

výchovy.¹⁸⁹ Žáci se měli s uměním seznamovat jako se součástí kultury, jako se zdrojem estetického prožitku, ale i určitého poznání světa, a v neposlední řadě měl být zdůrazněn morální aspekt kontaktu s vysokými hodnotami umění.

Poměrně záhy se objevily kritické hlasy, vytýkající DBAE orientaci na západní kulturu a umění, konzervování hodnot spojených s určitou společenskou skupinou či elitářství. Pedagogické námitky směřovaly k tomu, že DBAE se soustředí na obsah vzdělávání, přičemž opomíjí dva důležité členy vzdělávacího procesu, tj. žáka a sociální kontext (srov. Stankiewicz, 2000: 310). Revize projektu DBAE na konci osmdesátých let přinesla zahrnutí konceptu multikulturality, zdůraznění respektu ke kulturnímu dědictví jiných národů, menšin atd.

Skutečný problém DBAE ovšem spočívá v tom, že čtyři disciplíny, které si položila do svého základu, právě v době, kdy se o ně učitelé začali intenzivně zajímat jako o zdroje výuky, procházely bouřlivou proměnou. Kromě přechodu do „fáze postmoderny“, již bychom měli chápat spíše jako určitý zastřešující pojem označující odklon od hodnot modernismu, narůstá v této době vliv poststrukturalistické filosofie a jejích derivátů, jako jsou postkoloniální, genderová nebo kulturní studia. Studia vizuální kultury¹⁹⁰ jsou jednou z mladších disciplín, které se čerpají právě z diskurzivní síly této skupiny. Zastánci vizuální kultury ve výtvarné výchově (Paul Duncum používá provokativně spojení VCAE – *visual culture art education*) nenabízejí oproti DBAE podle mého až tak výrazný posun ve smyslu charakteru práce v hodinách – snad s výjimkou přístupů k interpretaci. Zásadní rozdíl je ovšem ve sdílených hodnotách nebo, chcete-li, ve světonázoru.

6.1 „Vizuální kultura“ – definice pojmů v textech teorie americké výtvarné výchovy

Řada pedagogů, kteří se zabývají vizuální kulturou, respektive vyučováním vizuální kultury, se věnuje definování tohoto pojmu. Součástí snahy o definici je často hledání „kořenů“ pojmu. Takto koriguje Mary Ann Stankiewiczová Duncumovy poznámky ke vzniku pojmu vizuální kultura:

„Ačkoli Duncum tvrdí, následujíc tak příkladu Evanse a Halla, že pojem ‚vizuální kultura‘ byl prvně užit Svetlanou Alpersovou v její studii o holandské malbě 17. století z roku 1983, Elkins je přesvědčivější, když přisuzuje prvenství Michaelu Baxandallovi, který pojmu užil ve studii *Painting and Experience in Fifteenth-Century Italy* z roku 1972 (tím spíš, že sama Alpersová se při užití obratu na Baxandalla odkazuje)“ (2004: 5).

A pokračuje:

„V obou případech užili historici umění pojmu ne k tomu, aby poukázali na posun v současné kultuře dvacátého století, ale spíše, aby zdůraznili své inovativní přístupy. Ty založili na nahlížení výtvarného uměleckého díla v kontextech, kdy o obrazech a objektech uvažují jako o ukazatelích i spoluvůrcích škály kulturních představ a hodnot, čímž překročili hranice dosavadních uměleckohistorických metod znalectví, ikonologie a ikonografie“ (ibid.).

¹⁸⁹ Kurikulum zaměřené na tzv. myšlení vyššího řádu (*higher order thinking*).

¹⁹⁰ Běžně se používá spojení *visual studies* nebo pouze *visual culture*. V této práci používám spojení studia vizuální kultury, abych zdůraznil předmětný základ disciplíny (název *visual studies* by zde mohl být mírně zavádějící – je totiž často používán pro jakési pokračování dějin umění jinými prostředky).

První užití pojmu tedy nacházíme v dějinách umění, v oboru, z něhož výtvarná výchova tradičně vychází. Zde si však musíme uvědomit, že zmiňovaný „inovativní přístup“ představoval a dosud představuje v rámci dějin umění marginální (byť sílící) proud. S jistým zjednodušením lze tvrdit, že zakotvení pojmu vizuální kultury v diskurzu dějin umění souvisí s vlivem poststrukturální teorie a kulturních studií, „importovaných“ do Spojených států a tam rozvinutých v návaznosti na místní specifika.¹⁹¹ Do své současné, vlivné podoby byl ovšem pojem vizuální kultury rozpracován mimo oblast dějin umění (především v teorii filmu nebo v kulturních studiích). Již v první polovině devadesátých pak vznikly první sylaby vizuální kultury jako samostatného vysokoškolského oboru.¹⁹² Disciplinárnímu zázemí studií vizuální kultury se ovšem budeme věnovat v další kapitole, vraťme se proto k samotnému pojmu vizuální kultury a k tomu, jak jej definují představitelé teorie výtvarné výchovy.

Definice vizuální kultury je celá řada. Vzájemně se překrývají, částečně se liší, ale mají mnoho společných rysů. Kevin M. Tavin popisuje **tři přístupy k vymezení sémantického pole vizuální kultury**:

„Fenomenologický: popis současné situace, v níž jsou zkušenosti, postoje a přesvědčení zásadně ovlivněny obrazy a praktikami vidění, ukazování a zobrazování. Substanciální: souhrnný přehled obrazů, artefaktů, nástrojů a aparátů. Pedagogický: transdisciplinární projekt, jež si klade za cíl analyzovat a interpretovat bohatství vizuálních zkušeností napříč současnou kulturou“ (2003: 203).

Právě odlišení mezi substanciálně a procesuálně pojatou definicí vede podle Tavina některé autory k odlišení pojmů „vizuální kultura“ a „studia vizuální kultury“ (resp. „vizuální studia“).¹⁹³ Podívejme se ale blíže na jednotlivé přístupy. Ve fenomenologickém pojetí je:

„pojem vizuální kultury užit k popisu posunu ve společnosti, kdy nárůst produkce, rozšířené a konzumace obraznosti, ve spojení s technologickým, politickým a ekonomickým rozvojem, zásadně změnil náš svět a kontext, v němž jsou utvářeny naše vědomosti a vědomí světa. **V tomto smyslu je vizuální kultura fenomenologický referent označující posun v realitě, epochální transformaci a současnou situaci, kde obrazy sehrávají ústřednější roli v konstrukci vědomí a utváření znalosti než tomu bylo dříve**“ (Tavin, 2003: 204, zvýraznění J. Z.).

S konstatováním „epochálního“ posunu začíná ne jeden článek, který později pokračuje argumentací pro změnu paradigmatu výtvarné výchovy, např.: „Ačkoli se vizuální zobrazení projevila v posledním století jako nejvlivnější forma komunikace, jejich výjimečná sociální, kulturní a historická síla jako kulturních textů je ve školách obecně ignorována“ (Paulyová 2003: 264). Řadu podobných emphatických prohlášení nám zprostředkovává Stankiewiczová (2004):

¹⁹¹ Vliv poststrukturální teorie a uplatnění širokého spektra interpretačních přístupů rozvinutých v rámci sémiotiky, lingvistiky, psychoanalýzy, genderových a queer studies nebo v kulturních studiích se projevilo například ve sbornících editovaných autory, kteří stáli mj. stáli za vznikem oboru vizuální kultury na univerzitě v Rochesteru: Bryson, Norman a Holly, Michael Ann a Moxey, Keith (eds.), *Visual Theory: Painting and Interpretation*. Cambridge: Politti Press and Blackwell, 1991. Bryson, Norman a Holly, Michael Ann a Moxey, Keith (eds.), *Visual Culture: Images and Interpretations*. Hanover and London: Wesleyan University Press, 1994.

¹⁹² Mitchel, W. J. T. (1995), *What is visual culture?* In *Meaning in visual arts: views from the outside* (ed. Irvin Laving), Princeton: Institute for advanced study, 1995, s. 207-217.

¹⁹³ *visual culture, visual culture studies, visual studies*; Sám Tavin užívá pojem vizuální kultura v obojím smyslu.

„lidská zkušenost je nyní více vizuální a vizualizovaná než kdy předtím“ (Nicholas Mirzoeff); „značná část současné kultury se stala vizuální“ (Kerry Freedmanová); nebo „dnes, více než kdy předtím v historii, žijeme své každodenní životy skrze vizuální obraznost“ (Paul Duncum).

Co se týče substanciálně pojaté definice, poměrně rozsáhlý Barnardův (1998) výčet si uvedeme později, ale Tavin (2003: 205) nabízí i jiné příklady. John A. Walker a Sarah Chaplinová například do výčtu zahrnují reklamu, počítačovou grafiku, filmy, graffiti, fotografii, vystoupení rockových a popových skupin, televizi, virtuální realitu aj. Darley přidává digitální filmy, simulátory, videoklipy, pouťové atrakce, herní automaty...

K pojetí vizuální kultury jako pedagogického projektu Tavin uvádí:

„Kontextualizováním vizuality a vizuálního subjektu může výtvarná výchova předkládat otázky, týkající se privilegovanosti, zobrazování, historie a libosti v prostoru intertextuální cirkulace obrazů. To vyžaduje **porozumění vizuálním zobrazením a jejich produkci jako sociálním a politickým textům**, stejně jako analyzování etických a politických praktik nahlížení na kulturu (2003: 207, zvýraznil J. Z.).

V následující pasáži Tavin předkládá otázky, jež by si učitel měl klást, pokud se chce chopit vizuální kultury jako pedagogického projektu:

„Jakým obrazům jsme dnes vystaveni v rámci vizuální kultury? Jaké jsou naše vklady do jistých obrazů? Co se z těchto obrazů učíme? Co se z nich nedozvíme? Předkládají nám nebo zobrazují tyto obrazy jistý životní styl? Napomáhají v nás tyto obrazy probouzet touhu, vztek nebo libost? Domníváme se, že tyto obrazy ztělesňují sexistické, rasistické nebo třídně-specifické zájmy? Jaké jsou historické podmínky, za nichž jsou tyto obrazy organizovány a „regulovány“? Jak je v těchto obrazech zobrazena nebo konotována moc?“ (ibid.)

Můžeme si tyto otázky srovnat s těmi, které si klademe při přípravě na „klasickou“ práci s obrazem v hodinách výtvarné výchovy... Tavin představuje vizuální kulturu jako určité rozšíření výtvarné výchovy. A to jak horizontální, ve smyslu zásadního rozšíření artefaktů, jimž bychom ve výtvarné výchově měli věnovat kritickou pozornost, tak vertikální, tj. rozšíření východisek pro kladení otázek. Duncum (2003) v tomto smyslu explicitně poukazuje na hlavní rozdíl mezi DBAE, čerpající ze zmiňovaných akademických disciplín, a VCAE. Ta podle něj nabízí „podstatně širší paletu artefaktů a pohledů na ně, než akademická estetika“ (s. 106).

Významnou postavou v obhajování vizuální kultury jako pedagogického projektu je již zmiňovaný Paul Duncum. Na okraj svého přehledu definic vizuální kultury podotýká, že „pole studia vizuální kultury je obecně složeno ze dvou těsně propojených částí: zaměření na způsoby dívání, což se často označuje jako ‚vizualita‘; a rostoucí oblast vizuálních artefaktů ležících za hranicemi umění“ (2001: 104). Mezi těmi, kdo zvláště přispěli k současnému pojetí vizuální kultury, vyzdvihuje Duncum Nicholase Mirzoeffa¹⁹⁴ a Malcolma Barnarda.¹⁹⁵ Nejprve uvádí Mirzoeffovu definici vizuální kultury jako:

¹⁹⁴ Mirzoeff, Nicholas, *An Introduction to Visual Culture*. London and New York: Routledge, 1999

¹⁹⁵ Barnard, Malcolm, *Art, Design, and Visual Culture: An Introduction*. New York: St. Martin's Press, 1998.

„vizuálních událostí, v nichž je informace, význam, nebo libost nahlížena divákem na rozhraní s vizuální technologií, což je jakákoli forma aparátu, určeného jak k tomu, aby byl nahlížen, tak k rozšíření přirozeného pohledu, od olejomalby po televizi nebo internet“ (Mirzoeff in Duncum, 2001: 107).

Oproti této definici, k níž má určité námitky (vadí mu zdůraznění role technologií, či pojetí vnímatele jako konzumenta), podporuje Duncum Barnardův (1998) způsob definování vizuální kultury. Barnard nabízí vlastně dvojí definici, jednu pro pojem „vizuální“, tj. „cokoli vizuálně produkovaného, interpretovaného, nebo tvořeného lidmi, co je spojeno s funkčním, komunikativním a/nebo estetickým záměrem“; a druhou pro „kulturu“, kterou chápe jako „označující (signifying) systémy (instituce, objekty, praktiky, hodnoty a přesvědčení), jejichž prostřednictvím je společnost vizuálně produkována, reprodukována a konfrontována“.¹⁹⁶ Barnard pak podává i substantiální část definice, v níž vyjmenovává „místa“ vizuální kultury. Jsou mezi nimi např.:

„móda, textilie, hrnčířství a keramika, kadeřníci, holiči, auta, architektura, zahradní architektura a úprava zahrad, reklama, osobní, veřejné nebo firemní obrazy, film, televize, počítačové environmenty a hry, internetové domácí stránky, design novin a časopisů, typografie, obalový design“ (Barnard in Duncum, 2001: 108).

