

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

REFLEXE SOUČASNÉHO UMĚNÍ VE VEŘEJNÉM PROSTORU JAKO PROSTŘEDEK ROZVÍJENÍ VIZUÁLNÍ GRAMOTNOSTI U STUDENTŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

dizertační práce

Mgr. Jana Musilová

doktorský studijní program Specializace v pedagogice
obor Výtvarná výchova (teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné tvorby)

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.

Olomouc, 2016

Prohlašuji, že jsem tuto dizertační práci vypracovala samostatně pod odborným vedením mé školitelky a všechny použité informační zdroje a literaturu jsem řádně citovala. Zároveň prohlašuji, že tato práce je mým duševním vlastnictvím.

V Olomouci dne

Podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala své školitelce doc. PaedDr. Haně Stehlíkové Babyrádové, Ph.D. za cenné rady a konzultace během doktorského studia a především své rodině za trpělivost v době, kdy tato dizertační práce vznikala. Díky patří také vedení škol, které participovaly na mém dizertačním výzkumu a všem vyučujícím, kteří mi ochotně „zapůjčili“ své žáky pro jeho realizaci.

Obsah

1 Úvod	7
2 Umění ve veřejném prostoru: současné tendence	14
2.1 Veřejný prostor: vymezení pojmu (Kde začíná a končí veřejný prostor?)	15
2.2 Umění ve veřejném prostoru	19
2.2.1 Proměny umění ve veřejném prostoru v českém prostředí 20. století, jeho sociální a politické aspekty	20
2.2.2 Tematické oblasti reflektované prostřednictvím zásahů do veřejného prostoru	26
2.2.3 Umění, veřejný prostor, reklama a média – další život uměleckých intervencí ve veřejném prostoru	27
2.2.4 Edukační potenciál umění ve veřejném prostoru	30
3 Dimenze výtvarné edukace směřující k rozvoji vizuální gramotnosti u žáků a studentů	33
3.1 Výtvarná edukace	33
3.1.1 Období adolescence a výtvarná výchova	33
3.1.2 Funkce výtvarné výchovy v současnosti	35
3.1.3 Kooperace a komunikace ve výtvarné výchově	35
3.1.4 Výtvarná výchova a zprostředkovávání umění	36
3.2 Vizuální gramotnost a její místo ve výchovně-vzdělávacím procesu	38
3.2.1 Gramotnost ve 21. století	39
3.2.2 Vizuální gramotnost	40
3.2.2.1 Definice vizuální gramotnosti	41
3.2.2.2 Tradice vizuální gramotnosti ve světovém kontextu	44
3.2.2.3 Vizuální gramotnost v českém prostředí	45
3.2.2.4 Proč učit vizuální gramotnost? Výukové programy zaměřené na kultivaci vizuální gramotnosti	45
3.2.3 Koncept multi-gramotnosti a multimodality	49
3.3 Výtvarná tvorba teenagerů ve veřejném prostoru: obsahová a formální stránka	50
3.3.1 Náměty pro tvorbu ve veřejném prostoru – lokální versus globální témata	50
3.3.2 Formální stránka tvorby ve veřejném prostoru: street art, reklama, performance. Formalismus versus hluboký obsah	51

