

KDYŽ SE ŘEKNE ... VIZUÁLNÍ GRAMOTNOST

Marie Fulková

Úvod

S narůstajícím vlivem sémiotiky, kulturní antropologie a kulturních teorií v oblasti výtvarné výchovy se asi od poloviny 80. let v angloamerické teorii výtvarné výchovy a designu objevuje termín *visual literacy* - vizuální gramotnost. Podívejme se blíže na jeho význam a na provázanost jeho obsahu s některými dalšími kontexty soudobé pedagogiky (ale také filozofie, kulturologie a výtvarného umění).

Nejdříve se krátce věnujme pojmu gramotnost z širšího hlediska současného stavu sociologických a pedagogických studií a přidržme se informací, které poskytuje studie Milady Rabušicové z roku 2002. (1)

Pod slovem gramotnost si asi všichni běžně vybavíme tři hlavní oblasti **schopností**, resp. dovedností: čtení, psaní a počítání. To je tradiční pohled, který spojuje gramotnost se školou, a zjednodušeně se všeobecným vzděláním. Je ovšem zřejmé, že to, co se naučíme ve škole jako znalost/dovednost, se zdaleka nekryje s aplikací této znalosti/dovednosti v životních situacích. A tak bychom měli dále zvažovat, v jakých kontextech tyto dovednosti používáme, a navíc - žádný proces poznávání nebo učení (a následně ani vzdělávací a výchovný systém) neexistuje jako proces nebo systém univerzální a čistě autonomní. Obsah pojmu gramotnost pak bude muset brát v úvahu sociokulturní podmínky, v nichž existují jak učící se subjekty, tak i dané výchovné systémy. Z toho plyne, že stabilní, jednoznačná a všezahrnující definice pojmu z povahy jevu neexistuje, ale proměňuje se se sociálními, kulturními, pedagogickými a vpsledku i politickými diskurzy.

FUNKČNÍ GRAMOTNOST

Tim se dostáváme k relativně novému spojení funkční gramotnost, které se u nás objevuje na počátku 90. let (2). V mezinárodním kontextu je výsledkem poválečných alfabetačních snah a více než dvacetiletých terminologických diskusí na půdě UNESCO, jehož Valné shromáždění přijalo v roce 1978 tuto definici:

Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je

pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje. (in Rabušicová, str. 18)

Následující mezinárodní studie jevu, proběhnuvší v 80. a 90. letech, přináší další zpřesnění, která autorka Rabušicová shrnuje do přehledu, jež specifikuje odlišnosti od shora zmíněné trojice základních gramotnostních schopností (3).

Jako propojení k pojmu vizuální gramotnost považují za zajímavá zejména tato:

„Funkční gramotnost je přizpůsobena kulturnímu kontextu, v němž se užívá, a tomuto kontextu odpovídá obsah a náročnost gramotnostních dovedností.“

„Funkční gramotnost bývá chápána obecně jako schopnost komunikovat.“

„Funkční gramotnost není totožná se »školní gramotností«, což znamená, že dobré zvládnutí školního vzdělání nemusí nutně znamenat úspěšné řešení úkolů každodenního života, při nichž je funkční gramotnost potřebná.“

„Funkční gramotnost je dávana do souvislosti s vyspělými zeměmi.“

Od 90. let je k pojmu gramotnost připojována řada inovujících a speciálních přívlastků (Rabušicová, 2002, str. 22 - 24). Nově vytvářené a definované specifikace gramotnosti jsou zatím diskutovány a je zkoumána jejich funkčnost v diskurzu. Pro ilustraci uvedme spojení *elite literacy* - elitní gramotnost jako schopnost vytvářet a interpretovat specializovaný text na odborné úrovni, nebo i u nás poměrně známý termín *počítačová gramotnost* jako schopnost zvládnutí informačních a komunikačních technologií (ICT) alespoň na uživatelské úrovni, nebo např. kulturní gramotnost, k níž se ještě podrobněji vrátíme v souvislosti s právě probíhající diskusí na téma sociálních a kulturních kompetencí v rámci evropské kulturní a vzdělávací politiky. Do těchto specifikací by mohl (a měl) být zahrnut i termín vizuální gramotnost, i když se o něm citovaná studie nezmiňuje.

