁰ Důvod mohl být, že se výuka odehrávala výhradně v jiném jazyce než českém, že škola nesplňovala stanovená kritéria či moje osobní rozhodnutí o nevhodnosti takovýto dotazník zasílat, v těchto ojedinělých případech se jednalo zejména o několik specializovaných škol.

⁵¹ U některých škol jsem adresovala dotazník více učitelům, pokud jsem je identifikovala jako možné učitele VV nebo OV.

⁵² Vzorek (výzkumný soubor): skupina jednotek, které skutečně zkoumáme.

Hodnocení kvality výzkumu

Anonymita respondentů bude do značné míry zajišťuje anonymní vyplňování dotazníků prostřednictvím internetu (některé dotazníky se vrátily i prostřednictvím e-mailu, několik dotazníků bylo podepsaných v rámci prostoru pro osobní vyjádření na konci dotazníku, v takových případech nebyla anonymita odpovědí dodržena). Důvěryhodnost většiny dat však není podložena žádnými konkrétními jmény osob. Vzhledem ke sledování dalších kritérií validity výzkumu, však považuji tento fakt za přijatelný. Tato volba na druhou stranu z jistého pohledu usnadňuje etickou otázku možného zneužití dat.

Jsem si vědoma skutečnosti, že kvantitativní výzkum vykazuje nižší reliabilitu než výzkum kvalitativní. Pro takto položené téma však považuji svou volbu za účelnější. Taktéž si uvědomuji, že přenositelnost zjištěných dat je poněkud nízká. Dle pilotního výzkumu se ukázalo, že situace učitelů působících v Praze je odlišná od situace učitelů mimo metropoli. V jiných velkých městech bude situace taky odlišná.

Reprezentativnost zvoleného vzorku s ohledem na populaci učitelů výtvarné výchovy v ČR je velmi omezená. Cíl a návrh práce však této skutečnosti odpovídá. Do budoucna by mohlo být zajímavé s ohledem na průběh tohoto výzkumu, projektovat další výzkum, který by přispěl k dalšímu objasnění otázek, které přináší téma této práce. Další závažnou otázkou je reprezentativnost respondentů vzhledem ke zvolené populaci (základnímu zvolenému souboru). Což je také problematické hledisko. Jsem si vědoma toho, že určitá skupina učitelů (například ta, která se galerijní animací pravidelně účastní) může mít tendenci na dotazník spíše odpovědět, než jiná skupina učitelů. (Toto riziko jsem se snažila zohlednit v průvodním dopise.) Problematická je i hodnota návratnosti dotazníku. Její výše také může velmi výrazně ovlivnit kritéria validity (především reprezentativnost) šetření.

I při dosažení různých jednotlivých hodnot validity výzkumu jsem si vědoma skutečnosti, že závěry z oblasti společenských věd mají vždy pravděpodobnostní charakter, že nálezy mají omezenou platnost (jsou platné pouze v prostředí, ve kterém byla data sesbírána). Je známo, že ve společenskovědním prostředí je kvůli absenci experimentu, tak jak ho známe z přírodních věd, komplikovanější nabídnout spolehlivou kauzální analýzu jevů. Přesto věřím, že můj přístup je vzhledem k definovanému tématu relevantní a že přispěje k lepšímu porozumění tématu.

Etické a politické otázky společenskovědního výzkumu

Všechny dotazníky jsou koncipovány jako dotazníky anonymní. Usilovala jsem o maximální ochranu osobních údajů účastníku výzkumu a o dodržování základních etických

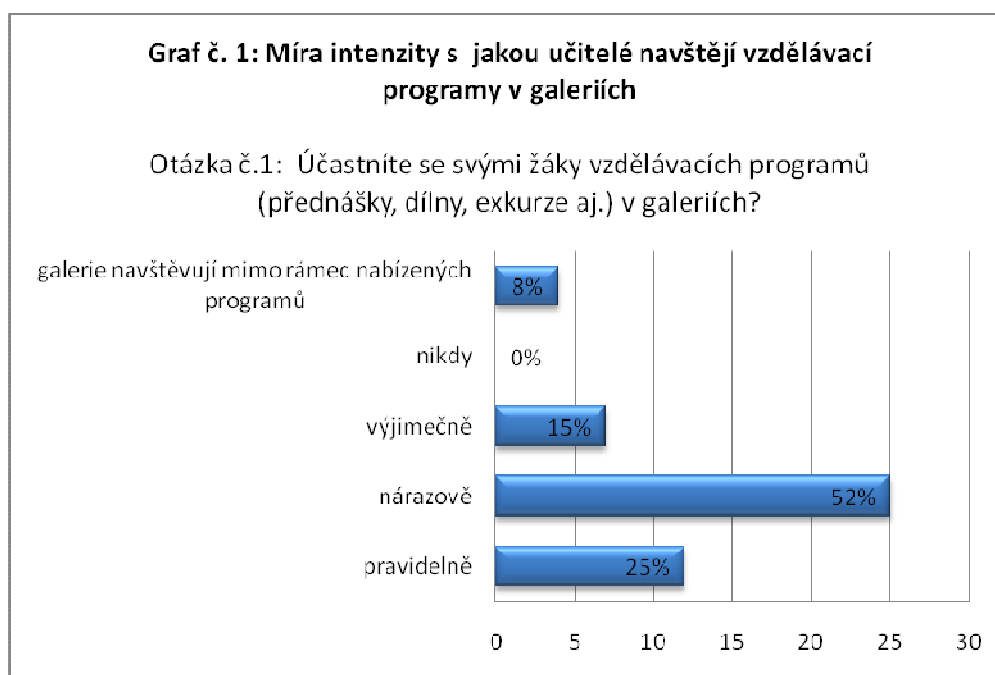
zásad výzkumu, tak jak je popisuje Hendl (Hendl 2006), respondenti byli informováni o účelu poskytovaných informací a cíli výzkumu. Nevyvíjela jsem žádný nátlak, kterým bych nutila oslovené osoby k práci s dotazníkem. Oslovené učitele jsem se pouze snažila pozitivně motivovat k odpovědi v průvodním dopise. Doufám, že tento výzkumný projekt má potenciál přispět k pozitivnímu vývoji na poli galerijní animace, především v oblasti spolupráce se učiteli.

Výsledky výzkumu

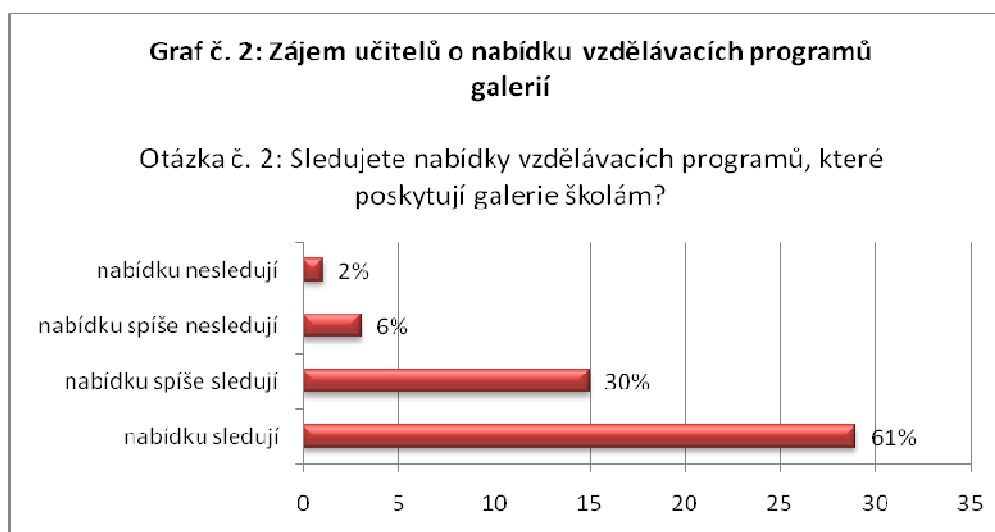
V této kapitole přináším výsledky analýzy s ohledem na celý výzkumný soubor, dále na vybrané jevy, v posledních dvou podkapitolách se zvláště věnuji základním školám a gymnáziím.