Duncum předjímá naši námitku, že tento způsob definice se zdá být poněkud bezbřehý, a připomíná, že výběr těchto položek má jednotící prvek spočívající v jejich schopnosti utvářet lidské postoje, přesvědčení a hodnoty, tj., že tyto předmětnosti mohou být symboly druhého řádu, které kromě jednoduché denotace rovněž konotují arbitrární a konvenční významy. Duncum nakonec podává vlastní shrnutí:

„Můžeme říct, že termín vizuální kultura implikuje dvě věci. Pojem vizuální upozorňuje na to, že se zajímáme o substantiálně vizuální artefakty. Artefakty často obsahují i jiné než vizuální kódy a aktivují jiné způsoby vnímání než zrakový. Nás ale zajímají právě takové, o nichž můžeme říct, že jejich význam je substantiálně vizuální. Pojem kultura pak odkazuje k zájmu širšímu než jen o samotné artefakty. Naznačuje, že se zajímáme o sociální podmínky, v nichž artefakty existují, včetně jejich produkce, distribuce a užití. Obrazy jsou nahlíženy ve své kontextuální bohatosti, jako součást vyvíjejícího se sociálního diskurzu, který zahrnuje i jejich vliv na sociální život“ (2001: 106).

Důraz na fungování obrazu v sociálním diskurzu souvisí úzce s Duncamovým náhledem na roli učitele. Chápe jej jako „sociálního rekonstruktivistu“. V tomto smyslu můžeme říct, že jeho pohled na vizuální artefakty je instrumentální, že se o ně zajímá do té míry, do jaké formují nebo mohou formovat hodnoty, přesvědčení a hodnoty. V tomto smyslu se na Duncuma odvolává i Nancy Paulyová:

„Studia vizuální kultury nejsou tolik o objektech zájmu, ale spíše o otázkách, jež si klademe o vizuálních zobrazeních, objektech a prostředích a o fenoménu vidění a viditelnosti. Jinými slovy, přesun k visual culture art education (podle Duncuma) není o zahrnutí

¹⁹⁶ Tato definice kultury je zjevně ovlivněna kulturními studii, srov. kap 2.3.2

problematiky nákupních center a o vyloučení Manetových maleb, spíše je o kladení nových otázek o obojím“ (Paulyová, 2003: 267).

Duncum představuje VCAE jako pedagogický projekt, který chce „já“ intencionálně formovat prostřednictvím tvorby a především interpretace vizuálních artefaktů. Podstata odklonu VCAE od DBAE spočívá v důsledném přijetí paradigmatu kultury, které bylo pod vlivem poststrukturální teorie rozvinuto v rámci kulturních studií. Kultura se v něm stává určitým „místem střetů“. Duncumovo odmítání „akademické esteticky“ je především odmítáním přístupu, v jehož rámci je umění „neutrální“ součástí homogenní vysoké kultury. Přejít od diskurzu o umění k diskurzu o vizuální kultuře umožňuje vtáhnout do hry všechny problematické otázky týkající se aktuální sociální a kulturní reality.

6.2 Oborový charakter studií vizuální kultury

Budeme-li uvažovat o studiích vizuální kultury (respektive vizuálních studiích) jako o disciplíně aspirující na zaujetí místa tradičních disciplín ovlivňujících kurikulum výtvarné výchovy, bude platit podobná poznámka, která se vztahovala i k pokusům o definici vizuální kultury: disciplína ještě není usazená, překrývají se v ní vlivy řady oborů (podle některých je interdisciplinarita jejím klíčovým rysem) a podle preferencí jednotlivých představitelů se mírně liší i její charakter.

Na druhou stranu se již studia vizuální kultury stala akademickým oborem a bylo k nim vydáno velké množství literatury. Jsou to v první řadě nejrůznější sborníky (*readers*),¹⁹⁷ ale v poslední době přibývá i řada monografických prací.¹⁹⁸ Vychází několik oborových časopisů.¹⁹⁹ „Archeologií“ vizuální kultury a postavením studií vizuální kultury jako akademického oboru se ve své knize zabývá Margaret Dikovistskaya (2005). Vizuální studia se nejprve etablovala na univerzitě v Rochesteru (*Visual and Cultural Studies Program*; postgraduální kurz je součástí ústavu zahrnujícího i katedru dějin umění a katedru výtvarného umění), postupně se prosadila i na dalších univerzitách ve Spojených státech a v Evropě (University of California at Irvine, postgraduální *Visual Studies Program*; *Visual Studies Program* na University of Houston; *The Joint program in Visual Studies* na University of Norfolk, který je ve skutečnosti spíše oborem pro

¹⁹⁷ Bryson, Norman a Holly, Michael Ann a Moxey, Keith (eds.), *Visual Culture: Images and Interpretations*. Hanover and London: Wesleyan University Press, 1994.; John Bird et al. (ed.), *The Block Reader in Visual Culture*. London and New York: Routledge, 1996.; Mirzoeff, Nicholas (ed.), *The Visual Culture Reader*. London a New York: Routledge, 1998.; Evan, Jessica a Hall, Stuart (eds.), *Visual Culture: The Reader*. London: Thousand Oaks a New Delhi: Sage, 1999.; Jones, Amelia (ed.), *The Feminism and Visual Culture Reader*. London: Routledge, 2003.; Holly, Michael Ann a Moxey, Keith (eds.), *Art History, Aesthetics, Visual Studies*. Williamstown (Massachusetts): Sterling and Francine Clark Institute, 2002.

¹⁹⁸ Burgin, Victor, *In/Different Spaces: Place and Memory in Visual Culture*. Berkeley a Los Angeles a London: University of California Press, 1996.; Barnard, Malcolm, *Art, Design and Visual Culture: An Introduction*. New York: St. Martin's Press, 1998.; Barnard, Malcolm, *Approaches to Understanding Visual Culture*. New York: Palgrave, 2001.; Sturken, Marita a Cartwright, Lisa, *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture*. New York: Oxford University Press, 2001.; Doy, Gen, *Black Visual Culture: Modernity and Postmodernity*. London a New York: I. B. Tauris, 2000.

¹⁹⁹ *Journal of Visual Culture* (Sage Publications); *Invisible Culture: An Electronic Journal for Visual Culture* (University of Rochester); *Early Popular Visual Culture* (Routledge)

praktikující umělce okořeněným aktuální vizuální teorií; *Centre for Interdisciplinary Research in Arts* na The University of Manchester atd.)

Duncum (2001: 105) vymezuje tři „mateřská“ pole studií vizuální kultury: kulturní studia, studia materiální kultury a současnou uměleckou praxi. Pro nás je zajímavá zejména jeho charakteristika kulturních studií (kterým jsme se již věnovali výše v kap. 2.3.2):

„V první řadě jsou studia vizuální kultury zavázána kulturním studiím. Ta představují komplexní, interdisciplinární pole. Vznikla v Anglii, v raných šedesátých letech, nyní jsou ovšem celosvětově etablovaná. Zaměřují se primárně na procesy označování a to jak v intencích žité lidské zkušenosti, tak v oblasti strukturální dynamiky moderních společností. **Jsou postavena na předpokladu, že společnost je strukturována z pozic nadřazenosti a že praxe označování jsou vždy prostředkem ustavování a udržování moci, ovšem s tím, že lidé mohou vždy odolávat a interpretovat (doslova „vyjednávat“) si význam po svém.** (...) i když byla v počátcích odvozena od teorie literatury, zahrнула kulturní studia brzy vlivy dalších disciplín, jako sociologie, psychoanalýzy, feminismu, teorie médií a dějin umění. Nejvýrazněji byla ovšem ovlivněna kritickou teorií (Adorno, Hockmeister ad., pozn. aut.)“ (2001: 106, zvýraznil J. Z.).

Vidíme, že i kulturní studia mají poměrně členitý rodokmen. Mezioborovost je rozhodně v kurzu a tak nás nemůže překvapit široký výčet disciplín, které mají na studia vizuální kultury vliv podle Walkera a Chaplinové:

„estetika, antropologie, archeologie, dějiny a teorie architektury, umělecká kritika, dějiny umění, černošská studia (v originálu black studies), kritická teorie, kulturní studia, dekonstrukce, dějiny designu, feminismus, dějiny a teorie filmu, studia kulturního dědictví, lingvistika, literární kritika, marxismus, studia médií, fenomenologie, filosofie, studia fotografie, politická ekonomie, postkoloniální studia, poststrukturalismus, psychoanalýza, psychologie vnímání, teorie „jiných“ (v originálu queer theory, kdy queer se nejčastěji vztahuje k homosexuálům, pozn. aut.), ruský formalismus, sémiotika, sociální historie, sociologie a strukturalismus“ (Walker a Chaplinová in Tavin, 2003: 210).

Je to výčet, v nás může vzbudit úsměv připomínkou Čapkova Pejska a Kočičky a jejich dortu. Myslím, že se tu ukazuje jistá tendence používat názvy prestižních akademických oborů jako ikon, s nimiž chodila pravoslavná armáda do boje, aby jí dodaly božskou ochranu. Je jasné, že takto široký výčet je neudržitelný, poněvadž nutně vede ke kontroverzím, a bohužel i přes jeho rozsah se jistě najdou i takoví, kteří by v něm zaznamenali absence. Nicméně poselství je zřejmé: studia vizuální kultury jsou součástí širokého proudu „post-“ disciplín, které sice nedisponují dlouhou tradicí, ale jsou velmi dynamické a dokáží rychle najít nejlepší místo pro přežití ve vodách akademického světa.

Od kulturních studií přebírají studia vizuální kultury základní modus operandi. Tím je zájem o všechny „věci“, které se mohou účastnit sémiózy. Kulturní studia, ovlivněná francouzským strukturalismem a sémiotikou, pracují s pojmem „kulturního textu“, jímž se může stát takřka

všechno, co se stává předmětem interpretace, respektive, co může existovat jako znak. Interpretace „kulturních textů“ jsou na jedné straně podmíněny historickými společenskými a kulturními rámci, na druhou stranu tyto rámce také ovlivňují. Dominantní interpretace se formují do tzv. „kulturních narativů“: Paulyová cituje Kerry Freedmanovou, „Kulturní narativy, zakódované a ukryté v příběhu, formují normy, hodnoty a ideologie sociálního řádu (...) okolo nichž jsou organizovány instituce genderu, rasy, třídy a sexuality“ (Freedmanová in Paulyová, 2003: 266), a pokračuje:

„V této studii odkazuje termín ‚kulturní narativy‘ k mýtům o kulturně osvojených kódech myšlení, cítění a jednání, jež jsou legitimizovány v rámci určitých skupin. Jak naznačil Lyotard, narativy mohou mít formu osobních, rodinných, etnických, rasových, genderových, institucionálních, nebo tzv. ‚velkých‘ příběhů. Abych to shrnula, lidé chápou obrazy symbolicky a emocionálně jako součást kulturních narativů, jež nepředstavují nutně racionální způsob argumentace, ale spíše uspokojují jejich potřeby a touhy, podporují způsoby, jimiž mluví, jednají, oblékají se, nebo si představují sebe sama jako ‚lidi jako my‘“ (Paulyová, 2003: 266).

Jednou z klíčových snah výtvarných pedagogů ovlivněných studií vizuální kultury je hledání cesty k reinterpetaci kulturních narativů přijímaných jako danost. Freedmanová například zdůrazňuje důležitost propojení interpretace obrazů a kritického myšlení – hovoří v této souvislosti o „vyšší úrovni interpretačních dovedností“ žáků, jejíž výsledkem je (1) odkrytí skrytých daností, (2) nalézání nejrůznějších asociací a (3) uskutečňování sebe-vědomé, kritické reflexe (2003: 87 – 88). Tyto interpretační dovednosti nebo kompetence ale nesměřují do diskurzu o umění (jak tomu bylo v případě DBAE). Významy, které si žáci „vyjednávají“ prostřednictvím kritické interpretace obrazů, se stávají součástí jejich individuální identity, která tvoří základ jejich identity kulturní a společenské. Ideálním cílem vzdělávání je autonomie a svobodný subjekt, který nebude podléhat „symbolickému násilí“ ukrytému v kulturních narativech.

Jedním z témat debaty kolem místa studií vizuální kultury v paradigmatu výtvarné výchovy je vliv sociologie. Ta podle kritiků VCAE nedostatečně reflektuje specifické kvality výtvarného umění: „Sociologové zaměřují svou pozornost na vztahy umělců a uměleckých děl k politickým institucím, ideologiím a dalším mimoestetickým problémům“ (Zolberg in Dorn, 2003: 9). Je celkem pochopitelné, že sociologové na umění pohlížejí z jiného úhlu než estetikové nebo teoretici umění. Jelikož se tolik nezajímají o estetickou ani uměleckou hodnotu, nemají velký problém s tím, aby věnovali svou pozornost nejen dílům, spadajícím v dualistickém vidění světa do oblasti vysoké kultury (výtvarného umění), ale i těm, která stojí na hodnotově nižším pólu tzv. populární kultury.