VIZUÁLNÍ GRAMOTNOST

Myslím, že není nutné na tomto místě příliš přesvědčovat čtenáře Výtvarné výchovy

(3) Původně byly uváděny jen dvě, a to schopnost číst a psát. Počítání bylo poprvé zahrnuto do definice gramotnostních dovedností ve zmíněné definici UNESCO 1978. (Rabušicová, 2002, s. 18)

o zřejmém faktu, že současná západní kultura již dávno nabyla povahy zřetelně vizuální. Naše představy o světě jen málokdy vycházejí z přímě zkušenosti a informace, které přijímáme ve shonu každodenního života, někdy dokonce proti své vůli, jsou informacemi zřídka zprostředkovanými studiem delších textů. (Míním zde veřejnou komunikaci.) Autoři, kteří se zabývají vlivem médií na formování vědomí člověka - za všechny jmenujme např. W. Benjamin, V. Flussera, M. McLuhana nebo J. Baudrillarda - se všichni shodují na názoru, a to bez ohledu na míru optimismu či skepse, že charakter média určuje charakter sdělení. Neil Postman, načrtává jednu z nejmurnějších prognóz podoby americké kultury, považuje za zlomové období přechod od koherentní kultury textů k fragmentalizované kultuře televizních obrazů, určující charakter veřejné komunikace. Američan současnosti (a hovoří se o 80. letech 20. století) patří podle něj „k nejvíce baveným a pravděpodobně nejméně informovaným lidem na Západě“ (Postman, 1999, str. 114).

Podívejme se na naši běžnou životní zkušenost: jsme obklopeni obrazy, které přijímáme i produkujeme. Je tu fotografie, film, reklama, televize, internet, každá domácnost a škola má fotografický aparát i videokameru, upravujeme digitální snímky v počítači, posíláme je jako přílohy e-mailů... a všechny tyto aktivity, které můžeme nazvat zacházením s obrazy, vykonáváme zcela samozřejmě, aniž bychom vůbec uvažovali o latentně přítomných obsazích, s nimiž se často bezelstně identifikujeme. Opusťme představu, že jsme jen pasivními a nevinnými objekty přebujelé vizuální produkce, která na nás útočí odněkud z vnějšku. Žijeme totiž v symbolickém řádu, jímž jsme sice formováni, ale zároveň jej také vytváříme - gesty, řečí, obrazy, vztahy, institucemi. Z tohoto řádu je sice nemožné vystoupit, protože se vpisuje do našich těl a myslí od narození, od prvního styku s nejbližším lidským okolím, ale jeho působení lze zkoumat a kriticky srovnávat. (Jako jednoduchý příklad uveďu tzv. rodovou performativitu, tedy určité, kulturou formované a vnitřně přijímané způsoby a projevy feminity a maskulinity. K tomu, mimo jiné, přispívají bezesporu i způsoby zobrazování žen a mužů, v nichž jsou zakódovány právě zmíněné kulturní představy o ženskosti a mužskosti s celou strukturou vlastností a vnějších projevů, které zároveň implikují sociální role a kulturní a sociální hierarchie - stačí si vybavit několik soudobých reklam na produkty, jež slibují naplnění rodové identity podle ideálního vzoru a porovnat je např. s reklamní produkcí 60. let.)

Pojem vizuální gramotnost v diskurzu výtvarné výchovy a designu v zahraničí obecně (a také u nás) nabývá jasnějších obrysů až poté, co byla otevřena širší debata o chápání obrazu jako znaku. Sémiotiku obrazů bychom neměli ztotožňovat se sémiologií, která se váže na oblast

(1) Čtenáře, kteří se blíže zajímají o fenomén gramotnosti, odkazují k této obsažné studii, viz literatura, z níž v první části článku čerpám.