Učitelé základních škol i gymnázií

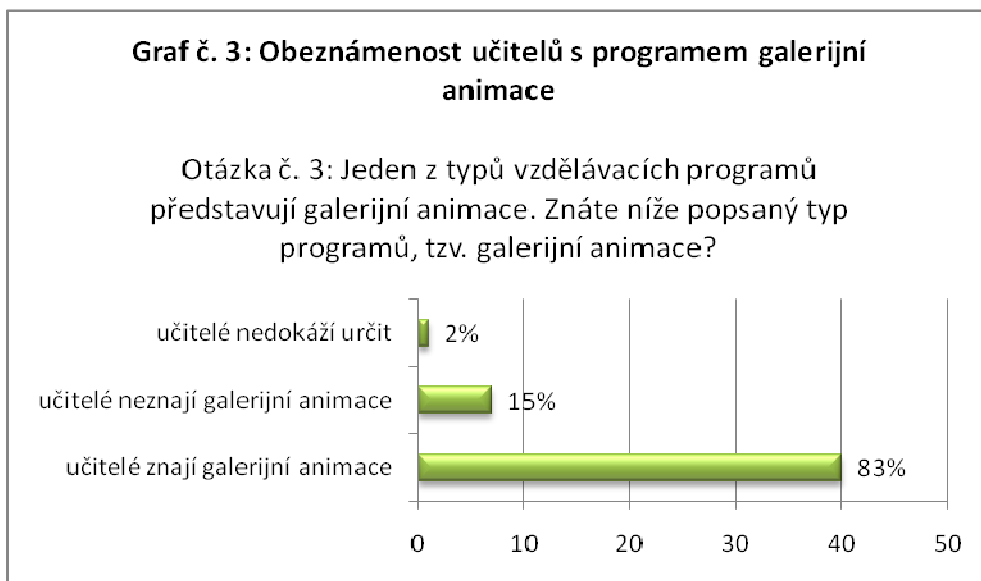
1. Více než polovina (52%) učitelů navštěvuje se svými žáky vzdělávací programy v galeriích nárazově. Čtvrtina (25%) pak pravidelně. Zbytek výjimečně nebo navštěvuje galerie mimo vzdělávací programy. Nikdo z učitelů nezvolil možnost, že do galerií nechodí s žáky vůbec. (Graf. č. 1)



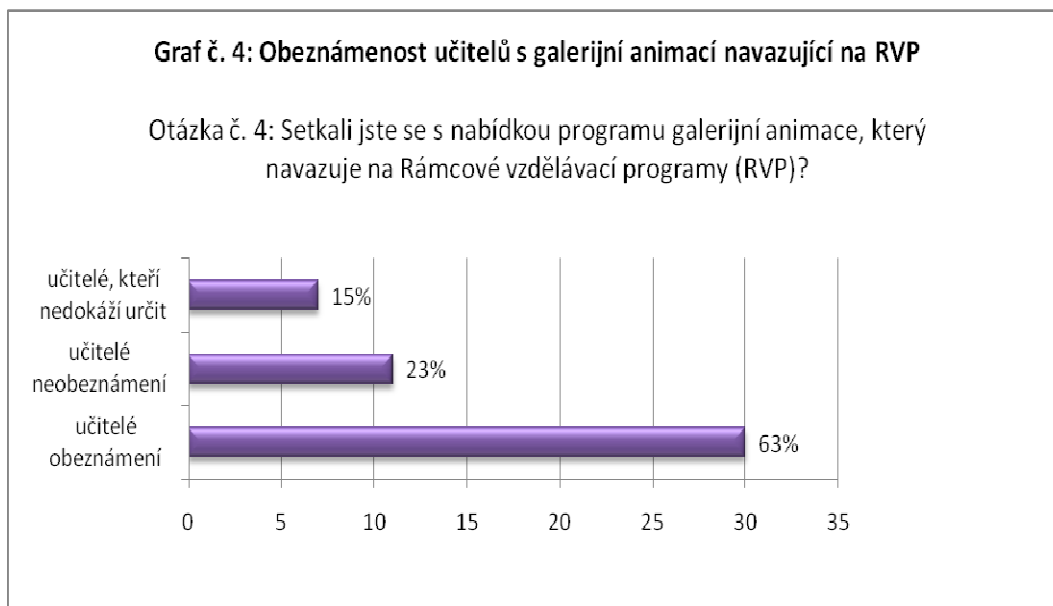
2. Většina učitelů (celkem 91%) nabídku vzdělávacích programů spíše sleduje nebo sleduje. (Graf č. 2)



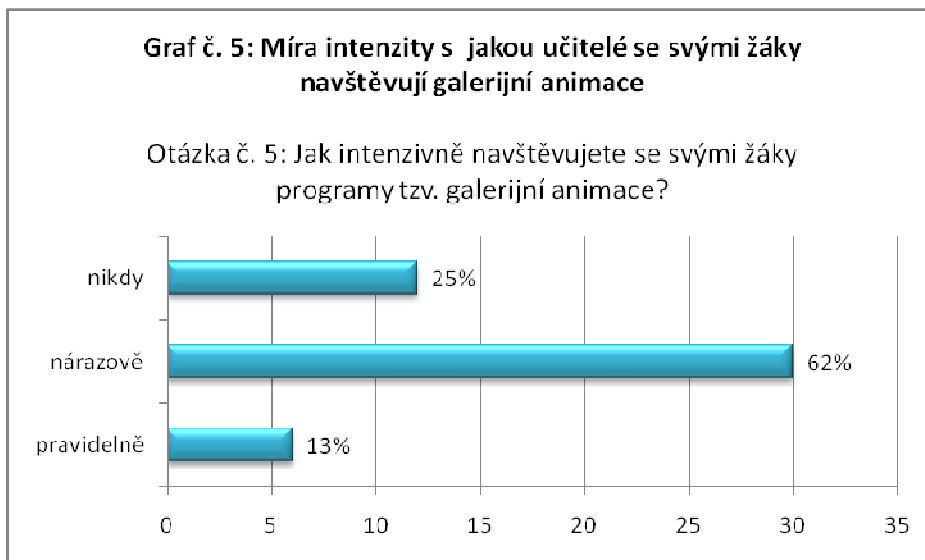
3. Většina učitelů (83%) zná galerijní animace. (Graf. č. 3)



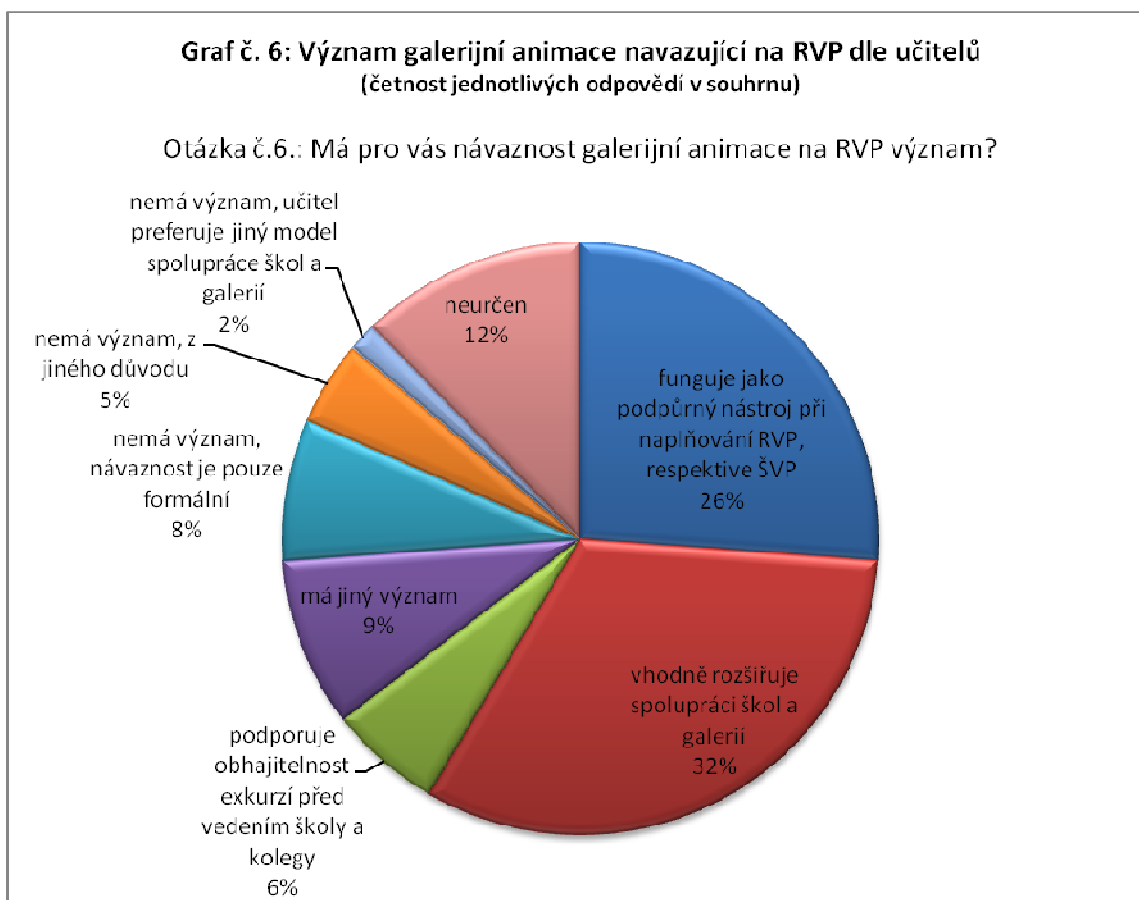
4. 63% učitelů se setkala s galerijní animací, která navazuje na RVP. 23% uvedlo, že se nesetkalo. 15% neví. (Graf. č. 4)