Kombinace vlivu kognitivní teorie, sociologie a kulturních studií a konečně především samotné umělecké praxe (více či méně si vědomá teoretických aktualit) vedla poměrně úspěšně k objektivnímu rozostření pojmu umění a k setření hodnotového rozdílu mezi „vysokým uměním“

a dalšími vizuálními artefakty, zvl. je-li toto rozlišení zakládáno na formálních nebo jiných tradičních estetických kritériích.

Pod vlivem sociologie rozpracoval George Dickie²⁰⁰ tzv. „institucionální teorii umění“. Charles Dorn shrnuje jeho teze:

„Dickie tvrdí, že umělecký svět splňuje definici instituce ve dvojitým smyslu. Jednak tím, že je ustavenou praxí, a dále tím, že je ustavenou societou nebo korporací. Dickie rozšiřuje samotnou definici institucí, když překračuje jejich definování jako činitelů, a definuje je prostřednictvím jejich činnosti. Domnívá se, že umělecký svět je příkladem institucionální struktury, která má moc udělovat statut uměleckého díla. (...) Členství v uměleckém světě je obdrženo prostřednictvím účasti na přidělování statutu objektům a na účasti na sebeustanovování coby člena uměleckého světa“ (2003: 12).

Sám Dorn je kritikem této teorie a musíme přiznat, že to, co vidíme v závěru citace, vypadá poněkud jako kruhová definice. Nicméně lze zastávat názor, že právě tato kruhovost, toto sebe-potvrzování, je charakteristikou uměleckého světa v době, kdy chybí pevné rámce formálních předpisů či kánonu. Pochopitelně v celé struktuře uměleckého světa bychom mohli sledovat určité figury, jako muzea umění, kurátory, umělecké školy, historiky a teoretiky umění, umělecké kritiky, státní úředníky, soukromé mecenáše, diváky a samozřejmě samotné umělce, kteří mají různě silný (a dodejme, že proměnlivě silný) statut. Taková představa uměleckého světa jako určitého silového pole, kde je pozice jednotlivých členů dána jednak vztahy uvnitř struktury, ale i vztahy k jiným strukturám, resp. ke členům jiných struktur, je poměrně zajímavá a myslím, že i dosti přesná. Jádrem Dornovy kritiky, zaměřené obecně proti sociologickým vlivům, spočívá v tom, že taková teorie, takto popsaná struktura, může jen málo přispět k poznání podstaty umění, zvláště, když vezmeme do úvahy jeho charakteristiku uměleckého díla jako „člověkem stvořeného smysluplného objektu nadaného estetickou hodnotou“ (2003: 17).

Můžeme tuto přehledovou část shrnout s tím, že studia vizuální kultury se jako obor teprve ustavují. Mezi disciplínami, které mají významný vliv na jejich formování jsme vyzdvihli především kulturní studia, jejichž prostřednictvím k nim proniká vliv kritické teorie, feminismu, marxismu či sémiotiky. Kulturní studia vnášejí do oblasti studií vizuální kultury a potažmo i do oblasti VCAE problematiku propojení procesu sémiózy a moci. Důležitou roli v úsilí o proměnu paradigmatu výtvarné výchovy sehrává i sociologie a její pohled na umění jako na instituci – strukturu v rámci širší struktury společnosti. Vlivné jsou koncepty kulturního kapitálu, kulturní reprodukce, symbolického kapitálu a symbolického násilí spojené s francouzským sociologem Pierrem Bourdieu.²⁰¹ V přímém vztahu k VCAE může být sociologická a institucionální teorie přínosná i pro uvědomění si samotného pole výtvarné výchovy jako „profesionálního pole“ (Stankiewiczová, 2004: 12). Zmíněným vlivem marxismu a dalších levicových filosofických proudů (frankfurtská škola) se do oblasti studií vizuální kultury dostává pojetí umění jako zboží

²⁰⁰ Zabývá se jí také např. Gordon Graham (2000: 210-213), podle kterého se institucionální teorie nachází na půl cesty filosofickým a sociologickým přístupem.

²⁰¹ Srov. např. Bourdieu, Pierre, *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998.

na trhu, souvisí i myšlenky (třídního) boje a nerovnosti, zakódované ve znakových systémech. Vliv těchto myšlenkových proudů je prostředkován Duncumem zmiňovanými „studii materiální kultury“:

„Studia materiální kultury mají mnoho co říct ke spotřebnímu zboží. Ideje, hodnoty, a přesvědčení, zvláště ty, které mají co do činění se sociálními vztahy, se dostávají do oběhu nákupů a užívání spotřebního zboží. Konzumování, vytváření našich vlastních kombinací spotřebních produktů, či dokonce odmítání konzumerismu, jsou základními prostředky, jimiž se vymezujeme ve vztahu k druhým. V konzumní kultuře a kapitalistické společnosti je utváření významu směnou objektů centrální pro charakteristiku člověka jako sociálního tvora“ (Duncum, 2003: 22).

Mezi názorově ne zcela jednotnými zastánci vizuální kultury vede vliv výše zmíněných disciplín ke sdílení určitých společných hodnot a zastávání pozic, které shrnuje Arthur D. Efland:

„odmítání formalistické estetiky; posun od interpretací a hodnocení uměleckých děl k otázkám o sociálních systémech, v nichž fungují; odpor k myšlence umělecké hodnoty a existenci vysoké kultury; důraz na interdisciplinární studia, tj. nahlížení studií vizuální kultury jako určitého přídatku k antropologii či sociologii, který se věnuje studiu sociálního systému, jeho problematickým vlastnostem, či nerovnostem v něm; názor, že všechno je politikum, a proto je funkce vizuální kultury a jejích studií formou politické výchovy“ (2004: 240).

6.3 Kurikulum výtvarné výchovy postavené na vizuální kultuře

Stankiewiczová vymezuje čtyři možné reakce na snahu prosadit vizuální kulturu do kurikula výtvarné výchovy:

„1. Vizuální kultura ohrožuje podstatu skutečné výtvarné výchovy. 2. Vizuální kultura není nic nového; zahrnul jsem reklamu a komerční umění do svého kurikula už dávno. 3. Vizuální kultura je nový přístup, který však jen těžko nějak výrazně změní školní praxi. 4. Vizuální kultura je nový přístup a může mít zásadní vliv na výchovu“ (2004: 8).

První reakci podle Staniewiczové reprezentuje například Peter Smith, k jehož argumentaci se dostaneme v další kapitole. Druhá reakce vychází z představení vizuální kultury jako nového kurikulárního obsahu výtvarné výchovy. Takto ji prezentuje Duncum:

„V rámci výtvarné výchovy můžeme sledovat zřetelný posun od studia institucionalizovaného uměleckého světa ke studiu rozsáhlejší kategorie vizuální kultury. Rostoucí počet učitelů výtvarné výchovy, a mezi nimi i ti nejrespektovanější, definuje předmět svého zájmu nikoliv jako umění, ale jako vizuální kulturu (Chalmers, Freedmanová, Barnard). Posun od umění k vizuální kultuře zjevně reprezentuje zásadní změnu v orientaci naší disciplíny, podobnou, jakou byl posun od sebeexpresivního pojetí k oborově založenému pojetí v osmdesátých letech. Zřejmě je tento posun ještě zásadnější, ten předchozí představoval jiný přístup ke stejné skupině artefaktů. Byl to posun v přístupu, nikoli v předmětu zájmu“ (Duncum, 2001: 101).

Sám však tuto pozici postupně opustil, čímž v podstatě potvrzuje názor Stankiewiczové, že přijetí vizuální kultury jako kurikulárního obsahu, aniž by se přitom kladl důraz i na proměnu charakteristiky cílových kompetencí či metod, opravdu nepředstavuje žádnou výraznou inovaci. Třetí tvrzení souvisí s kritikou „akademičnosti“ studií vizuální kultury. Převádění tezí, pěkně znějících v univerzitních posluchárnách, do poněkud problematictějšího prostředí nižších stupňů vzdělávání je opravdu nesnadným úkolem. Podle Stankiewiczové to souvisí i se statutem učitelů, kteří působí na „K-12 schools“ (což je americký ekvivalent naší základní školní docházky) a v jejich oddělenosti od vyšších stupňů vzdělávacího systému, kde je větší důraz kladen na teorii:

„Není proto překvapující, že učitelé výtvarné výchovy na základních školách (K-12) zastávají odlišné názory ohledně relativní hodnoty teorie a vzdělávací politiky, než představitelé výtvarné výchovy ve vyšším vzdělávání. Teorie je ve světě vyššího vzdělávání kulturním kapitálem, zatímco vzdělávací politika se zdá být na nižších stupních vzdělávacího systému prostředkem k rozšiřování politické kontroly nad učiteli, která má za důsledek spíše omezení, než rozšíření možností jejich práce. Pokud obě součásti výtvarné výchovy zůstanou odděleny, hrozí že vizuální kultura zůstane triviální teorií s malou vazbou na vzdělávací praxi“ (2004: 11).

Omezováním možností učitelů výtvarné výchovy v systému základního vzdělávání myslí Stankiewiczová především rostoucí tlak na standardizaci hodnocení vzdělávacího procesu a na soutěžení, které má vést k rozdělení dětí na „výkonnostní třídy“, jak se projevuje v aktuálním americkém federálním dokumentu NCLB (*No Child Left Behind Act*). Upozorňuje ale, že tento dokument nabízí i jiné způsoby hodnocení, než jsou pro výtvarnou výchovu nevhodné standardizované testy, například „otázky s otevřenou odpovědí“, které vyžadují schopnost kritického myšlení a řešení problémů.

Realizace čtvrté možnosti, již je sama zastánkyní, není podle Stankiewiczové jednoduchá a vyžaduje mnoho úsilí:

„Nebudou-li zastánci VCAE schopni adekvátně vysvětlit důležitost vizuální kultury pro výuku ve výtvarné výchově a dát ji do souvislosti s národní a státní vzdělávací politikou, včetně vzdělávacích standardů výtvarné výchovy, bude mít vizuální kultura zřejmě jen malý dopad na každodenní výtvarnou výchovu v systému základního vzdělávání. Pokud by význam vizuální kultury měl být zásadní, musí ti, kdo se pohybují v akademické oblasti, věnovat větší pozornost praxi výtvarné výchovy a podmínkám, v nichž pracují učitelé. (...) **Pokud mají učitelé výtvarné výchovy dosáhnout takového profesionálního statutu, po jakém touží, potřebují širší základnu poznatků**, které přesáhnou znalosti o výrazových prostředcích a principech, rozpoznání několika uměleckých děl a osvojení techniky“ (2004: 12, zvýraznil J. Z.).

Stankiewiczová v citovaném článku nabízí pohled na vizuální kulturu, respektive vizuální studia, jako na hybatele celkové proměny výtvarné výchovy. Otázka, zda by si výtvarná výchova i nadále ponechala svoje jméno je v této souvislosti nepřiliš významná. Stankiewiczová ovšem také upozorňuje na důležité praktické souvislosti případné proměny paradigmatu výtvarné

výchovy na všech stupních vzdělávacího systému, mezi nimi zejména potřebu změny vzdělávání učitelů. Že by se tato problematika neměla podcenit, nyní koneckonců vidíme na příkladu problému kolem zavádění našich RVP (Nepochopení mezi akademickým diskurzem a prostředím praktické výuky se v některých případech jeví jako zásadní – více k tomu v Příloze D).

Můžeme poměrně jednoduše shrnout, že vizuální kultura znamená v intencích výtvarné výchovy buďto „jemnější“ tlak na obohacení kurikulárního obsahu o předměty vizuální kultury, nebo výraznější tlak na celkovou proměnu jejího charakteru, vnímaný některými autory až jako ohrožení samotné podstaty. Poznamenejme, že i ti, kteří mluví „pouze“ o potřebě rozšíření předmětné oblasti zájmu učitelů a studentů výtvarné výchovy, ve skutečnosti implicitně požadují aplikaci metod lišících se od těch, které se uplatňují v „tradiční“ výtvarné výchově.

6.4 Vizuální kultura ve výtvarné výchově – argumenty zastánců a odpůrců

V debatě kolem VCAE se názory rozdělují kolem několika sporných bodů. Nejrozsáhlejší polemika se týká pojmů estetické hodnoty a estetického prožitku. Pro zastánce „tradičního“ pojetí výtvarné výchovy (v současné debatě je lze ztotožnit s obhájci DBAE) představují tyto pojmy požadavek zabývat se ve výtvarné výchově díly „vysokého umění“. Umění ve vztahu k výchově je v tomto pojetí definováno především hodnotově. Jednak je zdrojem estetického prožitku, který lze považovat za hodnotný sám o sobě (moment sebereflexe, prožitek „úplného tvaru“, či katarze), jednak umělecké dílo reprezentuje určité obecné (kulturní, sociální) hodnoty. Výrazným zastáncem nezastupitelné pozice umění ve výtvarné výchově je Ralph A. Smith. Takto například komentuje tendenci k opouštění původních představ o roli umění, která se objevila v rámci DBAE pod tlakem multikulturalismu:

„Bez odkazu k ochraně jedinečného charakteru umění (čímž mám na mysli trvání na jeho estetickém charakteru) a bez oceňování jeho největších momentů, nemá ani Gettyho centrum, ani profese výtvarné výchovy žádný solidní základ, na němž by mohly stavět. A zdá se, že právě tento základ dnes politizace umění a výtvarné výchovy podkopává“ (2002: 12).