(2) Morkes, F. (1990) *Negramotnost - globální problém současnosti*. Pedagogika, č. 1, s. 53 - 69. Rabušicová, M. (1990) *Negramotnost jako celosvětový problém*. Pedagogika, č. 3, s. 257 - 267.

lingvistiky, zatímco sémiotika se obecně zabývá nejazykovými systémy komunikace. Přesto se v terminologii sémiotiky, potažmo výtvarné výchovy, vyskytuje řada metafor implikujících spojení jazykového a obrazového. V oblasti výtvarné výchovy jsou to termíny - a dávno používané: každý bez problému porozumí např. pojmem jako „jazyk výtvarného vyjádření“, „řeč barev“, „vizuální metafora“, „obrazové sdělení“ atd. Ani u pojmu vizuální gramotnost by nás tedy toto spojení nemělo příliš překvapovat či zarazet, ale spíše bychom si měli uvědomit, že odkazuje na kognitivní aspekty tvorby a recepce vizuálního sdělení, a tedy i na potenciálně slibnou oblast vzdělávání pro soudobou vizuální kulturu.

Nikdo nepochybuje o tom, že vyučování jazyků je v současné škole považováno za jednu z nejdůležitějších oblastí, a nikdo také nepochybuje o tom, že používání jazyka neprobíhá samo od sebe poté, co se naučíme prvních padesát slovíček a několik běžných frází. Každému je také jasné, že jazyk je vrostlý do kultury, z níž pochází a již zároveň tvoří. Umět dobře cizí jazyk znamená myslet v tomto jazyce a obrazně řečeno pobývat v jiné kultuře. Oproti tomu panuje setrvalá představa, že obraz (resp. obrazové sdělení), a to jak jeho recepce, tak i jeho tvorba, je spojen pouze s emocionalitou, jež spadá do oblasti nevyjádřitelného, a s přírozenými procesy kreativity a vidění, které mají u všech lidských jedinců probíhat stejně a samy od sebe. Jak si pak ale vysvětlit, že obrazy a vizuální díla vzniklá v jiných kulturách se zásadně liší od obrazů a vizuálních objektů vzniklých v Evropě a že nám připadají nesrozumitelné a nečitelné? A nemusíme chodit ani do Asie nebo k Afričanům, mnohdy stačí jiný jazyk vizuálního vyjádření, než je všudypřítomný realismus fotografie a televize: nefigurativní a abstraktní jazyky umění spolehlivě odhánějí nevybavené a otrávené diváky, kteří mají pocit, že nerozumějí. V širším kulturním kontextu to může odkazovat až k netoleranci a neochotě porozumět jiným zvyklostem a kulturním projevům.

Nyní předkládám k úvaze výsledky výzkumu (4), podle něhož může být vizuální gramotnost charakterizována jako mnohovrstevnatý fenomén:

- 1 jako percepční senzitivita, a to na úrovni každodenní percepcie prostředí života a vztahů každého jedince
- 2 jako kulturní habitus - prostor, v němž se utváří životní styl, (a to nejen v oblasti utváření kategorií vnímání, klasifikačních schémat, estetických soudů), ale také jako schopnost tolerance a uznání projevů kultury jiných sociálních skupin a subkultur (např. kultura dětí, starých lidí, homosexuálů, etnických kultur, atd.)

4. Karen Raney, viz literatura. Specifikace jsem upravila pro náš kulturní a školní kontext.

3 jako schopnost kritického myšlení (znalost různých vyjadřovacích prostředků vizuálních sdělení, rozpoznání intence, s níž bylo určité vizuální dílo vytvořeno, a to z historického i soudobého hlediska, schopnost rozpoznat, jak dílo působí v určitém kontextu a kdo a proč je do tohoto kontextu umístil, jaký druh diváka má být cílem osloven a proč, jak vizuální sdělení zprostředkovávají celkovou představu o jevech a událostech)

4 estetická otevřenost - ve smyslu otevřenosti k emocionálním a empatickým vztahům a procesům

5 schopnost vizuální výmluvnosti, působivosti, ve smyslu aktivní kreativní činnosti v oblasti vytváření jakéhokoliv vizuálně vnímaného objektu - v nejšířším slova smyslu od olejomalby po webovou stránku, od špičkového návrhu designu nábytku po běžné zařizování bytu. (dle Raney, 1999)

Vizuální gramotnost nelze, jak by se mohlo zdát, redukovat na soubor mechanicky naučitelných dovedností ve smyslu schopnosti rozpoznání funkcí ikon na obrazovce počítače nebo na schopnost vyznat se v pařížském metru podle nákrešů tras a piktogramů. Aspekty vizuální gramotnosti se spíše v mnohých ohledech blíží některým výše zmíněným aspektům funkční gramotnosti, a to v především v oblasti komunikace v symbolickém řádu kulturních prostředí. Kromě toho je spojena s množstvím sociálních kompetencí v oblasti mezilidských vztahů. V současném multikulturním a transkulturním světě je to druh gramotnosti, který bude nabývat na důležitosti.