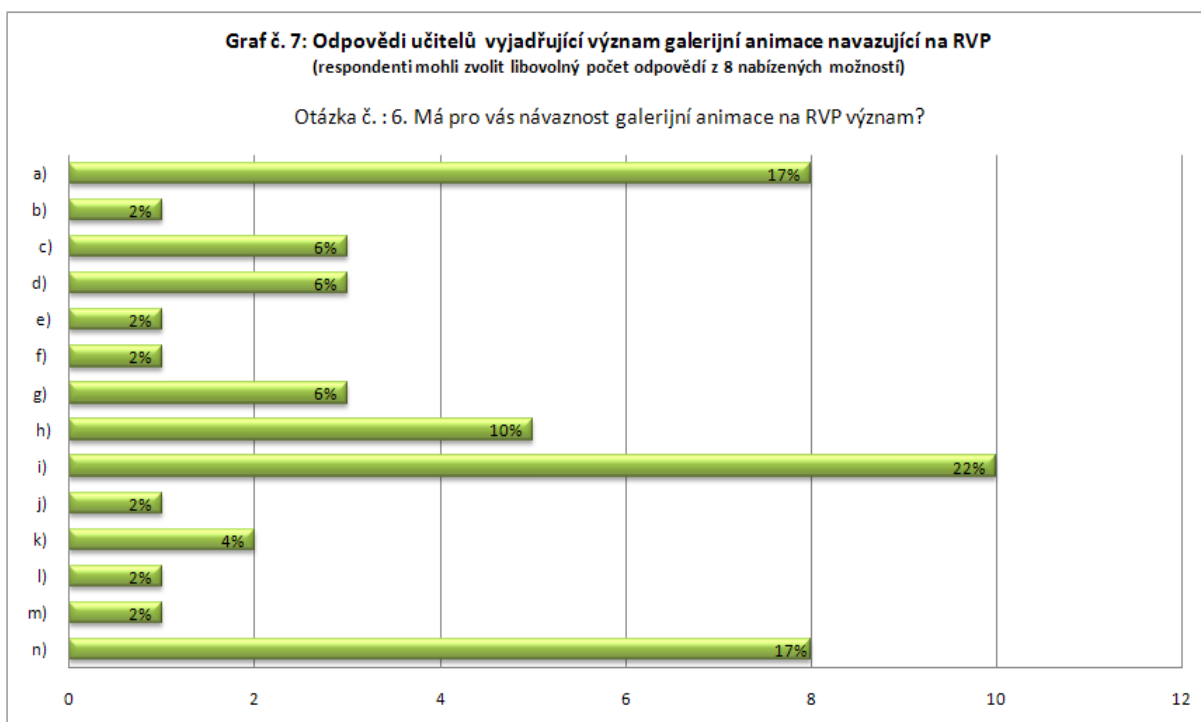
5. Galerijní animace se svými žáky navštěvuje pravidelně jen 13% učitelů. 25% nikdy. Více než polovina (62%) nárazově. (Graf č. 5)



6. Učitelé v souhrnu nejčastěji (32%) oceňují, že programy navazující na RVP vhodně rozšiřují spolupráci škol a galerií. 26% pak vidí význam návaznosti na RVP v tom, že programy fungují jako podpůrný nástroj při naplňování RVP/ŠVP. 12% neví, jaký má návaznost význam. Zbylé důvody pohybují pod hranicí 10%. (Graf. č. 6)



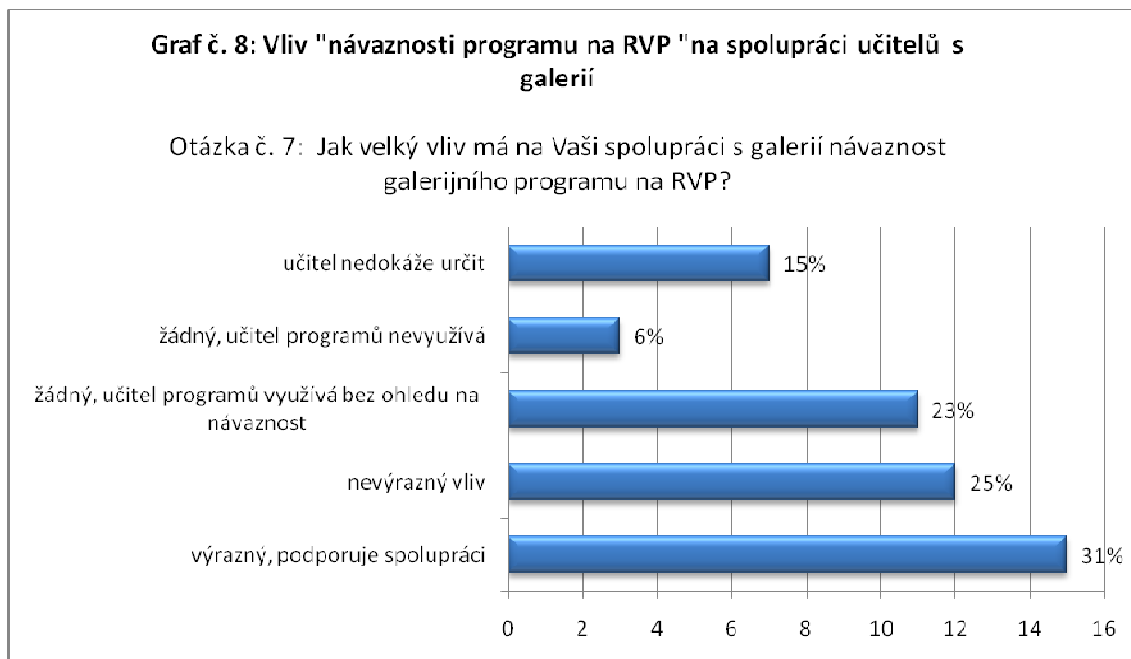
Nejčtenější (22%) byla odpověď obsahující názor, že návaznost vhodně rozšiřuje spolupráci škol a galerií. Druhé dvě možnosti, jak učitelé nejčastěji odpovídali byla možnost nevím (17%) a názor, že návaznost funguje jako nástroj při naplňování RVP/ŠVP. (Graf č. 7)



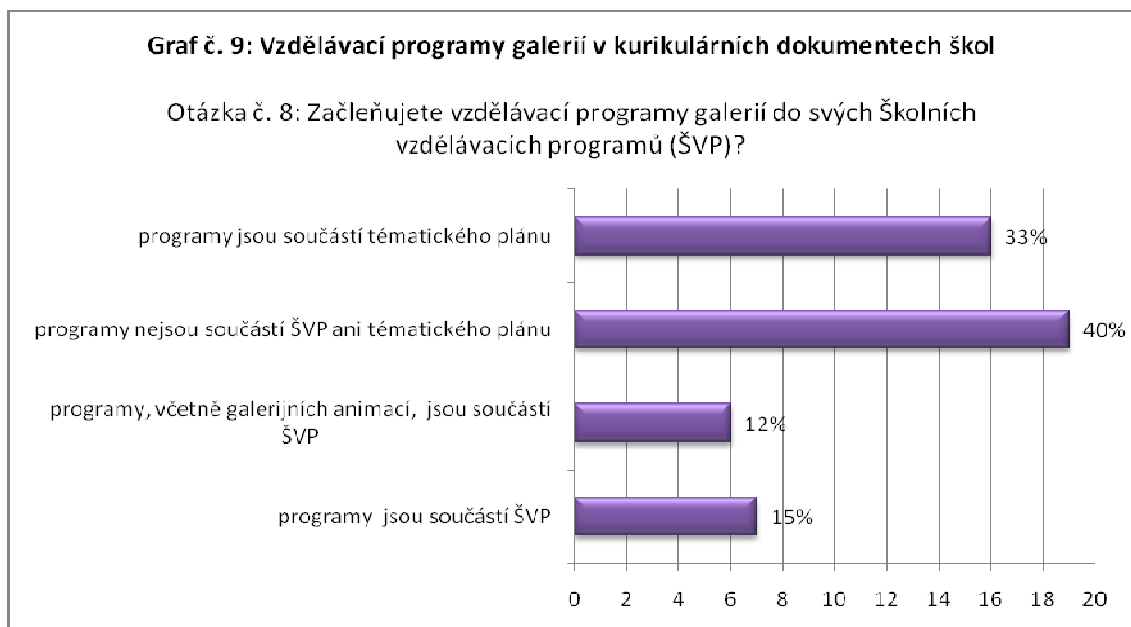
Legenda:

a) nevím
b) ne, návaznost je pouze formální, ne, preferuji jiný model spolupráce škol a galerií
c) ne, z jiného důvodu
d) ne, návaznost je pouze formální
e) ano, vhodně rozšiřuje spolupráci škol a galerií, ano, funguje jako podpůrný nástroj při naplňování RVP, respektive ŠVP, ano, z jiného důvodu
f) ano, vhodně rozšiřuje spolupráci škol a galerií, ano, z jiného důvodu
g) ano, z jiného důvodu
h) ano, vhodně rozšiřuje spolupráci škol a galerií, ano, funguje jako podpůrný nástroj při naplňování RVP, respektive ŠVP
i) ano, vhodně rozšiřuje spolupráci škol a galerií
j) ano, podporuje obhajitelnost exkurzí před vedením školy a kolegy, ne, návaznost je pouze formální
k) ano, podporuje obhajitelnost exkurzí před vedením školy a kolegy, ano, vhodně rozšiřuje spolupráci škol a galerií, ano, funguje jako podpůrný nástroj při naplňování RVP, respektive ŠVP
l) ano, podporuje obhajitelnost exkurzí před vedením školy a kolegy, ano, vhodně rozšiřuje spolupráci škol a galerií
m) ano, funguje jako podpůrný nástroj při naplňování RVP, respektive ŠVP, ano, z jiného důvodu
n) ano, funguje jako podpůrný nástroj při naplňování RVP, respektive ŠVP

7. Vliv programu navazující na RVP na vlastní spolupráci s galerií označilo jako výrazný 31%. Téměř stejný počet (25%) ho označilo za nevýrazný nebo žádný (23%), druhá skupina však dodává, že s galeriemi spolupracuje bez ohledu na návaznost jejich programů na RVP. (Graf č. 8)



8. 40% učitelů nezahrnuje vzdělávací programy galerií do ŠVP ani do tématických plánů. Více než třetina (33%) je pak zahrnuje právě do tématického plánu. Pouze 15% je zahrnuje do ŠVP. (Graf č. 9)