4 Výzkum zaměřený na rozvoj vizuální gramotnosti studentů prostřednictvím reflexe současného umění ve veřejném prostoru ve výuce na středních školách v Olomouckém kraji	54
4.1 Teoretická východiska a cíle výzkumu	54
4.2 Výzkumný vzorek	56
4.3 Popis vlastního řešení	57
4.3.1 Úvodní dotazníkové šetření – rozbor výzkumných nástrojů	57
4.3.1.1 Definice a popis setkání s uměním ve veřejném prostoru očima studentů středních škol	58
4.3.1.2 Analýza vybraných realizací českých autorů ve veřejném prostoru v ČR i v zahraničí	59
4.3.2 Modelová výuka na středních školách – popis struktury výzkumných setkání	78
4.3.2.1 Diskuse v kruhu a nad reprodukcemi děl realizovaných ve veřejném prostoru	78
4.3.2.2 Brainstorming – hledání tématu pro návrh vlastní umělecké realizace ve veřejném prostoru	80
4.3.2.3 Návrh vlastního řešení výtvarného problému	81
4.3.2.4 Realizace vybraných studentských návrhů ve veřejném prostoru	82
4.3.2.5 Závěrečný dotazník – rozbor výzkumných nástrojů	82
4.4 Umění, veřejný prostor a vizuální gramotnost u středoškoláků: výsledky výzkumu, odpovědi na výzkumné otázky	85
4.4.1 Které tematické okruhy a oblasti jsou blízké dnešním středoškolákům? K jakým tématům mají středoškoláci potřebu se vyjadřovat?	85
4.4.1.1 Negativní jevy ve společnosti a sociální problémy	86
4.4.1.2 Politika a finance	88
4.4.1.3 Lidé, jejich charakteristika a vlastnosti	89
4.4.1.4 Ekologie a zdravý životní styl	90
4.4.1.5 Město, doprava, urbanismus	90
4.4.1.6 Škola	91
4.4.1.7 Reklama, média, sociální sítě	91
4.4.2 Jaké jsou postoje středoškoláků k již vzniklým realizacím ve veřejném prostoru? Jak studenti interpretují předložený výběr takovýchto realizací na začátku a po skončení modelové výuky zaměřené na výtvarnou tvorbu ve veřejném prostoru?	92
4.4.2.1 De Ardoise: Ulice (2011)	92
4.4.2.2 Roman Týc: Semaforey (2007)	94
4.4.2.3 Guma Guar: Billboards (2004)	96
4.4.2.4 Jiří Černický: Nikdo čitelný (2008)	98
4.4.2.5 Lenka Klodová: Život s handicapem (2001)	101
4.4.2.6 Timo: Čekám, čekám člověčinu (2008)	103
4.4.3 Jak se liší názory studentů různých typů středních škol na problematiku umění ve veřejném prostoru?	105
4.4.3.1 Jak studenti středních škol sami definují pojem „umění ve veřejném prostoru“?	106

4.4.3.2 S jakými formami umění ve veřejném prostoru se studenti setkávají?	109
4.4.3.3 Které z nabídnutých realizací ve veřejném prostoru studenti preferují a proč?	110
4.4.3.4 Chtějí se středoškoláci sami výtvarně vyjadřovat v městském prostředí?	112
4.4.4 Jaké modely aplikace tématu umění ve veřejném prostoru do výuky výtvarné výchovy zaměřené na rozvoj vizuální gramotnosti se jeví jako vhodné pro využití v praxi?	113
4.5 Závěry výzkumu a zhodnocení výsledků pro praxi	115

5 Závěr **121**

Seznam použité literatury a zdrojů **123**

Příloha č. 1 – rámcová struktura modelové výuky

Příloha č. 2 – úvodní dotazník Příloha č. 3 – závěrečný dotazník

Příloha č. 4 – reprodukce používané v modelové výuce

Příloha č. 5 – odpovědi studentů na otevřené otázky / názory studentů na předkládaná díla: úvodní dotazník