Takto komentuje pozici R. A. Smitha Efland:

„V minulosti jsem shledal Smithovu představu o estetické zkušenosti jako výchovném cíli problematickou, nicméně jeho názor, že v kurikulu by měly figurovat příklady výtvarného umění jako vzdělávací obsah, má své opodstatnění. Můj názor se od jeho liší v tom, že záměr vyučovat o zásadních dílech výtvarného umění, by neměl být soustředěn na estetický prožitek, který poskytují. Jinými slovy, estetický charakter těchto děl, byť je sám o sobě hodnotný, nepředstavuje dostatečný důvod vyčlenit je z celku lidské zkušenosti“ (2004: 234).

Efland argumentuje, že pohled učitele výtvarné výchovy na umění by měl být spíše instrumentální a že otázky vztážené k vhodnosti toho či onoho obsahu pro školní vzdělávání nás vedou k hledání alternativ úzké oblasti vysokého umění. Problém estetické hodnoty ve vzdělávání se dá podle něj vyřešit tak, že se zdůrazní její kognitivní aspekt. Estetickou hodnotu

Ize vnímat jako cíl, k němuž se nelze dostat bez předchozího učení a zároveň její prožitek představuje cestu k dalšímu poznávání.

Efland se pokouší vyzdvihnout pozitiva snah zastánců VCAE, avšak kritizuje je v jednom zásadním bodě – odmítání umělecké hodnoty.²⁰² Soud o umělecké hodnotě je vyjádřením preferencí v rámci pole, které jsme v návaznosti na Dickieho označili jako „umělecký svět“. Pokud se zastánci VCAE (zde má Efland na mysli zřejmě přímo Duncuma) obávají přijmout elitní hodnoty sebe-ustavujícího uměleckého světa, je otázka, čí hodnoty by měly nastoupit na jejich místo. Zde se Efland obává, že zastánci VCAE by mohli studenty „vhánět“ do náruče „kulturního průmyslu“, který sami kritizují.

Je zjevné, že pokud jde o postavení výtvarného umění ve výtvarné výchově, bude vývoj směřovat k určitému kompromisu, například takovému, jaký naznačuje ve svém článku Efland. I když je však téma postavení umění ve výtvarné výchově důležité, celá debata se jím nevyčerpává. Zkusíme si proto nyní důkladněji zrekapitulovat pozice obou stran.

Argumenty zastánců VCAE můžeme rozdělit na dvě skupiny – obsahové a metodické.²⁰³ Obsahové argumenty směřují k obhajobě vizuální kultury (v pojetí substanciální definice) v kurikulu výtvarné výchovy. Tato snaha nepředstavuje nic zásadně nového. Stankiewiczová (2004) zmiňuje projekty, v nichž učitelé již před sto lety pracovali s tehdy se rozvíjející populární vizuální kulturou (plakáty, barvotisky, pohlednice...). Nyní by se měly individuální projekty změnit v normu.

Problém je v tom, že pokud se pouze změní rozsah námětů pro práci nebo druh vizuálních artefaktů, s nimiž se budou žáci v hodinách setkávat, neděje se nic zásadního. Ve skutečnosti se tak výtvarná výchova rozšiřuje o prvek, který např. v českém kurikulu dlouhodobě představovala „výtvarná kultura“. Výtvarná kultura sice zahrnuje celou řadu artefaktů z oblastí ležících mimo oblast umění, nicméně i zde zůstává klíčovým konceptem estetická hodnota. Odpovídá to oblíbenému teologickému modelu soustředných kruhů. Krása, jako ústřední princip, je v prvním kruhu obklopena největšími díly výtvarného umění, pak díly méně zdařilými a v dalších kruzích se nacházejí další předměty, které sice slouží i jiným potřebám, než je poznávání krásy, na druhou stranu jsou v diskurzu o výtvarné kultuře krásou (estetickou kvalitou) poměřovány.

Pokud jde o žákovskou výtvarnou tvorbu, slouží předměty z oblasti výtvarné kultury jako východisko pro paradigmaticky stejný druh práce jako je tomu v případě předmětů z oblasti umění. Není důvod předpokládat, že problémy konstrukce obsahového prostoru, kompozice (objemové i barevné), osvojování výtvarných technik atd., nelze stejně dobře řešit s pomocí motivace z oblasti výtvarné kultury jako z oblasti umění. Často je tomu spíše naopak. Při dostatečném materiálním vybavení škol nabízí výtvarná kultura také dobré východisko pro

²⁰² Oddělení pojmů estetické a umělecké hodnoty je do značné míry věcí místního a dobového úzu. Například v anglofonním je sémantické pole estetické hodnoty širší a zahrnuje i řadu složek, které v našem prostředí spojujeme s pojmem umělecké hodnoty. (srov. např. Zuska (2001) nebo Kulka (2002).

²⁰³ Ve skutečnosti spolu oboje úzce souvisí, oddělením sledují větší přehlednost.

osvojení tvůrčí práce s grafickými programy, fotografickými editory, s videokamerou apod. Přitom ale stále zůstáváme vzdáleni „hlubokým“ změnám, které jsou podstatou posunu k VCAE – jsou to změny především hodnotových východiscích a cílových kompetencích, které se dají vyjádřit například odklonem od úsilí o rozvíjení „výtvarného talentu“ k úsilí o rozvíjení „kritické reflexivity“.

Zastánci VCAE opravdu nehýří nápady v oblasti výtvarné tvorby v hodinách. Zásadnější dopad by měl přechod k VCAE zjevně mít v oblasti recepce a interpretace a k těmto oblastem rovněž směřuje argumentace obhájců VCAE. Pokusme se ji nyní shrnout:

- studenti by měli získat možnost zabývat se kriticky svou vlastní kulturní zkušeností a to tak, že nejen něco zjistí o současných tlacích a procesech, pod jejichž vlivem jsou, ale také objeví možnost mít svůj vlastní názor (Duncum)
- studenti si osvojí konfliktní pohled na společnost, chápanou v intencích moci a souboje mezi soutěžícími skupinami (Duncum)
- analýzy populární kultury přimějí studenty k tomu, aby se angažovali ve skutečných životních situacích (Tavin)
- prostřednictvím studia vizuální kultury se rozšiřuje problematika populární kultury o porozumění, jak je individualita formována obrazy a obrazností (Tavin)
- studenti se naučí vnímat svůj názor v pluralitě jiných názorů – při společné interpretaci (Barrett)
- studenti se učí kritickému myšlení, seberefektivitě a aktivnímu postoji ke skutečnosti; uvědomují si svou jedinečnost jako výhodu a ne jako hendikep; chápou své interpretace uměleckých děl jako ustanovené sociálně konstruovanými diskurzy (Gooding-Brownová²⁰⁴)
- studenti se naučí využívat široké škály interpretačních nástrojů (výhoda interdisciplinárního charakteru studií vizuální kultury)
- studenti si osvojí modely k interpretaci současného výtvarného umění

Vidíme, že tato argumentace směřuje k určitému paradoxu. Je zde patrná výrazná orientace na žáka, na jeho individualitu, na jeho autonomní názor. Interpretační postupy, jimiž by této názorové autonomie mělo být dosaženo, jsou ovšem poměrně sofistikované a pro nižší stupně vzdělávání nepřiměřeně složité (případové studie, jimiž někteří autoři dokládali své teze se také většinou týkaly starších žáků – 15 let a výše – nebo univerzitních studentů), lze je tedy do škol zavést pouze za cenu určitého zjednodušení, které ovšem omezuje smysl jejich zavádění.

Možnost, jak se tomuto paradoxu vyhnout je orientovat se u mladších žáků na „expresivní interpretace“, tj. uskutečňování výše zmíněných cílů prostřednictvím výtvarné činnosti. Zmiňovali jsme, že lze najít jen málo příspěvků obhajujících místo výtvarné tvorby v hodinách orientovaných na vizuální kulturu. Jedním z nich je text Kerry Freedmanové (2003). Podle ní se posun od

²⁰⁴ Gooding-Brownová (2000) svůj text vztahuje k interpretacím umění. Ovšem svou orientací na analýzu diskurzu, na nerovnost danou postavením v sociálním diskurzu atd. evokuje témata klíčová pro studia vizuální kultury. Nabízí tak představu o způsobu práce s výtvarným uměním i v kurikulu postaveném jako VCAE.

výtvarného umění jako základního referenčního rámce výtvarné výchovy k vizuální kultuře musí zásadně projevit i ve změně výtvarných činností a jejich smyslu v kurikulu:

„ (...) přehodnocení studentské výtvarné tvorby ve smyslu výuky vizuální kultury představuje výzvu starším pojetím praxe, například těm, které zdůrazňují rozvoj tradičních formálních a technických dovedností. Do této úvahy by měly být brány přinejmenším tři aspekty výtvarné tvorby: a) role výtvarné tvorby v konstruování studentské identity; b) důležitost simultánního rozvíjení vědomostí a dovedností a; c) způsoby, jimiž práce studentů mohou fungovat jako kulturní kritika“ (2003: 39).

Výtvarná práce by tedy v rámci VCAE neměla být zacílena k rozvoji „řemeslných“ dovedností jako hlavnímu cíli, který rovněž představuje kritérium hodnocení této práce. Výrazové prostředky a forma by měly následovat až po formulování toho, co má být obsahem a cílem sdělení. Freedmanová zdůrazňuje, že výtvarná výchova je v situaci, kdy výtvarní umělci opouštějí specifické řemeslné postupy, a proto i v jejím rámci by mělo být častěji saháno k prostředkům, jako je koláž, asambláž, různé manipulace s obrazem za použití počítače, fotografie, video atd. Zmiňuje se také o tom, že studentská apropriace obrazů z oblasti vizuální je také nejdostupnější a efektivní formou jejich interpretace spojenou s vyjadřováním vlastního postoje a formováním vlastní identity.

Co se názorů protistrany, tj. odpůrců vizuální kultury ve výtvarné výchově týče, jednu zásadní větu jsme rozebírali již v úvodu této kapitoly. Podíváme se nyní na další výhrady proti VCAE, jak je formuluje Peter J. Smith (2003: 8). Podle něj je VCAE:

- orientovaná na mluvení
- založená na převážně antikapitalistických a protiuměleckých názorech
- logocentrická (v teorii)
- představuje symptom infantilizace kultury.

Přesun těžiště od výtvarné činnosti k verbalizování obsahů v hodinách není zastánci VCAE představován jako teze. Je ale pravda, že kromě několika výjimek (jako např. citovaného textu Kerry Freedmanové) se zastánci VCAE k charakteru výtvarné práce v hodinách moc nevyjadřují. Peter J. Smith toho využívá a volí takovou interpretaci VCAE, podle níž převaha prostoru věnovaného otázkám (řečové) interpretace vizuálních zobrazení nebo obecně „komunikací“ znamená upozadění výtvarné činnosti, která zakládá specifický charakter předmětu a která sama představuje výraznou vzdělávací hodnotu.

Druhý Smithův argument odkazuje na Barnardův výrok, jak jej cituje Duncum.²⁰⁵ Explicitní spojení vizuální kultury s problematikou mocenského útlaku v kapitalistické společnosti je v edukačním diskurzu opravdu velmi problematické. Důraz na politizaci výtvarné výchovy je mezi zastánci VCAE poměrně častý. Je dán potřebou vymezit se proti zdánlivě apolitické pozdní

²⁰⁵ „Lidé se nacházejí v postavení nerovné moci a statutu a vizuální kultura může být pojmána jako prostředek, jímž je tato struktura nerovnosti v první fázi umožněna a pak je jí buď udržována nebo potlačována. Tyto produkty moci a statutu jsou produktem specifického ekonomického systému, kapitalismu“ (Barnard in Duncum, 2003a: 19).

moderně. Oporou pro takový názor je v tomto případě i současná umělecká praxe. Ta je právě ve smyslu vyjádření určitého názoru často velmi politická.²⁰⁶ A stejně jako je problematické toto nové umění (opomíjející často „výtvarnou estetiku“ a upřednostňující „otevřenější“ formy komunikace), je problematická i výtvarná výchova, zvláště vezmeme-li v úvahu didaktickou potřebu názory zjednodušit a zpřehlednit, aby byly aplikovatelnější. Zde jsme na samém prahu propagandy.