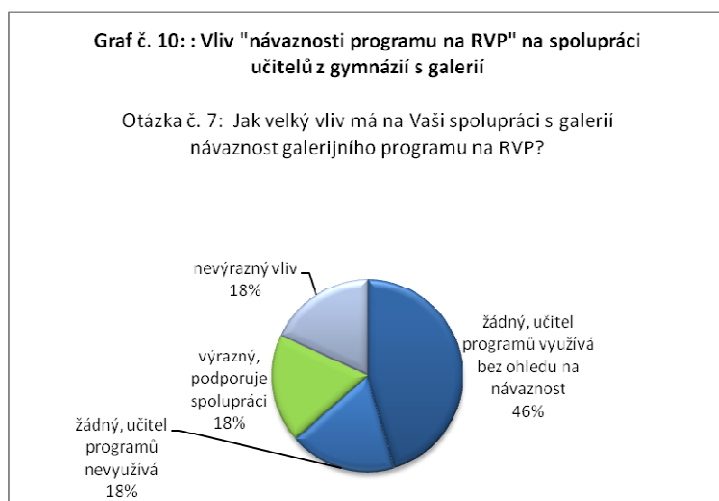
Učitelé základních škol i gymnázií: vybrané skupiny učitelů

- A. **Učitelé, kteří se účastní programů v galeriích pravidelně** (25%) nabídky galerií sledují nebo spíše sledují. Ve velké většině (91%) znají program galerijní animace. 82% z těch, kteří se účastní programů pravidelně se setkalo i s nabídkou galerijní animace, která navazuje na RVP. Stejný počet (82%) udává, že pro ně má návaznost na RVP význam. Ale zhruba pouze polovina (55%) začleňuje vzdělávací programy galerií do ŠVP nebo tématických plánů. O něco více než polovina (55%) odpověděla, že galerijní programy navazují na RVP podporují jejich spolupráci se galerií. Méně než polovina (45%) nepociťuje, že by návazností programů na RVP měla nějaký vliv na jejich spolupráci, přesto se však vzdělávacích programů účastní pravidelně.
- B. Celkem 23% **učitelů uvedlo, že programů galerií využívají bez ohledu na návaznost na RVP** a 80% z nich si přesto myslí, že návaznost galerijní animace na RVP má význam (nejčastěji uváděli, že vhodně doplňuje spolupráci škol a galerií). 64% z této skupiny učitelů začleňuje programy galerijní do ŠVP nebo tématických plánů.
- C. Celkem 25% **učitelů uvedlo, že návaznost galerijního programu na RVP má jen nevýrazný vliv**. 75% z nich nezačleňuje vzdělávací programy galerií do ŠVP ani tématických plánů. Většina z nich navštěvuje galerijní animace jen nárazově, podobně jako vzdělávací programy v širším pojetí. 25% z této skupiny si myslí, že návaznost galerijních programů na RVP je pouze formální. 58% pak pro sebe vidí v návaznosti galerijní animace na RVP význam. 17% neví.
- D. Celkem 35% **učitelů uvedlo i možnost, že návaznost galerijní animace na RVP funguje jako podpůrný nástroj při naplňování ŠVP/RVP**. Pouhých 18% z nich však navštěvuje programy galerijní animace pravidelně. Většina z nich (82%) je navštěvuje nárazově. Více než polovina z této skupiny (59%) si zároveň myslí, že skutečnost, že programy navazují na RVP, má na jejich spolupráci vliv.
- E. Celkem 52% **učitelů uvedlo, že se účastní vzdělávacích programů se svými žáky nárazově**. Tito učitelé se jen s o něco menší intenzitou účastní programů galerijní animace. Jen 16% z nich uvedlo, že se neúčastní galerijních animací, můžeme tedy předpokládat, že využívají jiné typy programů. 68% z této skupiny učitelů se určitě setkalo s nabídkou galerijní animace navazující na RVP. Pouze třetina (32%) uvedla, že návaznost galerijního programu na RVP výrazně podporuje spolupráci s galerií. Všichni tito učitelé (uvádějící, že návaznost programu na RVP podporuje spolupráci) zároveň věří, že pro ně má návaznost galerijních programů význam.
- F. Celkem 23% **učitelů uvedlo, že se vzdělávacích programů v galeriích účastní jen výjimečně nebo že galerie s žáky navštěvují mimo tyto programy**. Všichni tito učitelé přesto nabídku galerií sledují nebo spíše sledují. Jen 27% z nich uvedlo, že nezná program galerijní animace. Oproti tomu však pouze 27% uvedlo, že setkalo s nabídkou galerijní animace, která navazuje na RVP. 64% z výše uvedené skupiny se takového programu ani nikdy neúčastnilo. Pouze 27% z celé skupiny pracuje se vzdělávacími programy galerií v rámci tématického plánu. Zbytek (73%) je nezačleňuje do ŠVP ani do tématických plánů. Méně než třetina (27%) neví, zda má návaznost galerijního programu na RVP vliv na jejich spolupráci s galerií. 73% pak uvedlo, že tento vliv je malý nebo žádný. 36% dále uvedlo, že neví, zda pro ně má návaznost galerijní animace na RVP význam. Stejný počet (36%) uvedl, že význam

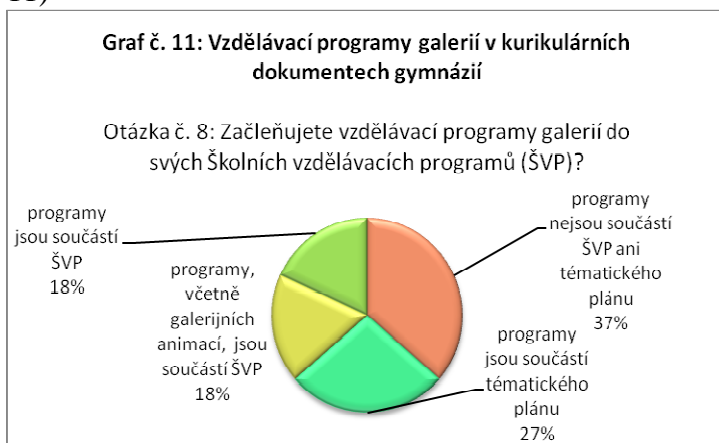
má (nejčastěji, že vhodně rozšiřuje spolupráci škol a galerií). Zbytek (28%) uvedl, že návaznost pro ně význam nemá.

Učitelé gymnázií

- A. Pouze 2 učitelé (18%) gymnázií uvedli, že navštěvují galerie mimo rámec nabízených programů. Podíl těch, které je navštěvují pravidelně (37%) je srovnatelný s těmi, kteří je navštěvují nárázově (45%).
- B. Učitelé gymnázií sledují nebo spíše sledují nabídky vzdělávacích programů ze strany galerií.
- C. Všichni učitelé gymnázií znali galerijní animace.
- D. Více jak polovina učitelů gymnázií se setkala s nabídkou galerijní animace, která navazuje na RVP.
- E. Pouze jeden učitel z gymnázia vypověděl, že se účastní galerijních animací pravidelně. Zbýlých 8 učitelů (72%) gymnázií se účastní nárázově. 2 učitelé z nich nikdy.
- F. Pro 3 učitele (27%) gymnázií nemá galerijní animace navazující na RVP význam. Jeden (9%) neví a 64% (7) uvedlo důvody, kvůli kterým význam má.
- G. Pouze 18% učitelů gymnázií uvedlo, že jejich spolupráci s galerií podporuje skutečnost, že galerijní program navazuje na RVP. Téměř polovina z nich pak programů využívá bez ohledu na návaznost RVP. (Graf č. 10)
- H.



- I. 37% učitelů gymnázií nezačleňuje vzdělávací programy galerií do ŠVP ani tématického plánu. 36% pak uvedlo, že je tyto programy do ŠVP začleňuje. (Graf č. 11)

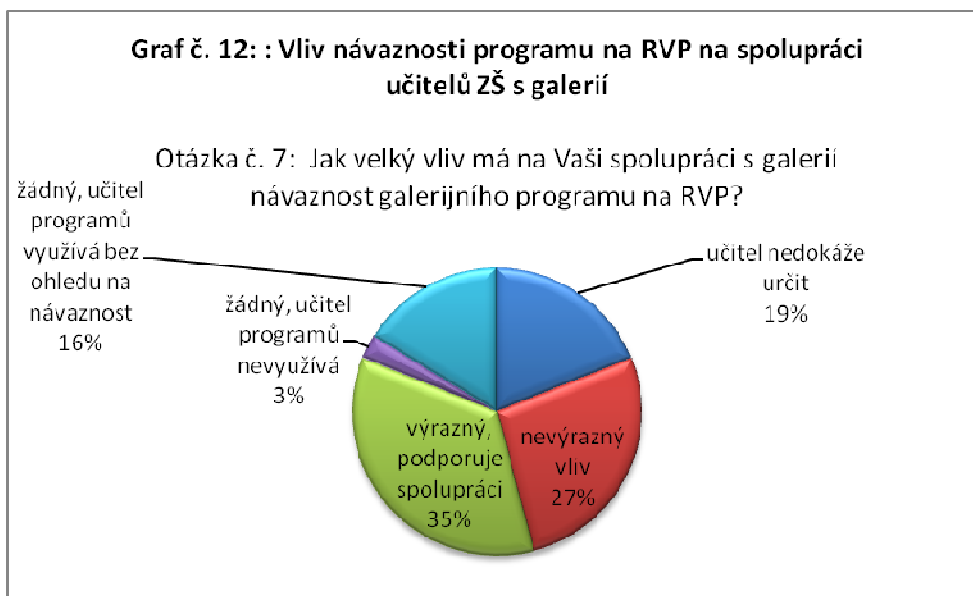


Učitelé základních škol

- A. Téměř polovina učitelů navštěvuje programy galerií nárazově. Stejně velké skupiny učitelé, které se těchto programů účastní pravidelně (16%) a nikdy (16%). Pouhých 5% uvedlo, že galerie navštěvuje mimo rámec vzdělávacích programů.
- B. Většina učitelů základních škol sleduje, případně spíše sleduje programovou nabídku galerií. Pouze jeden respondent uvedl, že ji nesleduje.
- C. 79% uvedlo, že zná program galerijní animace. 2% (1 respondent) uvedl, že neví. 19% se s galerijní animací nesetkalo.
- D. 62% se setkalo s nabídkou galerijní animace, která navazuje na RVP. 27% odpovědělo záporně. Zbytek, asi 11% to nedokáže posoudit.
- E. Více jak polovina učitelů (59%) navštěvuje galerijní animace nárazově. Pouhých 14% tak činí pravidelně. Téměř třetina (27%) nikdy. (Graf č. 12)