Příloha č. 6 – odpovědi na otevřené otázky / názory studentů: závěrečný dotazník

Příloha č. 7 – odpovědi z brainstormingu

Příloha č. 8 – Příklady návrhů a tvorby studentů ve veřejném prostoru

Anotace

1 Úvod

Dizertační práce nazvaná *Reflexe současného umění ve veřejném prostoru jako prostředek rozvíjení vizuální gramotnosti u studentů středních škol* je rozčleněna do dvou celků – na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část se skládá ze dvou kapitol, z nichž první se zabývá problematikou současného umění ve veřejném prostoru z pohledu jeho sociálních a politických aspektů a nahlíží na toto téma v širších společenských a historických souvislostech. Objasňuje vymezení pojmu *veřejný prostor*, popisuje proměny umění ve veřejném prostoru v českém prostředí se zaměřením na období druhé poloviny dvacátého století a začátek století jednadvacátého, nastiňuje přehled tematických oblastí nejčastěji reflektovaných prostřednictvím zásahů do veřejného prostoru. Zabývá se také souvislostmi umění ve veřejném prostoru se světem reklamy a přibližuje, jakou roli v „životě“ této tematiky hrají média, když některá díla „veřejného umění“ reflektují, a v neposlední řadě představuje edukační potenciál tohoto typu tvorby. Další část práce je orientována na nástin dimenzí výtvarné edukace zaměřené na rozvoj vizuální gramotnosti u žáků a studentů. Popisuje specifika výtvarné výchovy v období adolescence a funkce výtvarné výchovy v současnosti, přičemž reflektuje její kooperační a komunikační rozměr a zaměřuje se na kontext zprostředkování umění ve výtvarné edukaci. Významný prostor je zde věnován tématu vizuální gramotnosti, její pozici ve výchovně-vzdělávacím procesu a souvislostem s ostatními typy gramotností. Součástí kapitoly je také nástin tradice vizuální gramotnosti ve světovém kontextu ve srovnání s její „novostí“ v českém prostředí a popis některých výukových programů zaměřených na její kultivaci; reflektováno je také téma multi-gramotnosti a multimodality. Část této kapitoly se věnuje obsahové a formální stránce výtvarné tvorby teenagerů ve veřejném prostoru.

Obě popsané kapitoly slouží jako teoretický rámec pro výzkumnou část této dizertační práce, jež popisuje průběh výzkumu zaměřeného na téma současného umění ve veřejném prostoru jako prostředku kultivace vizuální gramotnosti, jenž byl realizován na různých typech středních škol v Olomouckém kraji, a přináší jeho výsledky. Ve výzkumné části nejprve popisujeme design výzkumu a podrobně rozebíráme jeho jednotlivé nástroje, dále pak přinášíme jeho výsledky a odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky. Na základě výsledků výzkumu uvádíme, které tematické okruhy a oblasti jsou blízké dnešním středoškolákům a k jakým tématům mají středoškoláci potřebu se

vyjadřovat, představujeme postoje středoškoláků k vybraným realizacím ve veřejném prostoru a předkládáme studentské interpretace předloženého výběru takovýchto děl shromážděné na začátku výzkumu a po skončení modelové výuky zaměřené na výtvarnou tvorbu ve veřejném prostoru. Pracujeme s reprodukcemi děl De Ardoise *Ulice* (2011), Romana Týce *Semafor* (2007), skupiny Guma Guar *Billboards* (2004), Jiřího Černického *Nikdo čitelný* (2008), Lenky Klodové *Život s handicapem* (2001) a street artového tvůrce Tima Čekám, *čekám člověčinu* (2008). Výzkumná část naší práce dále reflektuje, jak se liší názory studentů různých typů středních škol na problematiku umění ve veřejném prostoru: předkládá a kategorizuje studentské definice pojmu „umění ve veřejném prostoru“, uvádí, s jakými formami umění ve veřejném prostoru se studenti setkávají a které z nabídnutých realizací ve veřejném prostoru preferují a proč. V neposlední řadě na základě výsledků výzkumu odhalujeme, zda se středoškoláci sami chtějí výtvarně vyjadřovat v městském prostředí. V souladu s reflexí modelové výuky na středních školách, kterou jsme v rámci výzkumu realizovali, také uvádíme, jaké modely aplikace tématu umění ve veřejném prostoru do výuky výtvarné výchovy zaměřené na rozvoj vizuální gramotnosti se jeví jako vhodné pro využití v praxi – ve výuce na středních školách. V závěrečné kapitole pak výsledky výzkumu komentujeme a uvádíme je do souvislostí s oborovou praxí.

Téma současného umění ve veřejném prostoru začalo být autorce této dizertační práce blízké již během magisterského studia na katedře výtvarné výchovy Univerzity Palackého v Olomouci. Uvažovala nad různými dimenzemi této oblasti tvorby, v uměleckých kruzích tolik akcentované a aktuální, přičemž přemýšlela především nad sociálními a politickými aspekty „veřejného“ umění a nad jeho edukačním potenciálem. Sama realizovala několik participativních projektů ve veřejném prostoru, do nichž (podle jejich zaměření) zapojovala konkrétní skupiny obyvatel i náhodné kolemjdoucí.¹ Práce s veřejným prostorem nepřestala autorku přitahovat ani v další její tvorbě. Oblastí jejího