PŘÍKLAD Z OSNOV

Přidržujíc se anglického kontextu, uvádím dva příklady.

V anglických Národních osnovách výtvarné výchovy a designu pro věkovou skupinu 5 - 15 let z roku 1992 se pojem vyskytuje v textu, z něž vyjímám tzv. cíl 2: znalosti a porozumění, a to pro všechny věkové úrovně. Text zní: Rozvoj vizuální gramotnosti, znalosti a porozumění umění, řemeslům a designu počítaje v to dějiny umění, naše umělecké dědictví v jeho rozličnosti a další různorodé umělecké tradice, společně se schopností vytvářet praktické vazby mezi zmíněnými oblastmi a vlastní prací žáka. V dalších částech dokumentu pak najdeme řadu vysvětlení, z nichž pro názornost vybírám několik příkladů kompetencí: u žáka se očekává, že by měl být schopen a) rozlišit různé druhy umění, b) rozpoznat některé ze způsobů proměn umění, umět rozlišit mezi uměleckou prací z minulosti a prací současou. V programu studia pak těmto bodům odpovídá např. požadavek, že žák by měl rozpoznat příklady umělecké tvorby ve škole i ve svém okolí, hovořit o vybraných příkladech uměleckých děl známých umělců různých období a kultur. Jako příklad je uvedeno, např. pro věkový stupeň 9 - 10 let, téma Matka a dítě, a to v komparativním kontextu

těchto uměleckých děl: ruských ikon, sousoší Henryho Moora, maleb Leonarda da Vinciho a Mary Cassatt, afrického kmenového umění. (Vynecháváme cíl 1: průzkum a tvorba.)

Dnes bychom pochopitelně postrádali jako příklad další vizuální sdělení z oblasti pop-kultury, filmu, případně některého zcela současného umělce, ale pro ilustraci toho, jak náročnou přípravu by vyžadovala taková kritická debata s dětmi, to stačí. (Realitu praxe v anglické výtvarné výchově pochopitelně ponecháváme úplně stranou.)

Text současných osnov (cíle 2, znalosti a porozumění, věková skupina 3) termín vizuální gramotnost neobsahuje, ale žáci mají být učeni b) kódům a konvencím používaným v umění k vyjádření myšlenek, mínění a hodnot, c) ...rozdílným rolím a funkcím umění v současném životě, dále např. ve středověkém, renesančním a porennesančním období v Západní Evropě a také v různých kulturách, jako např. v kultuře aboridžinejské, africké, islámské a indiánské.

Dále z textu vyjímáme tuto část: „Žáci jsou důvěrně obeznámeni (zacházejí s jistotou) s uměním v současném světě, v různých dobách a kulturách. Nezávisle používají vizuální jazyk ke sdělení (a komunikaci) svých myšlenek, pocitů a významů.“

ZÁVĚR

U lidí zabývajících se vizualitou, k nimž počítám učitele a učitelky výtvarné výchovy, se dá očekávat, že díky své specializaci dobře vědí, že obraz, jakkoli je realistický, není možné automaticky ztotožnit s realitou, natož pak s pravdou v univerzálním slova smyslu. Ve věku obrazů obrazů, obrazových simulaker, je nám pravda předkládána jako prefabrikovaný produkt - je formována selekcí a novým složením určitých prvků do významového celku, s nímž je zároveň i vybírán a vytvářen kontext. Jako učitelé jsme však zvyklí diskutovat o smyslu viděného, a v komunikaci s ostatními, především s našimi žáky, nás nepřekvapí mnohost názorů, mnohost „smyslů“ viděného nebo vlastního, vytvořeného obrazového vyjádření. Problém spíše vidím tam, kde lidé nejsou vybaveni ani základním arzenálem kritických nástrojů, umožňujících v současném vizuálním světě předcházet manipulacím a zacházet s „mocí obrazů“.