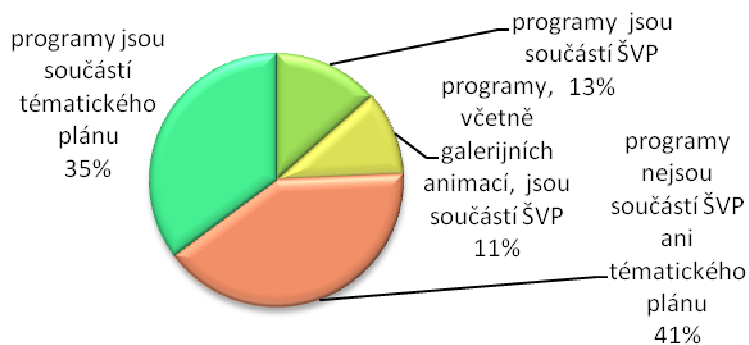
- F. Více jak dvě třetiny učitelů (70%) uvedlo, že pro ně má návaznost galerijních animací na RVP význam. 19% neví a 11% učitelů uvedlo, že pro ně návaznost význam nemá.
- G. Více než třetina učitelů (35%) vnímá návaznost programů na RVP jako velmi vlivnou pro spolupráci s galerií. Oproti tomu 27% pociťuje nevýrazný vliv. (Graf č. 12)



H. 41% učitelů ZŠ nezačleňuje vzdělávací programy do ŠVP ani tématického plánu. 35% z nich je uvádí ve svém tématickém plánu. (Graf č. 13)

Graf č. 13: Vzdělávací programy galerií v kurikulárních dokumentech základních škol

Otázka č. 8: Začleňujete vzdělávací programy galerií do svých Školních vzdělávacích programů (ŠVP)?



Závěr: galerie a škola

V průběhu této práce jsem se věnovala otázkám spojeným se školskou reformou, výchovou, vzděláváním a vzdělávací rolí galerií. Cílem této práce bylo představit aktuální a poměrně často diskutované téma v novém světle. Tedy spíše v nové perspektivě. Tímto klíčovým tématem je současný trend v galerijním vzdělávání, který spočívá v propojování galerijních animací s Rámcovým vzdělávacím programem pro školy. Rámcové vzdělávací programy jsou pro školy povinné. Lektorská oddělení se je rozhodla dobrovolně následovat, vedena snahou přiblížit se o něco více školám, usnadnit jim cestu do svých sbírek, získat jejich přízeň.

V přecházejících kapitolách jsem se snažila poukázat na skutečnost, že jakási společná cesta v oblasti vzdělávání a výchovy je pro galerie a školy vlastně jen dalším pokračováním vývoje. Nebo snad lépe, setkáním dvou paralelních cest, které se tu a tam odbočí, aby se za čas opět přiblížily. Jdou totiž obě stejným směrem. Pak se ale musíme ptát, proč by tedy měly kooperovat? Existuje pádný důvod pro jejich dialog?

Dnes v době, kdy byla ustanovena nová školská reforma, bez toho, že bychom ji chtěli nějak hodnotit, můžeme spolu s jejími příznivci i odpůrci prohlásit, že její jádro spočívá v zacílení na výstupy. Před touto reformou, tedy zavedením Rámcových vzdělávacích programů, se školské osnovy definovaly prostřednictvím obsahu. Dnes se jedná a píše především o výstupech. To ale neznamená, že bychom mohli nebo měli na obsah zapomenout. Dovolit si to nemůžeme ani nyní, v závěru této práce.

Pokud totiž určíme část (školou a galerií deklarovaných) cílů jako něco, co mají tyto dvě instituce společné. Musíme se ptát, co je tedy odlišuje. Co je vede ke spolupráci. Rozdíl, a pro pole „výchovy uměním“, rozdíl zcela zásadní, tkví právě v práci s obsahy. Galerie je totiž „obsahem“ doslova zaplněna. Neznamená to, že by tyto obsahy měly být cílem procesu učení. I když jím být mohou. Galerie plná obsahů – artefaktů jako prostředků učení. Prostředků, které může škola pro účely výtvarné výchovy nebo výtvarného oboru jen těžko nabídnout.

V této souvislosti můžeme zmínit Hooper-Greenhill, která připomíná, že evropská kultura je primárně materiální, z čehož i vychází i tradice našeho muzea (Hooper-Greenhil 1997, s. 29). Co může takové muzeum či galerie žákům a jejím učitelům nabídnout? Může rozvíjet komunikativní kompetence (Hooper-Greenhil 1997, s. 1) Může rovněž děti učit demokracii a taky se k nim podle principů demokracie chovat. Muzeum (rovněž tedy i galerie) může totiž pracovat s obsahy mnoha kultur a společenských vrstev, může tedy být i cestou k sociální inkluzi. (Hooper-Greenhil 1997, s. 5).

Vraťme se ale nyní blíže k samotné galerii a novému pojetí výtvarné výchovy. Vančátova slova charakterizují koncepční změny v pojetí výtvarné výchovy výstižně: „Jde především o ... změnu úhlu pohledu na smysl a cíle výtvarného oboru.“ (Pastorová 2006, s. 94) Jedná se o změnu, která sice má i své kritiky, ale také své kořeny a opodstatnění. Zdá se, že v době digitálních technologií již nelze obor, který je založen na vizualitě koncipovat právě bez příklonu k těmto technologiím. Zároveň se mění pohled na vizualitu jako takovou i na umění. Což dobře dokládá například Kesnerův sborník *Vizuální teorie*, kde je při hovorech o umění mimo jiné kladen důraz na kontext a omezenou funkci jazyka vypovídat o něčem, co má být uměním, koncept kunsthistorie je revidován.

Když se zaměříme na požadavky nového pojetí výtvarného oboru, tak zjistíme, že na ně galerie a jejich programy galerijní animace mohou odpovídat velmi přiléhavě. Kesner pak právem může považovat muzeum (v tomto pojetí i galerii) za „médiu určitého způsobu vidění“, za prostorem setkání s obrazem a objektem. Umění může mít klíčový význam pro život. (Kesner 2000, s. 14)

Až doposud jsme se pohybovali v jakémisi ideálním světě, kterým snad i svět umění být může. Na druhou stranu musí vždy být propojen se světem reálným. Podmínkám a lidem, kteří takový svět utvářejí se věnuje druhá část této práce. Výzkumná část se zaměřuje na postoje i situaci učitelů výtvarné výchovy a výtvarného oboru 2. stupně základních škol a gymnázií, kterým jsou ze strany galerií nabízeny vzdělávací programy pro jejich žáky, které navazují na RVP.

Ukázalo se, že ideální stav spolupráce, alespoň tak, jak si ho představovali tvůrci RVP i lidé z lektorských oddělení v galeriích ještě nenastal. Pro velkou část učitelů, kteří se účastnili výzkumu, jsou vzdělávací programy stále jen jakýmsi nárazovým doplněk v jejich výuce. Více než polovina z nich se těchto programů účastní jen nárazově. Jejich zájem o spolupráci s galeriemi však nepřímou dokládá skutečnost, že 90% z nich sleduje programovou nabídku galerií. Učitelé jsou ve většině (83%) obeznámeni i charakteristikou galerijní animace, tedy zásadního a jaksi mateřského typu programu, který galerie vytvářejí. Více než polovina, což je stále poměrně vysoké číslo, ví, že existuje nabídka galerijních animací, které navazují na RVP.

Zde však poměrně příznivá situace pro pole galerijního vzdělávání končí. Pouze 13% dotázaných navštěvuje galerijní animace pravidelně. Systematická a důkladnější spolupráce ve větším měřítku je tímto jevem ztížena. Více než polovina učitelů vidí v tendenci navazovat galerijní programy na RVP význam. Především pak v podpoře při naplňování RVP/ŠVP a pro

podporu spolupráce škol a galerií. Ne tak docela mála skupina učitelů (celkem 17%) však neví, zda má provázanost RVP a programů nějaký význam.

Můžeme tedy říct, že na určitou skupinu učitelů skutečnost, že programy navazují na rámcové vzdělávací programy, působí pozitivně, nijak zásadně však neovlivňuje vnější faktory, které jsou často právě tou zásadní překážkou při cestě do muzea. Učitelé však svými odpověďmi ukázali, že návaznost programů na RVP výrazně a pozitivně ovlivňuje jejich spolupráci s muzeem, takto odpovědělo 31% učitelů.