¹ Pro ilustraci jmenujme například projekty *Sbohem, Milo* (2009–2010), *Láska dnes* (2010) nebo *Zde vzlétněte* (2011); řada performancí proběhla v prostředí města se studenty ateliéru intermediální tvorby (2012–2013). Posláním prvního z jmenovaných projektů bylo prostřednictvím uměleckého výzkumného šetření a následného happeningu aktivizovat skupinu obyvatel Olomouce žijících v Šantově ulici, v jejíž bezprostřední blízkosti měla v té době proběhnout demolice areálu bývalé továrny Milo Olomouc, aby na jejím místě mohla vyrůst zcela nová část města. Ukázalo se, že osud jejich blízkého okolí tamním obyvatelům lhostejný nebyl a hlavními organizátory dalších aktivit zaměřených na informovanost sousedů o plánovaných změnách se již stali oni sami. Projekt *Láska dnes* realizovaný prvního května roku 2010 tematizoval tradiční prvomájové líbání a absurditu komerčního fotografování párů v nákupních centrech, na promo akcích apod.

zájmu se tedy stala taková umělecká vyjádření, jež ke svému vzniku, vyznění a interpretaci nezbytně potřebují kromě autora především publikum, často tvořené náhodnou skupinou kolemjdoucích, byť v oblasti vizuálního umění nijak nepoučených.

Úvahy zejména o edukačním potenciálu tvorby ve veřejném prostoru, se kterou se denně – nezáměrně – může setkat každý člověk, a otázka, zda je potřeba vychovávat „poučené recipienty umění“ z řad těch, kteří nenavštěvují muzea a galerie a o umění se nezajímají, stály u zrodu tématu této dizertační práce. Výrazným trendem umění poslední čtvrtiny 20. století (v českém prostředí spíše až posledního desetiletí) je participativní umění², jež ke své existenci účastníky z řad (laické) veřejnosti esenciálně potřebuje. Umělecké intervence do veřejného prostoru přirozeně formují diváckou komunitu, přičemž divák ani nemusí pokaždé zjistit, že se stal účastníkem uměleckého díla. Jindy umělci záměrně pracují s konkrétní skupinou obyvatel (menšiny, obyvatelé konkrétních míst apod.). Lidé zpravidla za umění považují pouze klasická média typu kresba a malba, nerozumí současným tendencím v uměleckém světě a nejsou schopni nahlížet „pod povrch“ viditelného. Často se v konfrontaci se současným uměním mohou cítit bezradně a zmateně, neumějí k němu přistupovat otevřeně, kreativně. Ruku v ruce se skutečností, že se umění stává čím dál více součástí naší každodennosti, hrozí fakt, že přestaneme umění vnímat jako vytržení z běžného stereotypu (srov. Liessmann, 2012, s. 28). Pokud vidíme objekt denní potřeby, uvažujeme o tom, k čemu a jak se používá, setkáme-li se však s uměleckým dílem, zpravidla toužíme zjistit, co znamená (tamtéž, s. 51). Vzhledem k *estetice každodennosti* bohatě užívané v současném umění tak může snadno dojít k záměně těchto jevů a k jejich dezinterpretaci. V souvislosti s konceptem vizuální gramotnosti, jenž se teoretické reflexe v českém prostředí dočkal až v posledních patnácti letech, přičemž jeho zavedení do školní praxe pozorujeme ještě později, jsme se rozhodli tyto dvě oblasti (umění ve veřejném prostoru a vizuální gramotnost) výzkumně uchopit na pozadí výuky na středních školách. Umění a vizuální svět obecně tvoří hlavní platformu, z níž výtvarná výchova čerpá a s kterou je úzce propojena. Náš výzkum je proto přirozeně realizován v rámci hodin výtvarné výchovy. Cílová skupina pro náš výzkum – středoškoláci z Olomouckého kraje – se nám pro tento účel jevila jako ideální ze dvou důvodů: u teenagerů jsme počítali s jejich otevřeností k experimentování, novým

² Participací můžeme v širším slova smyslu rozumět i samotnou recepci umění – pozorování, sledování, poslech apod. Participační umění je založeno na zapojení spolupráce do uměleckého procesu jako takového a lze jej rozdělit do tří základních kategorií: connection and networking, meetings and conviviality a contract and collaboration. (Roux, 2007)

informacím a se schopností vícevrstvého myšlení a diskuse; školy z okolí Olomouce jsme pak vybrali především proto, že jsme považovali za důležité všechna výzkumná setkání realizovat za osobní přítomnosti výzkumníka (tedy autorky této práce).