Přesto se zatím pojem „vizuální gramotnost“ jen zřídka objevuje i v agendách jednání o budoucí podobě kulturního vzdělávání v Evropě. Loňská konference v Rotterdamu, již se zúčastnilo 28 evropských států, stávajících i budoucích členů EU, se vizualitou a s ní spojenou kreativitou v kontextech kultury zabývala celkem obsírně, nicméně o rok později agenda konference o rozvoji kompetencí v kulturním vzdělávání v německém Remscheidu pojmy vizualita, vizuální kultura, vizuální kompetence postrádala. Referáty reprezentantů Evropské komise a OECD přinesly ujištění o nutnosti a nezbytnosti kulturního vzdělávání jako sou-

části vzdělávacích systémů v Evropě, ale sporný zůstal způsob, jak by takové vzdělání mělo vypadat a jak by mělo probíhat, jaké osnovy by mělo mít, a jaké vzdělání by měli mít učitelé pro tuto oblast. Jako pozitivní shledávám, že každá země by měla mít v této oblasti autonomii, a to s ohledem na specifiku své kultury. Další referáty o výsledcích výzkumných projektů OECD se shodovaly v definicích souboru kompetencí Evropana, které byly prezentovány jako technicistní definice kompetencí sociálních a kulturních, opět bez ohledu na oblast umění a vizuální kultury. V lepším případě (5) soubory kulturních kompetencí obsahovaly zpravidla „schopnost zacházet s kulturní diverzitou, participovat na kulturním sociálním životě, rozvíjet sociální kapitál“, na obecné úrovni kompetenci v oblasti umění „kreativitu (smysl pro možnosti), kreativní kompetenci (citlivost), symbolickou kompetenci (schopnost hry)“. Účastníci plenární schůze na tento nedostatek upozornili a v závěrečném zápisu byl pojem vizuální kultura do agendy zahrnut. Nechtěl jsem si však příliš iluze, že by se stal stěžejním tématem dalších jednání na evropské úrovni - k tomu by pravděpodobně bylo potřeba notně závažného hlasu vycházejícího ze základu obsáhlých výzkumů, zadaných jako interdisciplinární a mezinárodní projekty. Přestože se zdá, že výchova aktivních a kritických tvůrců vizuální kultury není v centru pozornosti při plánování celkové struktury vzdělávání pro Evropu, měl by být projekt vzdělání vizuálně gramotného jedince a rozvoj jeho kompetencí nadcházejícím tématem pro utváření evropského kulturního prostoru.

Neumím si do budoucna představit vzdělávací systém, který by s heslem dostupnost pro každého (6) redukoval kulturu na divadlo a hudbu (jak se v Remscheidu stalo), a vizuální kulturu na umění, a to ostatní (rozuměj vizuální pop-kulturu, kterou je možné odsunout stranou jako nějaký vedlejší produkt nehodný pozornosti). Výzkum diskurzu tzv. empirického diváka (Fulková, Hadyeh, 2002) ukázal nade vše pochybnost, že děti (šlo o věkovou skupinu 14 - 16 let z různého socio-kulturního prostředí i z odlišné školní kultury) získávají řadu kompetencí ke „čtení“ obrazů právě mimo školní prostředí a bez vlivu výuky výtvarné výchovy. K tomu, aby se dobraly smyslu obrazového sdě-

5. Studie BKJ Project, Německo. Připomínám navíc soubor kompetencí specificky vztahených k oblasti umění: hudba, drama, tanec, další média, literatura, hra, výtvarné umění, rytmika (s. 30). Nechci nikoho navádět, aby se také všiml pojmové nejasnosti, která mě uvádí v totální zmatek.
6. Zpřístupnění vzdělání všem jednotlivcům, celoživotní vzdělávání, proměna cílů vzdělávání v průběhu životního cyklu jednotlivce, důraz na sebevzdělávání, odklon od institucionálního typu vzdělávání k jiným formám - non-formal education, sebeřízení ve vzdělávacím procesu: tento neúplný výčet představuje několik hlavních charakteristik konceptu vzdělávání OECD. (Abrar Hasan, OECD, Developing Competencies in Cultural Education, Remscheid, 2002)