Situace propojenosti galerií a škol však vcelku zřejmě dokládá zjištění, že 40% učitelů nepracuje s galerijními animacemi v rámci ŠVP ani tématického plánu. 27% učitelů se vyjádřilo, že s programy galerií pracují v rámci ŠVP. Vzhledem k tomu, že ŠVP je závazný a veřejný dokument, tím vyjadřují poměrně výrazný závazek kontakt s galeriemi skutečně navázat. 33% učitelů zvolilo méně riskantnější cestu zanesení programů do svých tématických plánů.

Výsledky můžeme interpretovat tak, že učitelé často shledávají tento krok galerií nějak významným a pozitivně působím na přiblížení školy a galerie. Zároveň se však zdá, že okolnosti, podle kterých se rozhoduje o tom, zda třída s pedagogem vyrazí ze školy do galerie na vzdělávací program, stále více ovlivňují jiné faktory než koncepce těchto programů. RVP pro výtvarnou výchovu a výtvarný obor měly mimo jiné za cíl umožnit a podporovat spolupráci škol a galerií. I když nemůžeme popřít, že by proces nepokročil dál, na zásadní změnu se stále čeká. Nebo k ní možná dochází postupně. Koncepce programů, které navazují na RVP, učitelů VV a OV nijak výrazně neusnadňuje jejich cestu do galerií.

V kontextu těchto závěrů však nesmíme zapomenout na problémy, které RVP provázejí. Podrobněji jsme se jim věnovali v kapitole Škola. Výsledky výzkumu pro MŠMT z roku 2009, které byly v této kapitole představeny mimo jiné vypověděly, že se učitelé ZŠ a SŠ pro učitelskou profesi rozhodovali zejména kvůli práci s dětmi, svobodě a tvořivosti, mladému prostředí, touze se vzdělávat.⁵³ (Faktum 2009, s. 8) Mezi klady učitelské profese pedagogové nejčastěji uváděli rozmanitou a tvořivou náplň práce, uvedlo ji celkem 69% učitelů. Pátým nejčastěji uváděným kladem (27 %) byl „osobní rozvoj – možnost dalšího vzdělávání“. Pro nás je zajímavý i údaj, který říká, že „kulturní vyžití“, tedy možnost mimoškolních aktivit

⁵³ Výzkum poukázal na 12 nejčastějších důvodů, které byly hodnoceny podle důležitosti na škále od 1 (zcela nevýznamné) do 7 (velmi důležité). Zde uvádím prvních pět důvodů, které byly hodnoceny v uvedeném pořadí. Práce s dětmi tiskala hodnotu 5, 63, svoboda a tvořivost 5, 19, mladé prostředí 4, 88, potřeba předávat zkušenosti 4, 82 a touha se vzdělávat 4, 52.

s dětmi ocenilo 16% učitelů⁵⁴. Byli to zejména ti, kteří jsou se svou prací nespokojeni (31 %) a ti, kteří učí v Praze (26%) (Faktum 2009, s. 34).

Vzhledem k těmto údajům se nabízí otázka, co tedy brání lepší spolupráci škol a galerií. V kontextu výsledků výzkumu pro MŠMT i výzkumu provedeného v rámci této práce můžeme odhadovat, že to budou spíše jiné než osobní důvody a motivace učitel. Jak naznačil i pilotní výzkum i vyjádření pedagogů, lektorů a odborníků leží problém spíše v systému a hodnotovém žebříčku ve školách. I přes snahu galerií se však zdá, že návaznost programů na RVP řeší tento problém jen částečně. Což by vlastně nemělo být překvapivé, pokud si uvědomíme s odkazem na výzkum agentury Faktum, že většina učitelů se domnívá, že RVP jsou zatím zaváděny spíše formálně. V takovém případě by totiž podobný osud čekal i na galerijní programy navazující na RVP.

V souvislosti se závěry této práce a vzhledem ke koncepci RVP pro OV a VV se domnívám, že se pro učitele stane spolupráce nebo přinejmenším kontakt s galeriemi téměř nutností v okamžiku, kdy se školská reforma oproti dnešku prosadí v celé své šíři a síle. Je-li RVP zaměřen na proces komunikace, interpretace, na aktivním objevování světa, bude pro učitele v podmínkách školy poněkud složité takové požadavky plnohodnotně obsáhnout. Jak ale ukazuje dynamický vývoj galerijní pedagogiky, lektoři a pedagogové se stále snaží reagovat na aktuální situaci a přicházejí s novými přístupy, jak přispět k rozvoji spolupráce se školami. Taková spolupráce se dokonce může podepsat hluboko do vnitřních struktur školy, jak dokládá Macurová ve svém příspěvku *Galerijní animace jako východisko pro hodiny výtvarné výchovy*, když vtipně poznamenává, že se inspirace galerijní pedagogikou se může, co se týká konceptu výuky, do jisté míry může promítnout i do samotného vyučování ve škole (Macurová 2009, s. 85).

Jelikož mají dnes být hodiny výtvarné výchovy a výtvarného oboru stejně jako hodiny strávené v galerii prostoupeny tvůrčím procesem, komunikací a odhalováním nejrůznějších významů, možná se brzy dočkáme svěbytných reakcí na problémy, které tyto oblasti řeší. Fišer ve svém článku *Přesahy galerijních animací* poukazuje na možný budoucí vývoj galerijních animací tím, že vyzdvihuje jejich potenciál byl interdisciplinárním polem v poněkud speciálním duchu – totiž mezi výchovami (Fišer 2008). I to může být jedna z cest k lepší spolupráci a komunikaci.

⁵⁴ Tento údaj však musíme interpretovat s vědomím, že výzkumný soubor čítal učitele napříč celým spektrem učitelů základních a středních škol. Tedy i napříč různými předměty, z nichž některé mají ke kulturnímu využití mimo školu blíže než ostatní.

Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník

Osm krátkých otázek pro učitele výtvarné výchovy (projekt bakalářské práce z FHS UK)

Vážené paní učitelky a vážení páni učitelé,

Jsem studentkou FHS UK a pracuji na bakalářské práci, k jejímuž vypracování má pomoci tento krátký dotazník. Chápu, že jste podobnými zprávami v poslední době poněkud zahlceni. Přesto se na Vás obracím s upřímnou prosbou o vyplnění níže uvedeného dotazníku, který se týká spolupráce škol a galerií. Prosím Vás o vyplnění i v případě, že se vzdělávacích programů v galeriích neúčastníte. Dotazník jsem sestavila tak, abyste ho mohli vyplnit během několika málo minut. Pokud je najdete, velmi mi tím jako studentce pomůžete.

Věřím, že pokud projekt s Vaší pomocí dospěje ke zdárnému konci, tak jeho výsledky mohou podpořit další rozvoj spolupráce škol a galerií, o který se aktivně zajímám. Některá vzdělávací oddělení galerií již o výsledky tohoto projektu projeví zájem.

Srdečně Vám děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování.
Tereza Lišková, studentka Fakulty humanitických studií UK
kontakt: tejino@gmail.com

Následují stručné informace o dotazníku a pokyny k jeho vyplnění:

Vyplnění dotazníku Vám zabere 3-5 minut. Dotazník je adresován učitelkám a učitelům Výtvarné výchovy a Výtvarného oboru 2. stupně základních škol a gymnázií. Je zcela anonymní a všechny informace, které v dotazníku uvedete, budou použity ke zpracování bakalářského výzkumného projektu „Galerijní animace navazující na RVP a její význam pro učitele“.

U otázky číslo 6 máte možnost zaškrtnout více odpovědí. U všech 8 otázek budete vybírat z nabízených možností. Na konci dotazníku je prostor pro Vaše případné poznámky a připomínky.

VYPLNĚNÍ DOTAZNÍK V ZÁVĚRU ODEŠLETE KLIKNUTÍM NA TLAČÍTKO "SUBMIT" nebo "ODESLAT".

POKUD SE VÁM DOTAZNÍK NEZOBRAZIL ONLINE, POUŽIJTE PROSÍM TENTO ODKAZ:

<http://tinyurl.com/Dotaznik-online>

* Required

1. Účastníte se svými žáky vzdělávacích programů (přednášky, dílny, exkurze aj.) v galeriích?
*

- pravidelně

- nárazově
- výjimečně
- nikdy
- ne, galerie navštěvujeme mimo rámec nabízených programů

2. Sledujete nabídky vzdělávacích programů, které poskytují galerie školám? *

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

3. Jeden z typů vzdělávacích programů představují galerijní animace. Znáte níže popsany typ programů, tzv. galerijní animace? * Pro galerijní animace je charakteristické, že lektor, který program vede, vybízí pomocí různých aktivit návštěvníky ke spoluúčasti na interpretaci vystavovaných děl. Klade důraz na zážitek návštěvníků, jejich aktivní účast na programu a přímý kontakt s uměleckým dílem. Tyto vzdělávací programy propojují teoretické poznatky a praktickou činnost.

- ano
- ne
- nevím

4. Setkali jste se s nabídkou programu galerijní animace, který navazuje na Rámcové vzdělávací programy (RVP)? * Většina galerií se dnes snaží propojovat nabízené programy s vybranými tématy a cíli RVP.