Na tomto místě považujeme za nezbytné definovat klíčové pojmy, s nimiž v dizertační práci operujeme³. *Reflexí* zde máme na mysli význam slova ve smyslu „uchopení“, „vzetí v úvahu“, přemýšlení a uvažování nad danou tematikou. Vysvětlení pojmu *současné umění ve veřejném prostoru* vyžaduje složitější uchopení, proto mu věnujeme větší prostor.

Definovat současné umění je problém, který je velmi složitě řešitelný, podobně jako v případě, jestliže chceme definovat pojem *umění* jako takový. Ačkoliv se o to množství teoretiků v dějinách pokoušelo, je zřejmé, že každá definice bude vždy vykazovat jisté „nedostatky“. Velmi zjednodušeně můžeme říci, že od dob dadaismu, uměleckého směru vzniklého před více než sto lety, se zadání *definovat umění* stává úkolem téměř neřešitelným. Podle čeho postupovat? Co umění je a co již ne? Lze definovat, kde umění začíná a kde končí? V duchu estetického monismu bylo zvykem klasifikovat umění podle jeho jediné – estetické hodnoty. Avšak to, že „*estetický monismus byl téměř všeobecně přijat, je ještě podivnější vzhledem k tomu, že historie umění poskytuje mnoho příkladů vysoce ceněných děl, která mají vážné estetické nedostatky. I letmý pohled na historii umění, zvláště pak moderního, ukazuje, že taková díla nejsou ani výjimečným, ani okrajovým jevem*“ (Kulka, 2004, s. 90). V současné době je pak tento úkol tím složitější. Nejen, že klasická malba, kresba a sochařství jsou (alespoň zdánlivě) vytlačovány intermediálními, experimentálními či konceptuálními přístupy umělců, navíc chybí jakékoli vodítko, kterak nejrůznější příklady ze světa umění zařadit mezi „vysoké“ či „nízké“ žánry. Ačkoliv můžeme předpokládat, že např. zavedené kulturní instituce, výstavní domy, galerie a muzea prezentují umění podléhající přísnému kurátorskému výběru, tudíž nepochybně za umění považované, v případě umění ve veřejném prostoru se ocitáme ve složitě, nepřehledné, takřka neřešitelné situaci. Některé definice zjednodušují vymezení současného umění např. na díla žijících umělců, což by ale z této skupiny vyřazovalo tvorbu autorů nedávno zesnulých, která však co do charakteru mezi příklady současného umění patří (Thompson, 2010, s. 19). Nahlédneme-li na problematiku „současnosti“ současného umění z širší perspektivy, uvědomíme si, že všechno umění, i to, které dnes

³ a které se objevují v názvu této práce

považujeme za prehistorické, mělo kdysi svou současnost. Jak stojí v úvodu ke knize *Obsese*, „... každé umění si prochází fází současnou, moderní a posléze starou“ (Vladimír 518, 2015, s. 10).

Pro účely naší práce jsme si vymezili současné umění (ve veřejném prostoru) obdobím posledních 15 let, tedy počínaje těsně po roce 2000. Rozhodli jsme se tak hned z několika důvodů. Prvním z nich je potřeba jistého časového omezení pro lepší orientaci v teoretickém rámci tématu, dalším aspektem tohoto výběru pak bylo specifikum českého prostředí, na které se v práci zaměřujeme: z důvodu „opožděného“ vývoje umění způsobeného dlouholetou přítomností totalitního režimu na našem území u nás začal veřejný prostor viditelněji „ožívat“⁴ až v závěru 20. století, přesněji na přelomu století dvacátého a jednadvacátého.⁵ Třetím, avšak neméně důležitým důvodem pro náš výběr se stal požadavek, aby byla tematická oblast potencionálně blízka všem respondentům našeho výzkumu (tedy studentům středních škol): nejstarší dílo z výběru, jímž se budeme ve výzkumu zabývat, muselo vzniknout v době, kdy již všichni naši respondenti „byli na světě“.