Logocentrismus VCAE nelze zcela ztotožnit s prvním bodem, tj. převahou verbální aktivity v hodinách vedených v duchu VCAE. Souvisí daleko více s vlivem disciplín, jež zastánci VCAE sami označují jako „mateřské“. Zmiňovali jsme například literární kořeny kulturních studií. Metody jako jsou analýza diskurzu, sémantická analýza znaku aj. byly rovněž primárně rozvíjeny v oblasti jazyka. Dochází k paradoxní situaci, kdy se proklamace o „vizuálním světě“ spojují s diskurzivními praktikami hluboce zakořeněnými v jazyce. Řada disciplín interpretuje vizuální zobrazení, ovšem sleduje tím účely nacházející se mimo rámec toho, co si spojujeme s výtvarnou výchovou. Obecně je problém logocentričnosti spojen s „akademicitou“. Chybějící odkazy na pedagogickou praxi v textech zastánců VCAE vzbuzují podezření o poněkud neuvážené aplikaci akademických měřítek na školní praxi (toho si všímá například i Stankiewiczová).

Poslední Smithův argument se týká orientace VCAE na tzv. populární kulturu jako produkt kulturního průmyslu. Vztah pojmů vizuální a populární kultury je zhruba vztahem nadřazenosti. Užší pojem „vizuální populární kultura“ představuje tu část vizuální kultury, která je produkována subjekty orientovanými na zisk. Obraz se spojuje s penězi a jeho cirkulace se řídí tržními mechanismy. Trh se segmentuje mj. podle věkových skupin zákazníků a výraznou spotřebitelskou skupinou jsou děti a mládež. V bohatých společnostech právě tato skupina představuje výrazný ekonomický potenciál. Orientace výuky na vizuální populární kulturu je dvojsečnou zbraní. Přitom poskytuje nesporně výhodu v oblasti motivace, jelikož pracujeme s něčím, co je našim žákům důvěrně známé. Snaha konkurovat trhu a vyvářet u dětí jiné modely interpretace populární obraznosti a jiné reakce na ni vyvolává opět otázku manipulace (tentokrát manipulace na druhou – přijetí alternativního modelu populární obraznosti prosazujeme naší autoritou jako učitelů – v tomto bodě je praxe, jakou představuje VCAE velmi zrádná). Jádrem Smithovy námítky ovšem spočívá v tom, že i když takto VCAE nabízí alternativu „obecnému čtení“, pracuje s tím, co je dodáno trhem. Ovšem výtvarná výchova by měla mít (nejen podle Smitha) potenciál předkládat žákům i „alternativní obraznost“ a utvářet tak vědomí hodnotové hierarchizace kultury.

Vedle námitek Ralphi A. Smitha a Petera J. Smitha ještě stojí za pozornost Dornova kritika vlivu sociologie na výtvarnou výchovu. Dorn (2003) zdůrazňuje, že sociologie nedokáže popsat specifický charakter a hodnotu umění. Proto (částečně ve spojení např. s kognitivní vědou)

²⁰⁶ Vážné diskuze o etice a morální zodpovědnosti umění vystřídaly zhruba v polovině devadesátých let postmoderní lehkost zaštitěnou heslem „everything goes“.

redukuje umění na jeho sémantický a aspekt nebo např. na jeho schopnost reprezentovat v symbolické formě určité hodnoty. Sociologie se však nezabývá pojmy estetické nebo umělecké hodnoty. Ty souvisejí s „tvarem“ díla, s kvalitou jeho řemeslného zpracování, s jemnými nuancemi v rámci formálního paradigmatu té či oné doby.

Dostáváme se tak opět na začátek této kapitoly a můžeme shrnout, že napětí mezi zastánci a odpůrci VCAE koresponduje do značné míry s dramatickými posuny v samotném světě umění, jeho dějin a teorie. Argumenty jedné i druhé strany jsou do značné míry argumenty odvozenými z „akademické pře“. Jen malá část autorů se vážněji věnuje argumentaci z pozic školního vzdělávání. Mezi ty věcnější můžeme zařadit například Stankiewiczovou nebo Eflanda. Pro oba je charakteristické, že berou v úvahu názory obou stran a hledají jejich věcné jádro směřující ke školní praxi.

6.5 Proměny přístupů k interpretaci jako nejzjevnější důsledek posunu k vizuální kultuře v paradigmatu výtvarné výchovy

V předchozí kapitole jsme viděli, že zahrnutí vizuální kultury jako „nového obsahu“ výtvarné výchovy nepřináší samo o sobě nic zásadně nového. Pokud hledáme skutečně významné dopady paradigmatického posunu k vizuální kultuře, musíme se zaměřit na oblast interpretace. Pod vlivem poststrukturalismu a dekonstrukce převzali zastánci kulturních studií, literární teorie, nových dějin umění a vizuálních studií modely interpretace, jejichž cílem není hledání jediného platného významu, ale spíše odkrývání pozic různých aktérů a odhalování jejich vlivu na „konvenční“ nebo „subjektivní“ čtení. To jsme si připomenuli již v předchozích částech této práce.

6.5.1 Jane Gooding-Brownová – model kritické interpretace

Jak tento posun k poststrukturalistickým východiskům může vypadat, ukazuje Jane Gooding-Brownová (2000: 36-50) ve svém „kritickém model interpretace“.²⁰⁷ Gooding-Brownová vychází z odmítnutí strukturalismu. Jaký je její důvod? Strukturalismus podle ní přišel s tezí, že v pozadí všech „textů“ je struktura, jejíž význam je dán strukturními vztahy mezi jejími částmi. Při interpretaci takové struktury by neměl být brán ohled na sociální či historické kontexty vzniku a recepce díla ani na subjekty interpretace.²⁰⁸ Dalším terčem její kritiky jsou formalistické přístupy k interpretaci, soustředěné na koncept „estetické zkušenosti“. Důvodem je to, že i když v jádru úvah o estetické zkušenosti stojí divácký subjekt, ve skutečnosti se jedná o jakéhosi

²⁰⁷ Slovo *disruptive* ve spojení „disruptive model of interpretation“ nenabízí jednoduchou možnost překladu. „Zneklidňující“ nebo „rušivý“ se nabízejí také, vedle nich pak i volnější „dekonstruktivní“ (takový překlad volil Slavík, 2001: 13). Pro poslední zmíněný překlad by hovořil fakt, že Gooding-Brownová tento model vztahuje poststrukturalistické praxi. Sama ale v textu na jiném místě používá termín dekonstrukce v mírně odlišném významu. Kloním se nakonec pro překlad „kritický model“, který snad dostatečně koreluje s originálním smyslem.

²⁰⁸ Podobná kritika strukturalismu je těžko pochopitelná pro českého čtenáře, který zná Mukařovského pojetí. Uvědomujeme si zde, že jedním z důvodů nadšeného přijetí poststrukturalismu byla neznalost celé důležité větve strukturalismu a pouze kusá znalost francouzské větve „systémového strukturalismu“.

„ideálního diváka“, definovaného v rámci umělecko-historického a umělecko-kritického diskurzu. Gooding-Brownová (ale nejen ona) se v této souvislosti odvolává na čtyřdílný model interpretace Edmunda B. Feldmana publikovaný r. 1967. Zhruba tento model vypadá následovně:

Fáze 1: **popis**: Student zaznamená relevantní informace, jako je jméno umělce a název díla. Pak popíše umělecké dílo na základě toho, co je na něm viditelné (tj. jeho námět, děj a výtvarné prvky, jako jsou barvy, tvary a formy).

Fáze 2: **analýza**: Student analyzuje, jaké principy designu nebo kompozičních řešení jsou evidentní. Přitom se často soustředí na to, jakým způsobem se umělecké principy, jako jsou vyváženost, akcentování, harmonie, komplexita, pohyb či proporce v díle projevují.

Fáze 3: **interpretace**: Student interpretuje emoce, nálady, symboly a ideje, které jsou v díle viditelné.

Fáze 4: **hodnocení**: Student určí o jaký typ umění se jedná a základě srovnání s teoriemi umění. Po, co je dílo zařazeno, student určí, nakolik jde o dílo úspěšné ve srovnání s kritérii danými estetickou teorií, přičemž doslovně posuzuje kvalitu uměleckého díla.²⁰⁹

Vidíme, že v rámci Feldmanova modelu skutečně není interpretovi jako individuovi poskytnut žádný explicitní prostor; jde o operacionální uplatňování postupu, omezeného z jedné strany objektem a z druhé strany „teoriemi umění“, které se tak stávají nezbytnou součástí výuky.

Model „kritické interpretace“, který Gooding-Brownová předkládá, je oproti tomu založen na maximálním vtažení žákovského subjektu do interpretace. Východiskem přitom pro ni není pouze již několikrát zmiňovaná poststrukturalní teorie v čele s Foucaultovými „technikami jáství“, ale také „kritická“ (nebo také „oponující“ (*oppositional*) či „osvobozující“ (*liberatory*) výchova.²¹⁰ Gooding-Brownová cituje Henry Giroux:

„Chci zdůraznit, že problematika zkušenosti studentů musí být pro kritickou výchovu centrální. (...) Zkušenost studentů je věcí kultury, angažovanosti a sebeutváření a musí mít klíčovou roli v každém emancipujícím kurikulu. Pro radikální učitele je proto imperativem, aby se naučili, jak takové zkušenosti porozumět, jak ji legitimizovat a oponovat. To neznamená pouze pochopení sociálních a kulturních forem, jejichž prostřednictvím se studenti učí, jak definovat sebe sama, ale také ovládnutí způsobů, jak takové zkušenosti kriticky zapojit způsobem, který by nevedl ke jejich popření a nestavěl je jako nelegitimní“ (Giroux in Gooding-Brownová, 2000: 39).

Pomineme-li její radikální kořeny a také možné radikální důsledky, vidíme proč je kritická výchova pro řadu těch, kteří usilují o proměnu paradigmatu výtvarné výchovy, tak atraktivní: usiluje totiž o to, aby studenti našli „vlastní hlas“ a také aby pochopili, jaké jsou jeho zdroje

²⁰⁹ Převzato z: Prater, Michael (2002) *Art criticism: Modyfying the formalist approach*. In *Art Education*, 2002, 55, č. 5, s. 12-18.

²¹⁰ Z těchto tří termínů se pouze „critical pedagogy“ vyskytuje Anglicko-českém pedagogickém slovníku (Mareš a Gavora, 1999 43): „kritická výchova – výchova, jejímž cílem je rozvíjet kritičnost žáků; vede žáky ke kritickému uvažování o učivu, učení, společnosti, doktrínách; jde o výchovu, která se také označuje jako participační, demokratická, dialogická, multikulturní, aktivizační (termín zavedl Paolo Freire)“

a co jej činí odlišným od ostatních. Přejděme však již k samotnému **modelu kritické interpretace** Gooding-Brownové, jehož východiskem je teze, že interpretace je „diskurzivní praktika“.²¹¹

První fází v modelu kritické interpretace je seznámení se s autoritativními interpretacemi (výroky samotného umělce, umělecké kritiky nebo jiné texty). V případě, že nejsou k dispozici tyto „skutečně“ autoritativní interpretace, měla by být podle Gooding-Brownové dostačující interpretace učitele, nebo konsenzuálně dohodnutá interpretace třídy.

Právě ve druhé fázi by studenti měli „pochopit interpretace jako diskurzivní praktiky“. Jakýmsi „hravým dekonstruováním“ (za pomoci učitele jako jistého „moderátora“) by měli odhalovat, jak se prostřednictvím autoritativních interpretací dostávají do hry významy spojené s těmi, kdo je formulují (a tím i s jejich specifickou pozicí (*positioning*), definovanou například etnicitou, genderem nebo věkem). Studenti by se v průběhu této druhé fáze měli (po uvědomění si diskurzivní formovanosti díla) odklonit od objektu interpretace k vlastní subjektivitě a uvědomit si její formovanost. A právě nahlédnutí skutečnosti, že „jak divák, tak umělecké dílo jsou konkrétními produkty sociální konstrukce“ by mělo vést k tomu, že studenti si uvědomí, že spolu s dílem „bytují“ (Gooding-Brownová by mi asi odkaz na Heideggera neodpustila) ve stejném světě.

Po uvědomění si této situace by měla následovat třetí fáze, v níž je autoritativní interpretace reinterpretována na základě poznání, k němuž došlo v druhé fázi. Zatímco druhá fáze měla být převážně verbální, zde Gooding-Brownová explicitně zmiňuje možnost reinterpretovat i jinými formami – obrazy, kolážemi, montážemi. Přitom však o těchto vizuálních formách výpovědi hovoří jako o „postmoderních textech“. Koneckonců i „díla“ by měly být podle ní brány jako „texty“. A to proto, že **„dílo“ konotuje něco uzavřeného, zatímco „do textu“ lze vstoupit odkudkoliv**²¹² (sic!).

Tento požadavek „otevřenosti“ díla souvisí postmoderním pojetím „subjektivity“, odlišující se od moderního „já“ – jakéhosi esenciálního jádra osobnosti. Již zmiňovaným termínem „techniky jáství“ reflektoval Foucault postavení subjektu, který může volit mezi různými dostupnými identitami, či „pozicemi“. Gooding-Brownová si ale všímá, že při interpretaci se „pohybující identita“ subjektu musí zastavit, musí zaujmout nějakou pozici a právě v tomto „zastavení“ může subjekt nahlédnout svou konstruovanost (či diskurzivní podmíněnost). Zde je i etické jádro jejího modelu: pochopení interpretace jako diskurzivní praktiky by mělo vést k přijetí ostatních interpretací, a tím i jejich subjektů jako „jiných“ (ne lepších či horších).