lení, používají stejné strategie jako při denním sociálním styku. Je to tedy proces aktivní, a čím lépe jsou vybaveny znalostmi kulturních kódů, znalostmi principů tvorby v tom kterém zobrazovacím „jazyku“, a to jak na úrovni recepce, tak i na úrovni vlastního tvůrčího použití škály individuálních znaků, tím bohatší a častější křížení významů znaků a symbolů vzniká, tím aktivnější je také hledání místa ve skupině a sebepotvrzení ve vztahu k ostatním. Významy, odhalované dětmi v rozhovorech, se vždy vztahují k individuální životní zkušenosti. Emocionální složka hraje v tomto procesu stěžejní úlohu - je nedílnou a rovnocennou součástí celého procesu, který můžeme nazvat poznávacím, ba dokonce je jeho základní podmínkou.

Myslím, že česká výtvarná výchova se svým pluralitním přístupem k obsahu předmětu, s respektem jak k dítěti, tak k individualitě učitele, s řadou různorodých publikací pro žáky, učitele, studenty, odbornou i širokou veřejnost, s živým diskurzem praktickým a teoretickým, má rozhodně k tématu co říci, a přinejmenším na národní úrovni může mnohé ovlivnit.

Použitá literatura:

Art for ages 5 to 14. *Proposals of the Secretary of State for Education and Science and the Secretary of State for Wales. The Department of Education Science. August 1991.*

Art in the National Curriculum (England). Department of Education and Science, HMSO, April 1992. ISBN 011 2707513

Postman, N.: *Ubavit se k smrti. Veřejná komunikace ve věku zábavy. Mladá fronta, Praha, 1999.*

Berger, J.: *Ways of Seeing. BBC and Penguin Books, London, 1972. ISBN 0 14 01 35 154*

Fulková, M., Hadyeh, A.: *Výzkum diskurzu dětí o současném umění. PedF UK Praha, CKSS University of Newcastle, 2002.*

Rabušicová, M.: *Gramotnost: staré téma v novém pohledu. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta Brno a Nakladatelství Georgetown, 2002. ISBN 80-210-2858-0, ISBN 80-86251-14-4*

Raney, K.: *Visual Literacy and the Art Curriculum. Journal of Art and Design Education, Vol. 18, 1999, no. 1, s. 41 - 48.*

www.dfes.gov.uk, www.schlusselkompetenzen.bkj.de



NÁRODNÍ GALERIE V PRAZE

- Národní galerie v Praze obměňuje vždy jednou za čtvrt roku práce v grafických kabinetech, které jsou součástí Stálé expozice 19., 20. a 21. století ve Veletržním paláci.

Poslední změny se týkají kresby 30. let ve 2. patře, kam se nainstalovaly rané kresby Františka Grosse a Františka Hudečka. Ve východním křídle 2. patra byla nově otevřena prezentace grafických listů Skupiny 42 s názvem Město je hluboké. Jedná se o výběr z grafických listů Františka Hudečka, Františka Grosse, Jana Kotíka, Karla Součka, Kamila Lhotáka a Jana Smetany. V rámci pravidelné obměny v kabinetě francouzské grafiky a kresby ve 3. patře byly nově vystaveny francouzské litografie, jejichž autory jsou Pierre Bonnard, Paul Cézanne, André Derain, Raoul Dufy, Henry Fantin Latour, Aristide Maillol, Henri Matisse, Jules Pascin, Henri Toulouse-Lautrec a Edouard Vuillard.

- NG získala za symbolickou cenu dvě nové významné akvizice autora Justina Knowlese, vystavujícího v současné době svá díla v Národním technickém muzeu v Praze. Obrazy se stanou součástí Stálé expozice zahraničního umění ve Veletržním paláci.

- Připravuje se společná česko - slovenská expozice na Biennale Benátky pro rok 2003. Pro příští bienále vypsali italsí pořadatelé téma Sogni i conflitti - Sný a střety. NG v Praze vypsala na řešení expozice na toto téma soutěž, kterou zveřejnila v celostátních denících (Lidové noviny, MF Dnes, Právo) 26. 8. tr. a Slovenská národní galerie zveřejnila inzerát téhož znění v celostátním deníku SME. Podkladové materiály si vyzvedlo 13 zájemců. Ve stanovené lhůtě do 25. září bylo odevzdáno 8 soutěžních návrhů - námětů na řešení expozice.