- ano
- ne
- nevím

5. Jak intenzivně navštěvujete se svými žáky programy tzv. galerijní animace? *

- pravidelně
- nárazově
- nikdy

6. Má pro vás návaznost galerijní animace na RVP význam? * Můžete zaškrtnout i více možností.

- ano, podporuje obhajitelnost exkurzí před vedením školy a kolegy
- ano, vhodně rozšiřuje spolupráci škol a galerií
- ano, funguje jako podpůrný nástroj při naplňování RVP, respektive ŠVP
- ano, z jiného důvodu
- ne, návaznost je pouze formální
- ne, preferuji jiný model spolupráce škol a galerií
- ne, z jiného důvodu
- nevím

7. Jak velký vliv má na Vaši spolupráci s galerií návaznost galerijního programu na RVP? *

- výrazný, podporuje spolupráci
- nevýrazný vliv
- žádný, programů využívám bez ohledu na návaznost RVP
- žádný, programů nevyužívám
- nevím

8. Začleňujete vzdělávací programy galerií do svých Školních vzdělávacích programů (ŠVP)? *

- ano
- ano, začleňuji i galerijní animace
- ne
- ne, pracuji s nimi v rámci tématického plánu

Uveďte prosím na jaké škole učíte: *

- základní škola
- gymnázium

Uveďte prosím Vaše pohlaví:

- žena

- muž

Zde je místo pro Vaše případné připomínky a poznámky:

Příloha č. 2: Vybrané komentáře učitelů získané v rámci dotazníkového šetření

Komentáře učitelů základních škol:

- A) Jsme škola speciální, s žáky je trochu problematické pravidelně navštěvovat galerijní programy.
- B) Problém bývají termíny, které galerie nabízí, jsou mnohdy obsazené již měsíc, dva dopředu.
- C) Mám výhodu v tom, že učím v Praze, kde jsou podmínky k návštěvám galerií ideální. Naprosto dokonalá je spolupráce s lektorským oddělením NG.
- D) Ráda bych se žáky navštěvovala výstavy s animačními dílnami častěji, ale problémem je většinou čas, protože po hodinách VV navazují další všeobecně vzdělávací předměty.
- E) Výtvarnou výchovu se snažím realizovat formou výtvarné terapie až arteterapie v hodinách Vv a Pv - Vv. S galeriemi (naše návštěvy směřují i do muzeí) naše škola spolupracuje již několik let. Naši žáci měli i v uvedených prostorách samostatné výstavy .

Komentáře učitelů z gymnázií:

- A) Jsou také učitelé, kteří si programy galerijní animace a edukace vytvářejí pro své studenty sami, třeba proto, že účast v galerijních animacích je časově náročná a přesahuje možnosti běžné dvouhodiny VV.
Vzhledem k tomu, že obsah ŠVP je beze zbytku závazný a jeho plnění může být kontrolováno, považuji za velmi nepravděpodobné, že by někdo do ŠVP zařadil vzdělávací program galerie. Vyučující si může zařadit galerijní program do svého tematického plánu, ale do ŠVP by to bylo velmi riskantní
- B) Do zavedení ŠVP a RVP jsme na naší škole měli absolutní svobodu při výuce výtvarné výchovy. Nyní jsme přece jen trochu svázáni.

Příloha č. 3: Zpracované materiály RVP pro oblast Umění a kultura a obory Výtvarná výchova a Výtvarný obor

Vzdělávací oblast Umění a kultura

Vzdělávací oblast Umění⁵⁵ a kultura⁵⁶ pro základní vzdělávání je zastoupena Hudební výchovou a Výtvarnou výchovou. Tyto obory lze rozšířit o obor Dramatická výchova. Vzdelávací oblast Umění a kultura pro gymnázia je zastoupena Hudebním oborem, Výtvarným oborem a obsahem integrujícího tématu Umělecká tvorba a komunikace.

Dle specifikace RVP pro ZŠ a gymnázia vzdělávací oblast Umění a kultura umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence - umění a kulturu. (RVP pro ZŠ a G 2007) Tato oblast má žákům umožnit, aby zapojili svůj každodenní život do širší kontinuity lidské zkušenosti (Pastorová, 2004). Pastorová dále specifikuje, člověk je chápán jako individualita, kterou je potřeba podporovat v její tvořivosti a komunikaci s jejichž pomocí se takový jedinec může podílet na procesu poznávání. Proces poznávání je chápán jako součást sociální interakce.

Oblast Umění a kultura pro ZŠ ohledně svých cílů deklaruje, že směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace
- chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelné součásti lidské existence; k učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy; k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k utváření hierarchie hodnot
- spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností

⁵⁵ S pojmem umění RVP pracuje jako s procesem specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě a jeho vzájemné provázanosti, které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky. (RVP, 2005)

⁵⁶ Kulturou RVP rozumí procesy i výsledky duchovní činnosti, umožňující chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, v níž dochází k socializaci jedince a jeho projekci do společenské existence, i jako neoddělitelnou součást každodenního života (kultura chování, oblékání, cestování, práce). (RVP, 2005)

- uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života
- zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě (RVP ZŠ 2007, s. 65)

Oblast Umění a kultura pro gymnázia ohledně svých cílů deklaruje, že směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- poznávání a porozumění umění prostřednictvím soustředěné a vědomé reflexe a vlastní tvorby, sledování a hodnocení umění na pozadí historických, společenských a technologických změn;
- chápání umění jako specifického a nezastupitelného způsobu komunikace probíhající mezi všemi účastníky uměleckého procesu, k schopnosti odlišovat podstatné znaky jednotlivých druhů umění na základě porovnávání a uvědomování si jejich shodností a odlišností;
- užívání jazyka umění jako prostředku k vyjádření nejrůznějších jevů, vztahů, prožitků, emocí a představ a k schopnosti svůj způsob vyjádření hodnotit, porovnávat a nabízet ostatním členům society;
- aktivnímu podílení se na vytváření vstřícné a podnětné atmosféry (na základě porozumění, tolerance, ale i kritičnosti) pro poznávání a porozumění kulturním hodnotám, projevům a potřebám různorodých sociálních skupin, etnik a národů a na vytváření pozitivního vztahu ke kulturnímu bohatství současnosti i minulosti;
- uvědomování si vlivu výchovy a vzdělání na rozvoj tvořivé osobnosti v roli tvůrce, interpreta a recipienta a na kvalitu její účasti v uměleckém procesu. (RVP G 2007, s. 52)

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Výtvarná výchova

Vzdělávací obor Výtvarná výchova je jeden z oborů vzdělávací oblasti Umění a kultura vymezuje obsah základního vzdělávání (vymezuje tedy očekávané výstupy a učivo). Je pojednán v ŠVP programech jednotlivých základních škol. Vyučuje se v jednotlivých předmětech. Minimální časová dotace tohoto předmětu pro 2. stupeň ZŠ⁵⁷ je stanovena na 10 hodin.

Níže uvádím očekávané výstupy žáka 2. stupně dle RVP:

⁵⁷ Údaje pro 2. stupeň a gymnázium uvádím vzhledem k empirické části této práce, která se věnuje právě učitelům gymnázií a 2. stupně.

- vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků
- užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie
- užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace
- vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření
- rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu
- interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků
- porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů
- ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci (RVP 2007, s. 70)

RVP pro 2. stupeň ZŠ dále velmi stručně definuje i učivo:

- prvky vizuálně obrazného vyjádření – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury; vztahy a uspořádání prvků v ploše, objemu, prostoru a v časovém průběhu (podobnost, kontrast, rytmus, dynamické proměny, struktura), ve statickém i dynamickém vizuálně obrazném vyjádření
- uspořádání objektů do celků v ploše, objemu, prostoru a časovém průběhu – vyjádření vztahů, pohybu a proměn uvnitř a mezi objekty (lineární, světlostní, barevné, plastické a prostorové prostředky a prostředky vyjadřující časový průběh) ve statickém i dynamickém vyjádření
- reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly, vědomé vnímání a uplatnění mimovizuálních podnětů při vlastní tvorbě; reflexe ostatních uměleckých druhů (hudebních, dramatických)

- smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření – umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film, tiskoviny, televize, elektronická média, reklama; výběr, kombinace a variace ve vlastní tvorbě
- prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností
- manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby, uspořádání prostoru, celku vizuálně obrazných vyjádření a vyjádření proměn; výběr, uplatnění a interpretace
- typy vizuálně obrazných vyjádření – hračky, objekty, ilustrace textů, volná malba, sochařství, plastika, animovaný film, comics, fotografie, elektronický obraz, reklama, vizualizované dramatické akce, komunikační grafika; rozlišení, výběr a uplatnění pro vlastní tvůrčí záměry
- přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením – hledisko jejich vnímání (vizuální, haptické, statické, dynamické), hledisko jejich motivace (fantazijní, symbolická, založená na smyslovém vnímání, racionálně konstruktivní, expresivní); reflexe a vědomé uplatnění při vlastních tvůrčích činnostech
- osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování; důvody vzniku odlišných interpretací vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejatých), kritéria jejich porovnávání, jejich zdůvodňování
- komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření – utváření a uplatnění komunikačního obsahu; vysvětlování a obhajoba výsledků tvorby s respektováním záměru autora; prezentace ve veřejném prostoru, mediální prezentace
- proměny komunikačního obsahu – záměry tvorby a proměny obsahu vizuálně obrazných vyjádření vlastních děl i děl výtvarného umění; historické, sociální a kulturní souvislosti.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Výtvarný obor

Vzdělávací obor Výtvarný obor je jeden z oborů vzdělávací oblasti Umění a kultura vymezuje obsah vzdělávání (vymezuje tedy očekávané výstupy a učivo). Je pojednán ŠVP jednotlivých škol. Na gymnáziích se vyučuje v jednotlivých předmětech a navazuje na obor Výtvarná výchova v základním vzdělávání.