6.5.2 Kerry Freedmanová – cesta ke kritické interpretaci

Pro texty o vizuální kultuře je svým způsobem charakteristické, že zásadní prostor věnují vzájemným vztahům vizuální kultury a výtvarného umění. Zcela to platí i pro kapitole *Interpretace*

²¹¹ V návaznosti na Foucaulta označuje Gooding-Brownová jako diskurzivní praktiku činnost, jež systematicky formuje objekt, o němž vypovídá.

²¹² Připomeňme si naši poznámku k oslabení statutu díla a k jeho „otevřenosti“. Chápání díla jako „textu“ umožňuje interpretům používat užitečné koncepty převzaté ze sémioticky orientované teorie literatury. Například termíny jako juxtapozice nebo intertextualita dnes v interpretacích umění nejsou ničím až tak výjimečným.

vizuální kultury v knize Kerry Freedmanové (2003: 86-105) *Teaching Visual Culture*. Výchozí teze je asi taková: kontexty produkce, distribuce i recepce umění se v nedávné minulosti změnily. Důsledkem všech změn se umění dostalo do velmi úzkého vztahu s vizuální kulturou: „prolínáním populární vizuální kultury a vysokého umění jsou vytvářeny nové obrazy a objevují se nové významy umění (jako kategorie)“ (2003: 86). I z této krátké citace vyplývá to, co musíme číst spíš mezi řádky: tou skutečně hodnotnou součástí kurikula je nadále umění, protože je však umění stále více provázáno s vizuální kulturou, musíme jí porozumět, abychom mohli porozumět umění. Dále v textu ovšem Freedmanová tvrdí, že „technologické prostředky, které umožnily globální distribuci umění, jej také proměnily v masovou formu kultury“ (2003: 94). V tomto smyslu u Freedmanové hranice mezi vizuální kulturou a uměním takřka dokonale stírá. To jde koneckonců vidět i v přehledu konceptů, jimž by učitelé měli věnovat pozornost při výuce „postmoderní vizuální kultury“ – většinou jde o koncepty tvořící součást diskurzu o „současném umění“:

1. UMĚNÍ JAKO KULTURNÍ PRODUKCE
Reflexe kulturních podmínek
Kulturní kritika
Kulturní symboly
Oponování elitismu vrcholné moderny
2. ČASOVÉ A PROSOTOROVÉ POSUNY
Environmentalismus
Napodobování
Eklektismus
Recyklování a transformování
3. DEMOKRATIZACE A STAROST O „JINAKOST“
Moc / znalost
Pluralismus
Populární kultura
Menší důraz na „dobrou“ estetiku nebo „dobrý“ design
4. AKCEPTOVÁNÍ KONCEPTUÁLNÍHO KONFLIKTU
Fragmentarizace
Neharmonická krása
Koláž
Dekonstrukce
5. RŮZNÁ ČTENÍ
Čtení obrazů
Problémy reprezentace
Přidané (přidružené) významy
Dvojitý kódování

Co se týče interpretace, vychází Freedmanová z poměrně jednoduché charakteristiky: „Interpretace je proces prisuzování významu formě“ (2003: 87). Zdůrazňuje, že interpretace získává váhu, pokud je spojena s kritickým myšlením, ale především, že interpret by si měl klást různé otázky v závislosti na předmětu interpretace („bylo by například méně vhodné klást si formalistické otázky před dílem postmoderního umělce než před dílem umělce z hnutí De

Stilj“).²¹³ Rozděluje pak „nižší“ (v podstatě identifikace obsahu) a „vyšší“ interpretační dovednosti, které jsme již zmiňovali výše v textu. Podíváme se nyní blíže na charakteristiky těch „vyšších“ dovedností (které budou víceméně spadat do oblasti, kterou jsme si v samém úvodu vymezili jako „kritickou interpretaci“).

(1) odkrytí skrytých daností

Klíčovým slovem je zde **kontext**: „... kurikulum by mělo zahrnovat kontexty produkce i recepce, jako jsou kultury, země, komunity, instituce (včetně škol) a sociopolitické podmínky, v nichž umění vzniká, je prohlíženo a studováno“ (2003: 88). Freedmanová znovu a znovu opakuje, že kontextualizace je pro interpretaci zásadní a že je potřeba odlišovat kontexty produkce a recepce. Je rozdíl, vidíme-li tentýž obraz v galerii, v reklamě nebo ve školní hodině – každý z těchto kontextů s sebou nese odlišné hodnotové a významové konotace, které ovlivňují výsledek interpretace. Podle Freedmanové se ovšem právě k těmto rozdílům ve škole dostatečně nepřihlíží.

(2) nalézání nejrůznějších asociací

Klíčovým slovem pro tuto charakteristiku je „**sugestivita**“ neboli schopnost obrazových znaků indukovat emocionální a kognitivní reakce či asociovat již osvojené významy. Koncept „sugestivity“ je dalším ze způsobů, jak vyzdvihnout důležitost subjektu interpretace a jeho předchozích vědomostí. I Freedmanová se zde vymezuje vůči Feldmanovi a formálnímu modelu interpretace, který hledá význam pouze „uvnitř hranic“ vymezených dílem.

(3) uskutečňování sebe-vědomé, kritické reflexe

Zde nacházíme velmi důležitý postřeh týkající se postmoderní situace z hlediska propojení konceptů vědění a identity:

„Vaše schopnost porozumět záleží na tom, kdo jste, stejně jako na tom, co víte: je to právě tak otázka ontologie jako epistemologie. Otázka *co víme* ustupuje otázce *kdo jsme* zároveň s tím, jak se pravda ukrytá „někde tam“ stává stále prchavější a zdá se, že se zhroutila zpět do formy, které důvěřujeme – našeho těla“ (Freedmanová, 2003: 91).

Za tímto poněkud příliš složitým výrokem se skrývá velice přesný postřeh popisující stav ve „společnosti individuů“. Homogenizující tlaky, které byly charakteristické pro raně moderní společnost²¹⁴ (Zygmunt Bauman (2001) je dává do souvislosti s charakteristikou raně moderního kapitálu, který byl „pevný, vázaný na místo, a proto vyjadřoval velkou míru očekávatelnosti), v postmoderní či pozdně moderní společnosti, ustoupily do pozadí. „Objektivní“ fakta jsou

²¹³ Zde jen připomínám paradox, kterého jsme se výše v textu dotkli – už rozhodnutí, které otázky bychom si před dílem měli klást je výsledkem jakési „předinterpretace“ (která ovšem může být nahrazena tím, že obraz doprovází konkrétní pretext – jsme například v muzeu, kde je popiska, kterou si můžeme zasadit do souboru našich znalostí o dějinách umění). Je zjevné, že podobné „předinterpretace“ budeme provádět poměrně obtížněji v případě vizuální kultury, která takovýto kanonizovaný pretext nemá nebo jej má jen ve velmi omezené míře. Tyto problémy ale Freedmanová nijak nerozvádí.

²¹⁴ Odlišení mezi ranou, „pevnou“ nebo „první“ modernou a modernou pozdní, „tekutou“ nebo „druhou“ je charakteristické pro texty dvojice významných sociologů současnosti Ulricha Becka a Zygmunta Baumana. Srov. např. Bauman, Z. (2001), *Tekutá modernita*. Praha, Mladá fronta. Bauman, Z. (2004), *Individualizovaná společnost*. Praha, Mladá fronta. Beck, Ulrich (2004), *Riziková společnost*. Praha, Sociologické nakladatelství (SLON). Beck, Ulrich (2007), *Vynalézání politiky. K teorii reflexivní modernizace*. Praha, Sociologické nakladatelství.

například v diskuzi mezi „ravery“ či „technaři“ či „sprejery“ a „spořádanými občany“ celkem k ničemu – i když žijí v jedné společnosti, žijí skutečně v „jiných světech“ – byť jde o světy „symbolické“. Freedmanová ale tuto úvodní myšlenku dále nerozvíjí a „vrací“ se k avizovanému problému – kritické reflexi.

Na základě průzkumu uskutečněného na středních školách Freedmanová tvrdí, že studenti v zásadě nerozlišují mezi různými druhy obraznosti a soustředí se pouze na „povrchové dekódování“ děje či obsahu (jde tedy o sémantickou interpretaci), pokud je nikdo nenaučí postupovat jinak. I při těchto povrchových, ne-kritických interpretacích ale studenti podle Freedmanové vycházejí z předchozích obrazových zkušeností. Freedmanová si také všímá toho, že při analýzách obrazů studenti nedokáží sami od sebe uplatnit kritické přístupy, které si osvojili v hodinách literatury při práci s textem.

Freedmanová také zastává názor (podobně jako Gooding-Brownová), že namísto „zužování“ interpretace a hledání nějaké nejlepší – „expertní“ – interpretace, by měli studenti měli směřovat k pluralitě interpretací. To je možné tak, že v interpretacích vědomě zapojí své osobní a kulturní zázemí, že budou srovnávat své interpretace s interpretacemi druhých.

Ve zbytku kapitoly se Freedmanová dotýká dalších problémů. Zastavuje se u tendence označovat obrazy jako „texty“ a odkazuje v této souvislosti k Rudolfovi Arnheimovi – upozorňuje, že obrazy vnímáme (na rozdíl od textu) takřka okamžitě jako *Gestalt*. Všímá si rovněž „senzualnosti“ obrazů, způsobu jakým bezprostředně účinkují na naše smysly. Hodně se věnuje problematice „povrchu“, kterou poněkud povrchně demonstruje na některých příkladech reklamy a filmu. Podotýká, že i v „obyčejných“ komerčních produktech se uplatňují kdysi avantgardní postupy, které namísto toho, aby explicitně informovaly, vyžadují po divákovi schopnost asociace a rekonstrukce intertextuálních a „meziobrazových“ významových vazeb.²¹⁵

6.5.3 Nancy Paulyová – interpretace vizuální kultury a kulturní narativy

Nancy Paulyová (2003) se skupinou studentů učitelství ověřovala možnosti metody interpretace vizuální kultury jako souboru kulturních narativů. Můžeme se u jejího výzkumu pozdržet a podívat se, jaké přístupy k interpretaci vizuální kultury vymezila a jak je charakterizovala.

- 1. **Kulturně osvojené kódy interpretace** : „artikulují [účastníci průzkumu, pozn. aut.], jak byli naučeni užívat věcný námět, vizuální znaky, symboly, materiállové a technické kvality, kompozici či grafické konvence k interpretaci významu obrazu“ (2003: 270).
- 2. **Interpretování obrazů ‚intersubjektivně‘, prostřednictvím ‚žité anatomie‘**: „účastníci interpretují, či naopak v diskuzi opomíjejí, způsoby, jimiž je obrazy ovlivnily v porozumění, realizaci, nebo proměně kulturních významů týkajících se jejich sociálních identit (genderu, etnicity, sexuální orientace) v rámci rozdílných kulturních skupin“ (ibid.).

²¹⁵ S podobným postřehem u nás přišel i Jaroslav Vančát (2000), který ukazoval „zprofanování“ avantgardních postupů tvorby vizuálních zobrazení na příkladu s reklamou na čokoládu Milka používající „trik“ s fialovou krávkou.

- 3. **Kulturně-historické kontextualizace:** „konstrukce kontextů, které mohly ovlivnit vznik obrazu, jeho distribuci a aktuální význam ve společnosti, nebo v jejich životě“ (2003: 271).
- 4. **Intertextuální artikulace s kulturními texty a kulturními narativy:** „spojení obrazu s jinými kulturními texty (tj. hudbou, knihou, hračkami, filmy, sociálními zvyky nebo historickými událostmi) nebo kulturními narativy (tj. rozsáhlejšími sociálními příběhy nebo diskurzy o genderu, etnicitě, historických událostech atd.)“ (ibid.).
- 5. **Potenciální kulturní důsledky a diskurzy reprezentace:** „účastníci diskutují o tom, jakými způsoby mohou obrazy ovlivňovat lidi v jejich citění, myšlení, nebo představách o jejich budoucích možnostech. Odhalují ‚diskurzy reprezentace‘ jako historii určitého typu reprezentace a způsoby, jak tuto historii konfrontovat nebo znovu posílit (...)“ (2003: 272).
- 6. **Schopnost odpovědi:** „Účastníci diskutují o způsobech, jimiž mohou reagovat na obrazy svými myšlenkami, výukou, uměleckou tvorbou nebo způsobem života. Zpytují svou schopnost jednat na základě těchto přístupů ke kulturní interpretaci“ (ibid.).