Definici pojmu *veřejný prostor* věnujeme celou podkapitolu⁶, zpravidla však v celém textu pod tímto pojmem chápeme vnější prostranství, která slouží všem lidem bez rozdílu – ulice, náměstí, parky apod. V druhé rovině do oblasti veřejného prostoru zahrnujeme také veřejné instituce – úřady, školy, nákupní centra, veřejná muzea a galerie, prostředí internetu a médií.

Dalším klíčovým pojmem této práce je *vizuální gramotnost*. Její definici je podobně jako v případě *veřejného prostoru* vyhrazena samostatná kapitola (3.2.2.1); v našem výzkumu a v textu práce však tímto pojmem míníme především schopnost „čtení“ a rozlišování viděného, vizuálních informací, s nimiž se setkáváme v prostředí, ve kterém žijeme, interpretaci těchto informací a zacházení s nimi; v neposlední řadě *vizuální gramotnosti* rozumíme také schopnost vědomě a samostatně vizuální informace produkovat.

⁴ Odhlédneme-li od nespočtu sochařských realizací zdobících veřejná prostranství, sídliště apod.

⁵ Vycházíme např. z datace organizace prvního většího projektu, který se zabýval soudobým uměním ve veřejném prostoru a nastínil jeho teoretický rámec, příznačně nazvaného *Umělecké dílo ve veřejném prostoru* (Pavlíčková (ed.), 1997) nebo ze skutečnosti, v jaké době se začaly formovat umělecké skupiny, jež se prostřednictvím svých intervencí do veřejného prostoru dostaly do obecného povědomí (Pode Bal, Guma Guar, Ztohoven atd.).

⁶ 2.1 Veřejný prostor: vymezení pojmu (Kde začíná a končí veřejný prostor?)

Při interpretaci vizuálních sdělení, tedy i umění, dochází v lidské mysli k několikavrstvému procesu. Podle Liessmanna nejprve vnímáme, zda v nás podnět vyvolává libé či nelibé pocity, přičemž tuto skutečnost nazývá *emocionální mluvou*. Ta se postupně transformuje v *hodnotící mluvu*, kdy základní pocity zapříčiněné kontaktem s dílem začneme hodnotit, nazývat a formulujeme estetické soudy (např. „to je krásné“). Další vrstvou interpretace viděného je pak *výkladová mluva*, která zachycuje jeho význam a obsah. Důležitý prvek (obzvlášť při interpretaci současného umění, kdy často není na první pohled možné rozeznat, zda se o umění jedná, či nikoli) představuje *konstituující mluva*, jež se omezuje na rozlišení, zda stojíme před uměleckým dílem, jež pak interpretujeme pomocí předchozích tří typů *mluvy*, nebo se jedná o běžný objekt, který interpretaci nevyžaduje (srov. Liessmann, 2012, s. 48 – 51).

Jinou, avšak do značné míry související teorii uvádí v knize *Meze interpretace* Umberto Eco, když rozlišuje její dvě základní roviny: *sémantickou* a *kritickou* (resp. *sémiozickou* a *sémiotickou*). První z nich je nezbytně nutná pro jakýkoli akt „čtení textu“ (tedy i vizuální informace), který naplňujeme určitým (prvoplánovým) významem. Eco v té souvislosti hovoří o tzv. naivním čtenáři. Kritická interpretace je pak podle něj metajazykovou aktivitou, při které recipient odhaluje, z jakých důvodů v něm „text“ (nebo obraz) danou reakci vyvolal. Zde čtenář přestává být naivním a začíná provádět estetickou analýzu díla, popisuje souvislosti jeho formy a obsahu (srov. Eco, 2009, s. 63–64)⁷. Před podobným úkolem stáli i respondenti našeho výzkumu, kteří byli v jeho průběhu několikrát vyzýváni k interpretaci různých projevů tvorby ve veřejném prostoru a také motivováni k tvorbě vlastní – vycházíme totiž z názoru, že na cestě k rozvoji vizuální gramotnosti nesmíme opomenout zapojení obou složek procesu interpretace viděného.