Vzdělávací obsah Výtvarného oboru pro gymnázia se skládá ze dvou celků, které se jmenují obrazové znakové systémy a znakové systémy výtvarného vyjádření. Je definován i společný vzdělávací obsah Hudebního a Výtvarného oboru, které nese název Umělecká tvorba a komunikace.

Níže uvádím očekávané výstupy žáka dle RVP:

- porovnává různé znakové systémy, např. mluveného i psaného jazyka, hudby, dramatického umění
 - rozpoznává specifičnosti různých vizuálně obrazných znakových systémů a zároveň vědomě uplatňuje jejich prostředky k vytváření obsahu při vlastní tvorbě a interpretaci v konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření vlastní i umělecké tvorby identifikuje pro ně charakteristické prostředky
 - objasní roli autora, příjemce a interpreta při utváření obsahu a komunikačního účinku vizuálně obrazného vyjádření
 - na příkladech vizuálně obrazných vyjádření uvede, rozliší a porovná osobní a společenské zdroje tvorby, identifikuje je při vlastní tvorbě
 - na příkladech uvede vliv společenských kontextů a jejich proměn na interpretaci obsahu vizuálně obrazného vyjádření a jeho účinku v procesu komunikace
 - pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání
 - při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpozná jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření
 - na příkladech objasní vliv procesu komunikace na přijetí a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření; aktivně vstupuje do procesu komunikace a respektuje jeho pluralitu
 - nalézá, vybírá a uplatňuje odpovídající prostředky pro uskutečňování svých projektů
 - využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média pro vyjádření své představy
 - charakterizuje obsahové souvislosti vlastních vizuálně obrazných vyjádření a konkrétních uměleckých děl a porovnává výběr a způsob užití prostředků
 - své aktivní kontakty a získané poznatky z výtvarného umění uvádí do vztahů jak s aktuálními i historickými uměleckými výtvarnými projevy, tak s ostatními vizuálně obraznými vyjádřeními, uplatňovanými v běžné komunikaci
 - na konkrétních příkladech vysvětlí, jak umělecká vizuálně obrazná vyjádření působí v rovině smyslové, subjektivní i sociální a jaký vliv má toto působení na utváření postojů a hodnot.
- (RVP 2007, s. 54 - 55)

RVP pro gymnázia dále velmi stručně definuje i učivo:

- vizuálně obrazné znakové systémy z hlediska poznání a komunikace
- interakce s vizuálně obrazným vyjádřením v roli autora, příjemce, interpreta

- uplatnění vizuálně obrazného vyjádření v úrovni smyslové, subjektivní,
- výtvarné umění jako experimentální praxe z hlediska inovace prostředků, obsahu a účinku
- světonázorové, náboženské, filozofické a vědeckotechnické zázemí historických slohů evropského kulturního okruhu,
- vývoj uměleckých vyjadřovacích prostředků podstatných pro porozumění aktuální obrazové komunikaci (RVP 2007, s. 54 – 55).

Průřezová témata, klíčové dovednosti a další oblasti

Průřezová témata a klíčové dovednosti jsou jedním z možných průniků vzdělávacích programů škol a galerií. Zejména pak témata jako Výchova k myšlení v evropských souvislostech, Multikulturní výchova a Mediální výchova. Průřezová témata by se neměla ztotožňovat s mezipředmětovými vztahy, ale měla by být pojítkem mezi všemi nebo větším počtem vyučovacích předmětů i mezi výukou, životem ve škole i mimo školu. Především by měla podpořit výchovnou funkci vzdělávání (Tupý, 2005).

Klíčových kompetence, které jsou charakteristické tím, že se různými způsoby prolínají, že jsou multifunkční a mezipředmětové, se mohou v rámci vzdělávání v galerii rozvíjet vzhledem ke svým charakteristikám všechny. Jedná se o kompetenci k učení, k řešení problémů, kompetenci komunikativní, sociální a personální, občanskou a konečně i pracovní/kompetenci k podnikavosti. Výčet a tento oddíl textu uzavírám doplněním dalších vzdělávacích oblastí, které se ukázaly jako příhodné pro galerijní vzdělávání. Jedná se o obory Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a společnost, Člověk a jeho svět.

Literatura

BRABCOVÁ, Alexandra. Brána muzea otevřená. Náchod: JUKO. 2003

DISMAN, Miroslav. Jak se vyrábí sociologická znalost. Praha: Karolinum, 1993.

ELKINSEN, James. Proč lidé pláčou před obrazy. Praha: Academia, 2007.

FIŠER, Zbyněk. Přesahy galerijní animací, In Umění: prostor pro život a hru. Animátor umění, ed. Martina Friedlová. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. Museum and Education. Purpose, pedagogy, performance. Oxon: Routledge, 2007. / Skeletový překlad Muzea a vzdělávání. Cíle, pedagogické postupy a působení. Překl. LIŠKOVÁ, Tereza. (FHS UK, 2010)

HOOPER-GREENHILL, Eilean. Cultural diversity: Developing Museum Audience in Britain. London, New York: Leicester University Press, 1997.

HORÁČEK, Radek. Galerijní animace a zprostředkování umění. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998.

HORÁČEK, Radek a ZÁLEŠÁK, Jan (ed.). Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura, Brno: Masarykova univerzita. 2007

HENDL, J. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál, 2005.

ILLINCH, Ivan. Odškodnění společnosti. Polemický spis. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000.

JŮVA, Vladimír sen a jun. Stručné dějiny pedagogiky. Brno: Paido, edice pedagogické literatury, 1997.

JŮVA, Vladimír. Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století. Brno: Paido. 2004

KESNER, Ladislav ml. Muzeum umění v digitální době: vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti. Praha: Argo a NG, 2000.

KESNER, Ladislav. Vizuální teorie. 2. vydání: H&H, 2005.

MALACH, Josef. Základy didaktiky. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2003.

MOKREJŠ, Antonín. Umění: a k čemu? Praha: Triton, 2002.

MORKES, František. Výchova uměním a umění výchovy. In Časopis Moderní vyučování, září 2009.

MACUROVÁ, Anna. Galerijní animace jako východisko pro hodiny výtvarné výchovy. In Možnosti mimoškolního vzdělávání: sborník příspěvků. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009.

PASTOROVÁ, Markéta. Tvorba osnov a realizace vzdělávacího obsahu Výtvarného oboru. In Péče o obraznost/ sémiotické přístupy k výtvarnému umění a výtvarné výchově. Praha: Česká sekce InSEA, 2008.

PASTOROVÁ, Markéta. Možnosti provázání programů muzeí a galerií se školními vzdělávacími programy. In Acta musealia Supplementa 2007 : Sborník příspěvků z konference Muzeum a škola Zlín 20 – 21. března 2007. Zlín : Muzeum jihovýchodní Moravy, 2007.

PIHA, Petr. Malý doplatek z velkého dluhu profesoru Zdeňku Helusovi In Dítě, výchova a kulturní proměny světa, uspořádal .Štech, Lipertová. Praha: Pedf UK, 1995.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2005.

PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky. Praha: Portál, 2000.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995.

READ, Herbert. Výchova uměním. Praha: Odeon . 1967

REJZEK, Jiří. Český etymologický slovník. Praha: LEDA, 2001.

SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika. Praha: Grada, 2007.

ŠOBÁŇ, Marek. Úvod do animační činnosti a její specifika. In Umění: Prostor pro život a hru, animátor umění, ed. Martina Friedlová, 2008.

Elektronické zdroje:

Rejstřík škol: <http://rejskol.msmt.cz>

Projekt EduART: www.eduart.cz

Portál pro problematiku RVP: www.rpv.cz

Portál MŠMT ČR: <http://www.msmt.cz>

Artefiletika – reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním.

[online] 2006 [cit. 11.4.2010]. Dostupné z:

<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>

VANČÁT, Jaroslav. Koncepce výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu ve vztahu k možnostem jejího rozvoje [online]. Příspěvek ze

Symposia INSEA Plzeň 2004, [cit. 6. 5. 2010]Dostupné z

<http://www.kvk.zcu.cz/sympozia/insea/prispevky/vancat.pdf>

Učitel'ské noviny č. 23/2004, [cit. 20. 6. 2010]

Dostupné z:

http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=23&rok=04&odkaz=ramcove.htm

TUPÝ, Jan. Průřezová témata [online]. Praha: VÚP, 2005, [cit. 18. 6. 2010]
Dostupný z <http://www.rvp.cz/clanek/60/338>

PASTOROVÁ, Markéta. Pojetí Výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti
Umění a kultura [online]. Praha: VÚP, 2004, [cit. 15. 6. 2010]
Dostupný z? <http://www.rvp.cz/clanek/247/43>

Analýza předpokladu a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování
jejich práce, Učitelé ZŠ a SŠ, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 7. května
2009, Agentura Faktum, [cit. 21. 6. 2010]

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>

Diplomové práce

Dolníčková, Naděžda. Školní vzdělávací program v práci učitele na II. stupni ZŠ, bakalářská
práce, Vedoucí bakalářské práce: doc. PhDr. Dana Knotová, Ph. D. Brno: ÚPV FF
Masarykova univerzita, 2008.

Svatoňová, Julie. Edukační specifika muzea a školy a možnosti jejich vzájemné spolupráce.
Vedoucí práce: Lucie Jagošová, Brno: ÚArchMuz FF MU, 2008.