Několikrát jsme výše naznačili, že jedním z problémů VCAE je nutnost změny přípravy učitelů. Paulyová předkládá projekt, v němž se namísto „kulturně osvojených kódů interpretace“, jež v jejím pojetí tvoří pouze východisko později podrobené kritické reflexi, rozvíjí přístupy k interpretaci reflektující výrazněji postavení subjektu jako aktéra v silovém poli společnosti a kultury. Svůj projekt koncipovala jako průzkum, jehož se zúčastnili vysokoškolští studenti ze seminářů, které sama vedla. Účastnilo se ho 85% žen a 50% respondentů (nebo spíše respondentek) bylo z etnických minorit. Tato čísla sice zřejmě věrně reflektují skladbu amerických uchazečů o učitelské povolání, méně však už budou odpovídat rozložení „sil“ ve školních třídách a v celé společnosti. Je jasné, že takové složení účastníků má relevantní vliv na výsledky projektu. Pokud někteří oponenti, ale i zastánci projektu vizuální kultury mluví o nevyváženosti mezi průrazností studií vizuální kultury jako akademického projektu a jejími dopady do školní praxe, můžeme i zde vidět jednu z příčin. V tomto smyslu je opravdu užitečné podívat se na celý diskurz kolem vizuální kultury jako na sociologický obraz pole, v němž jde do značné míry o boj (boj o akademickou prestiž, akreditace, granty atd.), který můžeme formulovat v bourdieuvských termínech kulturního a symbolického kapitálu.

6.5.4 Terry Barret – interpretace ve škole a elementární sémiotika

Jiný pohled na přínosy vizuální kultury pro interpretaci přináší Terry Barret (2003). Ve svém článku *Interpreting visual culture* přichází s dílčím metodickým příspěvkem, metodicky citlivě odstupňovaným podle stupňů vzdělávání. Má zde tedy variaci jednoho modelu pro vzdělávání učitelů, pro středoškoláky, pro žáky základní školy a dokonce i pro mateřské školky. Základním principem jeho interpretace vizuální kultury je zjednodušený model denotací a konotací. Odvolává se na Rolanda Barthesa, který aplikoval sémiotický model interpretace na některé projevy populární kultury padesátých let:

„Barthesovo schéma denotací a konotací můžeme vyučovat studentům všech věkových kategorií a ti je mohou aplikovat na obrazy s textem i bez textu. Toto schéma je jednoduchým a účinným prostředkem interpretace obrazů“ (2003: 8)“.

Toto prohlášení zní trochu jako reklamní slogan, kombinace slov snadný a účinný by mohla leckoho snadno odradit. Podívejme se na shrnutí konkrétní školní interpretace, kterou Barret inicioval. Jejím předmětem byl přebal populárního časopisu *Rolling Stone*:

„Studenti poznali, že celá titulní strana *Rolling Stone* je polem konfliktních znaků a hodnot soupeřících o pozornost, jimž dominuje dvojnásobný obraz sexuality a touhy. Uvědomili si, že všechno na obálce je kódováno a vyžaduje interpretaci. Rovněž se ukázalo, že kódy jsou pro některé otevřené a pro jiné uzavřené, z důvodu jiného genderu, kulturního nebo rodinného zázemí s přítomnými i minulými zkušenostmi. Někteří z nás věděli, kdo je Dalajláma a neměli ponětí o Power Puff. Naučili jsme se tak, že dekódování a interpretování předmětů vizuální kultury ve skupině různých interpretů představuje velkou výhodu. Jako třída jsme zřetelně odhalili poselství a hodnoty obálky časopisu a jako třída jsme se stali pozornějšími vůči praxi postupům značení a hodnot včleňovaných do konotovaných znaků“ (2003: 13).

Ve srovnání se složitou hierarchií, kterou nabídla Paulyová, se zdá být Barretův model interpretace až průzračně jednoduchý. I zde je ale důraz kladen na to, aby se při interpretaci výrazněji vtahoval do hry subjektivní horizont „čtenáře“ na jedné straně a kulturní, ekonomický či sociální kontext produkce obrazových znaků na straně druhé. Pokud Barret v závěru citace mluví o hodnotách, nejedná se pochopitelně o hodnoty estetické. Jde o hodnoty, které se slovníkem Nancy Paulové týkají „žitých anatomí“ interpretujících subjektů. Barretův model jistě představuje dílčí alternativu k „tradičním“ postupům interpretace, ale těžko může představovat něco jako „všelék“. Navíc je s ním spojeno, stejně jako s jinými výše uvedenými přístupy k interpretaci vizuální kultury, nebezpečí indoktrinace některých „předpřipravených“ výsledků interpretace.

6.6 Vztah VCAE a výtvarného oboru v RVP

V charakteristice výtvarného oboru v RVP G (2006) se objevuje odkaz na vizuální kulturu ve spojení s rozdělením vzdělávacího obsahu na dvě části – Obrazové znakové systémy (OZS) a Znakové systémy výtvarného umění (ZSVU). Vizuální kultura je spojena s prvně zmíněnou oblastí a je implicitně vymezena jako to „ostatní“ za hranicemi umění, co má vizuální charakter. I když by se mohlo zdát, že se tím naše nové kurikulární dokumenty na dálku zapojují do debaty vedené převážně za „velkou louží“, ukazuje bližší pohled (srov. rozbor v příloze C), že zde chybí některé podstatné rysy koncepcí orientovaných na vizuální kulturu, jak jsme si je zde představili. Nejmarkantnější je absence „kultury“ v jejím poststrukturalistickém pojetí, tj. diskurzivního prostoru, v němž se formují individuální subjektivity.

Všimněme si této charakteristiky: „[vizuálně obrazné znakové systémy – souhrnné označení pro OZS i ZSVU] jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. V oblasti

osobnostní jsou specifickým nástrojem prožívání a poznávání, v sociální oblasti jsou nástrojem komunikace a vzájemné spolupráce“ (RVP G, 2006: 49). V takto naznačeném pojetí znakových systémů jako „nástrojů“ není vůbec zohledněn vliv, který tyto systémy (respektive obrazové znaky) mají na formování individuální subjektivity. Toto je ovšem základní premisa většiny pedagogů orientovaných na vizuální kulturu (respektive studia vizuální kultury).

Pojetí výtvarného oboru v RVP G, jak upozorňujeme i ve zmiňovaném rozboru, je do jisté míry vymezeno zasazením do rámce vzdělávací oblasti Umění a kultura, který je postaven výrazně axiologicky. V tomto rámci patří z epistemologického hlediska vedoucí role umění (ZSVU), v jehož rámci jsou tvůrčím způsobem inovovány „vizuálně obrazné znaky“, které pak přejímá široká oblast vizuální kultury. V tomto ohledu je pojetí výtvarného oboru v RVP G spíše „tradičně“ orientované.

6.7. Vizuální kultura a teorie české výtvarné výchovy

Naznačené rozdíly mezi koncepcí VCAE a výtvarného oboru v RVP G jsou samozřejmě dány také rozdíly geopolitickými a sociokulturními. Nejsme společností s výrazným zastoupením různých etnických a kulturních minorit, feminismus se u nás s oblibou marginalizuje, gaye jsme se tolerovat naučili, ale nemusíme se o nich bavit dnes a denně. Na druhou stranu se i v české teorii výtvarné výchovy setkáváme s úsilím, které koreluje se snahou představitelů VCAE.

Určitým specifikem naší výtvarné výchovy je orientace na „výtvarnou kulturu“. Ta byla velmi výrazně proklamována např. v *Didaktice výtvarné výchovy I.* Pavla Šamšuly a Heleny Hazukové: „Současná výtvarná výchova však zahrnuje do svého obsahu celou oblast lidské výtvarné kultury, která tvoří oborový základ dnešní výtvarné výchovy“ (1991: 8). Výtvarná kultura je jako kategorie rozsáhlejší než „umění“, přitom ale je však její vnitřní soudržnost stojí na konceptu estetické funkce a tak se výtvarná kultura v jistém smyslu stává vůči umění podřazenou. Nesetkáváme se s ní pouze ve zmíněné didaktice Šamšuly a Hazukové, ale také ve vzdělávacích plánech výtvarné výchovy (srov. Příloha C – rozborů vzdělávacích plánů). Nabízí se otázka, do jaké míry je výtvarná kultura zaměnitelná za pojem vizuální kultura. Odpověď není zcela jednoznačná. Obě kategorie jsou si blízké svou tendencí ke všeobsáhlosti a zájmem o aspekty „materiální kultury“. Vizuální kultura představuje nejen souhrn objektů, ale také kulturní diskurz, v němž jsou utvářeny vizuální kódy, kulturní narativy a stereotypy atd. Mluvíme-li o vizuální kultuře, máme tedy na mysli v podstatně větší míře její „pragmatický“ aspekt. Dalším zásadním bodem je odklon od zdůrazňování estetické hodnoty jako určitého kritéria relativní hodnoty uvnitř kategorie vizuální kultury. V neposlední řadě je také rozdíl v okruhu předmětů, na které se ta či ona kultura (respektive její teorie orientuje). Vizuální kultura a její teorie byly formulovány v těsné návaznosti na současnou populární vizuální kulturu. Přednostním zájmem vizuální kultury je tedy soudobá obraznost, včetně té, která je vytvářena „mechanicky“, respektive digitálně. Výtvarná kultura je

vedle toho orientována do značné míry i historicky, přičemž ji lze považovat především za určité rozšiřování pozadí pro výklady dějin umění.

V rámci dějin výtvarné kultury, jak jsou prezentovány například sérií příruček Bohumíra Mráze najdeme i odkazy k neevropským kulturním okruhům. V časopise *Výtvarná výchova* nyní již několik let vycházejí texty zaměřené na umění z více či méně vzdálených kultur.²¹⁶ Obojí bychom mohli zařadit ještě k „pouhému“ rozšiřování klasického kánonu umění (podobně tomu bylo v druhé fázi DBAE, o níž jsme se zmiňovali výše). Stále přitom jde o nahlížení těchto kultur „zvenku“, přičemž důraz je kladen především na formálně vytříbené projevy, na které lze dobře vztáhnout evropská kritéria estetické a umělecké hodnoty. V teorii české výtvarné výchovy však nenajdeme souvislejší příspěvky orientované na projevy plurality vizuálních kultur uvnitř jedné společnosti a možnosti jejich pedagogického uchopení. Malá pozornost je také věnována pozici vizuální kultury v globalizovaném světě, respektive možnostem uvažování o něčem jako globální vizuální kultuře.

Přesto se ale v posledních letech setkáme s projevy reagujícími na situaci charakteristickou pro to, co jsme již několikrát označili jako obrat k obrazu. Tyto příspěvky také reagují na změny obsažené v RVP. Konstatování obratu k obrazu uvádí např. text Šimona Brejchy (2004): „Jsme ve věku obrazu, obrazy na nás působí ze všech stran. Děti ‚vnímají svět obrazem‘.“ Po něm ovšem následuje zřetelné akcentování umění jako oblasti, v níž mají učitelé spolu s žáky hledat zdroje porozumění obrazům. Umění je zde akcentováno jako „specifický způsob poznávání“, což je jedna z neměnných konstant naší teorie výtvarné výchovy.

Lenka Kitzbergerová (2003: 11 – 13) věnuje pozornost výrazně širšímu okruhu vizuality. Podává obsáhlý výčet změn v kulturním a společenském kontextu, které ovlivňují způsob, jakým vnímáme umění a vizuální kulturu. Všimá si, jak se může lišit generační zkušenost ve vztahu k vizuální kultuře a postavení umění v jejím rámci:

„Naše vnímání produktů vizuální kultury tak podléhá mnoha vlivům, které si často ani neuvědomujeme, natož abychom na ně mohli nějak působit. Životní zkušenost našich žáků je ve všech těchto oblastech zásadně odlišná od naší, především pokud jde o proporce, vzájemné vztahy mezi tím, co k vnímání přijímáme, a co, silou či mimoděk, vytěsňujeme. Výtvarné dílo naši žáci v záplavě vizuálních podnětů většinou vnímají jako jeden z mnoha – v zásadě rovnocenný ostatním, neuměleckým produktům“ (2003: 12).

Kitzbergerová zdůrazňuje, že v současné situaci (zmiňuje i multikulturalismus, globalizaci atd.) musí učitelé přehodnotit i způsob, jakým budou vyučovat o umění: „Učinit výtvarné umění pro naše žáky živou součástí vizuální kultury, která je obklopuje, znamená hledat nové

²¹⁶ např. Veselý Rudolf (2002), Kapitoly o umění v muslimských zemích (1). In: *Výtvarná výchova*, č. 2, 2002, s. 2-7.; Veselý Rudolf (2002), Kapitoly o umění v muslimských zemích (2). In: *Výtvarná výchova*, č. 3, 2002, s. 2-7.; Šedinová, Jiřina (2003), Umění v židovských komunitách. In: *Výtvarná výchova*, č. 1, 2003, s. 3-6.; Šedinová, Jiřina (2003), Umění v židovských komunitách II. In: *Výtvarná výchova*, č. 2, 2003, s. 2-6. Šíma, Jiří, Baldanordžin, Ariznul (2003), Mongolské výtvarné umění. In: *Výtvarná výchova*, č. 4, 2003, s. 2-4.; Černá, Zlata (2004), Tam na jih od řeky. In: *Výtvarná výchova*, č. 1, 2004, s. 2-5.; Černá, Zlata (2004), Čínské umění. Kaligrafie, malířství. In: *Výtvarná výchova*, č. 3, 2004, 2-7.; Černá, Zlata (2004), Čínské umění. Umělecká řemesla. In: *Výtvarná výchova*, č. 4, 2004, 2-7. Löwensteinová, Miriam (2005), Korejské výtvarné umění. In: *Výtvarná výchova*, č. 2, 2005, s.2-8.

souvislosti, nové interpretace, oživit pro ně každý krok, který v našem doprovodu učiní“ (ibid.). Kitzbergerová nevyzývá ani tak k zásadní revizi obsahu (i když se zmiňuje o tom, že by se měla změnit i „struktura dějin a teorie umění“, které jsou žáci vyučováni), jako spíše k revizi strategií výkladu a zprostředkování.

V naší teorii se objevují i některá další témata charakteristická pro vizuální studia a VCAE. Genderovou problematiku ve vztahu k vizualitě zmapovala v sérii textů Marie Fulková²¹⁷ (a nověji se také zaměřila na problematiku identity). Fulková přináší do české teorie výtvarné výchovy terminologii z oblasti feministické teorie umění, poststrukturalismu, neopsychoanalýzy nebo kulturních studií. Je to právě její práce, která se svým pojetím nejvíce blíží východiskům VCAE. Fulková velmi přesně postihuje aspekt kultury jako diskurzu, který formujeme a zároveň jsme jím formováni, aniž bychom si toho byli nezbytně vědomi. Důsledky tohoto faktu bychom měli vzít na vědomí i proto, že jako učitelé často předkládáme v hodinách interpretace, které jsou považovány za autoritativní:

„Chceme-li podporovat multikulturní prostředí a uznání jiné kultury, pak bychom měli identifikovat i vlastní kulturní stereotypy v interpretaci. Ty bývají často internalizované a dá dost práce, než si zvykneme na kritické ‚dekonstruktivní‘ čtení toho, co říkáme“ (Fulková, 2004: 23).

Přitom velká část kulturních stereotypů a specifických stereotypů vidění (a interpretace), o kterých Fulková mluví, se formuje mimo prostředí školy:

„Výzkumy v oblasti percepce vizuálního díla ukazují, že kompetence běžného diváka, tzv. empirického diváka, který se nezajímá o výtvarné umění a ani není v této oblasti nadstandardně vzdělán, jsou nabývány mimo působení školy, právě ve světě vizuálních sdělení a vizuální produkce současné společnosti“ (ibid.)

Podobného jevu si všímá i Kerry Freedmanová (2003), která v této souvislosti mluví o „skrytém kurikulu“. To je zvláště markantní v oblasti vizuální kultury, s níž mají naši žáci kontakt od nejtělejšího dětství. Freedmanová v souvislosti s touto disproporcí množství obrazů, s nimiž se žáci setkávají ve škole a mimo ni, zdůrazňuje, že škola poskytuje dialogické prostředí, v němž mohou být vizuální zkušenosti a navyklé způsoby „čtení“ obrazů kriticky reflektovány.

²¹⁷ Fulková, Marie (2003) *Když se řekne... gender I.* In *Výtvarná výchova*, 2003, č. 4, s. 5 – 8.; Fulková, Marie (2004) *Když se řekne... gender II.* In *Výtvarná výchova*, 2004, č. 1, s. 6 – 9.; Fulková, Marie (2004) *Když se řekne... gender III. Genderové stereotypy ve vizuální kultuře.* In *Výtvarná výchova*, 2004, č. 2, s. 13 – 16.; Fulková, Marie (2004) *Když se řekne... gender IV.* In *Výtvarná výchova*, 2004, č. 3, s. 8 – 9.; Fulková, Marie (2004) *Když se řekne gender V.* In *Výtvarná výchova*, 2004, č. 4, s. 7 – 9. Fulková, Marie (2006) *Když se řekne... Identita v moderním a postmoderním kontextu.* In *Výtvarná výchova*, 2006, č. 2, s. 8 – 10.

Závěr

Cílem této práce bylo poskytnout pokud možno široký pohled na problematiku interpretace jak v odborných diskurzích (v teorii umění), tak v edukačním diskurzu (ve výtvarné výchově). Důležitým východiskem práce bylo poznání, že při interpretacích obrazů (obrazových znaků) si v současnosti nevystačíme pouze s přístupy, které se rozvinuly v rámci diskurzu zaměřeného na úzkou problematiku umění, respektive „vysokého“ umění. Snažil jsem se proto ukázat, kde asi došlo k „rozlomení“ diskurzu o obrazech a co bylo příčinou tohoto stavu – zásadní nárůst množství obrazů vznikajících v oblasti (populární) vizuální kultury.

Rozhodl jsem se v první části zvolit rozsáhlejší „historický“ pohled na problematiku interpretace, jelikož jsem přesvědčen, že jisté interpretační strategie jsou poměrně pevně spojeny s konkrétní historickou dobou a uměním, které v té době vznikalo. Doufám, že se podařilo ukázat, že přístupy k interpretaci byly vždy závislé na základních rámcích, v nichž se formovaly – na kultuře a společnosti. Pro uvažování o různých interpretačních strategiích a postupech je důležité si uvědomit, že s těmito základními rámci souvisí i dobové (případně místní) představy o tom, co je to umění a umělecké dílo, jaká je jeho společenská a kulturní hodnota a jaké je jeho postavení vůči neumělecké vizualitě. Tato formativní síla rámců přitom není mimo dosah kritické reflexe interpreta, který ji může případně zohlednit jako další významotvorný faktor.

Ve všech diskurzích, jimiž jsem se v této práci zabýval, jsem vycházel z předpokladu, že interpret může při hledání významu zaujmout v podstatě trojí hledisko. Označil jsem tuto trojici jako *intentio auctoris*, *intentio operis* a *intentio lectoris (spectatoris)*. Myslím, že se podařilo ukázat, že v posledních desetiletích došlo k oslabení zájmu o objekt (o dílo), které se projevilo jak v odborném, tak edukačním diskurzu. Odklon od *intentio operis* kopíruje stav umění poslední třetiny dvacátého století, které se stalo více „konceptuální“, u něhož již forma není autonomním zdrojem obsahu, jako tomu bylo v modernismu. Spolu s narůstajícím významem diváckého subjektu se opětovně vrací i zájem o subjekt autora, nikoli však již jako „stvořitele“, téměř nedosažitelnou efemérní bytost, ale jako člena dané kultury a společenství. U interpretací vycházejících z pozic subjektu, respektive tyto pozice akcentujících, vzniká jisté napětí mezi pohledem „psychologickým“ (hledání vnitřních významových determinant) a „kontextuálním“ (hledání vnějších významových determinant). Psychologický pohled je zvláště významný v diskurzu výtvarné výchovy, v němž dlouho dominoval – zejména ve vztahu k porozumění a interpretaci dětského výtvarného projevu. Pozornost k psychickému (ontologickému) vývoji dítěte má jistě ve výtvarné výchově své nejlepší opodstatnění. I v naší teorii však v posledních letech zjevně sílí hlasy poukazující na nutnost zajímat se důkladně o to, jak se proměňují základní společenské a kulturní rámce, které významně ovlivňují nejen postoje a hodnoty dětí a dospívajících, ale také jejich estetické preference a jejich přístup k interpretaci obrazů. Řada

změn se úzce dotýká problematiky současné vizuální kultury jako stále významnějšího „životního prostředí“ a interpretačního rámce.

Domnívám se, že teorie výtvarné výchovy vyžaduje ve vztahu k interpretaci obrazů důkladnou revizi svých cílů (a od ní se odvíjející revizi obsahů a metod). Zejména jde o to, zda lze i nadále pracovat s koncepty socializace a enkulturace, případně o hledání odpovědi na otázku, jak se nově stavět k problematice „společenského“ a „kulturního“ zadání vzdělávacího procesu. Musíme vycházet z jasné představy o tom, jaký je charakter současné společnosti a kultury a jakou roli v nich sehrává individuální subjekt. Pouze pokud si ujasníme, jaké jsou tyto základní rámce, můžeme se zabývat tím, *proč, co a jak* bychom měli z široké oblasti umění a vizuální kultury vybírat a předávat žákům.

Interpretace zaměřené k obrazu, postavené na dovednostech formálně-obsahové analýzy (jejich výsostnou formou byly v naší pedagogice besedy o umění), směřovaly zejména k poznání uměleckých děl. Tento cíl byl zároveň propojen s předpokladem, že samo umění je formou poznání. Tedy: naučíme-li žáky poznávat umění, poskytneme jim přístup k jedinečnému zdroji poznání. Není snad důvod se od tohoto předpokladu odklánět. Umění opravdu představuje specifickou formu poznání. Ale dnes zdaleka nejde pouze o poznání „skutečnosti“ (což bylo klíčové východisko pro většinu úvah o poznávacím charakteru umění v naší výtvarné pedagogice druhé poloviny dvacátého století, podmíněné do značné míry převládající levicově orientovanou teorií). Jde také o poznání specifického „virtuálního“ světa obrazů obrazů. Světa, z něž skutečnost vymizela, v němž byla „zabita“ a potlačena, světa, v němž skutečnost ustupuje simulakrům.²¹⁸ A abychom mohli porozumět umění jako praxi usilující o poznání tohoto „hyperreálního“ světa obrazů, není jiná cesta, než se jím zabývat v těsné návaznosti na zkoumání vizuální kultury.

Jsem přesvědčen, že nejlepší způsob, jak interpretovat umění ve vztahu k vizuální kultuře, je odvozen od sémiotických přístupů, které nejsou tolik zatíženy apriorními hodnotovými předpoklady o vztahu mezi uměním a ne-uměním. Z hlediska sémiotiky je podstatný způsob, jakým se uskutečňuje komunikace, jak je „kódován“ a „dekódován“ význam, jak se celá komunikační situace proměňuje v závislosti na prostředí, na kontextu, na jejích aktérech. Sémiotika umožňuje přijetí pohledu na umělecké dílo jako komunikát. Jako „obraz-text“, který se nevztahuje pouze k fenomenální skutečnosti, ale (z hlediska autora záměrně i nezáměrně) také k dalším „obrazům-textům“, tj. relativně otevřeným znakovým strukturám, jejichž komponenty (obsahové, morfologické, syntaktické) mohou být převzaty, variovány, kombinovány s jinými. Takto nahlížené umění se stává otevřeným polem možností nejen pro své tvůrce, ale také pro své diváky, kteří k němu mohou přistupovat s vlastní individuální zkušeností,²¹⁹ s individuálním

²¹⁸ Srov. Baudrillard (2001)

²¹⁹ Pochopitelně determinovanou historickou, sociální, kulturní aj. zakotveností, jak již jsme se několikrát zmiňovali.

„pozadím“ zkušenosti s jinými obrazy, ale i neobrazovými znaky, jež jim umožní individuální, ale přesto sdělitelné interpretace.

Sémioticky laděné interpretace tak podle mého přesvědčení mohou sloužit jako nejlepší východisko pro takovou práci s obrazem, která by odpovídala požadavkům individualizace jako horizontu vzdělávání (srov. kap. 4.3). Takovéto shrnutí je však zjevně pouhým východiskem pro hledání možností posunu k takovému přístupu k interpretacím na školách (především v posledních ročnících ZŠ a na SŠ). Hledáním odpovědi na otázku, do jaké míry je možné rozšířit interpretační úzus na školách o východiska, terminologii a postupy sémiotiky aplikované na širokou oblast vizuální kultury by se měl zabývat případný další výzkum.

Tento závěr uzavřel dvě přehledově-teoretické části práce. Za ním následují čtyři přílohy, jež jsou bezprostředně provázány s prvními dvěma částmi. V Příloze A analyzuji necelou desítku interpretací z oblasti odborného diskurzu – převážně z oblasti dějin umění, i když jsou zde i texty hraničící s uměleckou kritikou a jeden text pocházející z oblasti kulturních studií. V rámci těchto analýz se zaměřuji především na interpretační postupy, které autoři volí. Součástí analýz je vztahování těchto textů k rozčlenění přístupů k interpretaci v první části práce – tyto analýzy tedy do velké míry slouží jako obhajoba dříve uváděných tezí.

Obsah Přílohy B – rozbor příruček používaných ve výtvarné výchově pro „teoretickou“ práci s obrazy – je do značné míry založen na výsledcích zjištěných z výzkumu, jehož rozbor tvoří Přílohu D. V rozbořech sedmi příruček se soustředím především na to, jaké interpretační postupy jsou těmito příručkami implikovány, případně jaká terminologie je v nich uplatňována. V Příloze C podávám stručný přehled učebních osnov výtvarné výchovy od roku 1978 do současnosti. Všímám si opět především toho, jaké místo je v těchto dokumentech věnováno zprostředkování umění; zda jsou vymezeny konkrétní metody, konkrétní obsahy; jak jsou vymezeny vztahy mezi obrazy z oblasti výtvarného umění, výtvarné kultury, užitého umění atp.

V poslední příloze, jak už jsem se zmínil, vyhodnocuji výsledky průzkumu, který se uskutečnil na podzim loňského roku.