Teoretický základ pro vznik textu této dizertační práce jsme našli v dostupné literatuře zabývající se sledovanými tématy (uměním ve veřejném prostoru, vizuální gramotností a výukou výtvarné výchovy na středních školách).

Zásadní se pro nás stala monografie *Public Art* (2001) editora Floriana Matznera, jež přináší pojednání význačných osobností uměleckého světa na dané téma, dále pak články Suzanne Lacy a myšlenky Josepha Heatha a Andrewa Pottera. Co se týká česky

⁷ Nebo také Eco, 1990, s. 54 – 56

psaných titulů, podnětné informace jsme čerpali z publikací Michala Kolečka (zejména *Okraj obrazu*, 2005), který se dlouhodobě zabývá oblastí současného umění ve veřejném prostoru, na periferii, sleduje specifika a trendy vývoje současného umění a jeho sociální kontext, přičemž se zaměřuje na porevoluční ústeckou výtvarnou scénu. Dalším stěžejním titulem pro nás byl katalog ke stejnojmenné výstavě – kniha *Umělecké dílo ve veřejném prostoru* (1997) editorky Kateřiny Pavlíčkové: jedná se o první ucelené pojednání o daném tématu na našem území po roce 1989. Inspiraci jsme našli především v textech hlavního kurátora tohoto projektu, Ludvíka Hlaváčka. Velmi přínosným zdrojem informací se pro nás stala také např. publikace Taťány Trávníčkové Podlesné *Umění v občanské společnosti* (2011), která přehledně tlumočí a komentuje myšlenky americké teoretičky Suzanne Lacy, nebo *Postprodukce* (2004) francouzského kritika umění a kurátora Nicolase Bourriauda. Téma současného umění ve veřejném prostoru se zaměřením na participativní umění zpracovává v monografii *Umění spolupráce* (2011) Jan Zálešák, kritickým okem pak na zprofanovanou linearitu střídání stylů v dějinách umění 20. století nahlíží Radek Horáček v knize *Umění bez revolucí?* (2015). Ucelený vhled do problematiky street artu, jedné z oblastí veřejného umění, která rezonuje především mezi středoškolskou mládeží, přináší ve svých textech Jitka Kratochvílová. Až do roku 2014, kdy byl tento titul vydán, byli čeští čtenáři odkázáni na kusé informace objevující se pouze v několika katalozích věnujících se tomuto tématu.

Pro zpracování kapitoly zaměřené na dimenze výtvarné edukace směřující k rozvoji vizuální gramotnosti pro nás bylo stěžejní studium literatury a odborných periodik pojednávajících o této specifické formě výbavy gramotného jedince. Vycházeli jsme z myšlenek Johna Debesa, jenž daný pojem na sklonku 60. let minulého století definoval, z informací prezentovaných na webu IVLA (International Visual Literacy Association) a z článků ze zahraničních periodik (např. autorů Anne Bamfordové, Renee Sandellové nebo Rona Bleeda). V našem prostředí se o popularizaci této problematiky v odborné sféře zasloužila Marie Fulková, jejíž text *Když se řekne... vizuální gramotnost* v časopise *Výtvarná výchova* z roku 2002 až do doby vydání sborníku z konference INSEA *Vizuální gramotnost* (2010) sloužil jako ojedinělý česky psaný zdroj informující o stavu zkoumaného tématu. Za posledních 7 let pak bylo možné zaznamenat zvýšený zájem o tuto oblast především v příspěvcích českých výtvarných pedagogů a teoretiků na odborných konferencích (např. Jaroslav Vančát, Jan Zálešák, Vladimíra Zikmundová).

Při zpracovávání výzkumné části této dizertační práce jsme vycházeli z metodologických monografií *Kvalitativní výzkum* (2016) Jana Hendla a *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2014) Kláry Šedové a Romana Švaříčka, podnětnou se pro nás stala také publikace Miroslava Chrásky a Ilony Kočvarové *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech* (2015).

2 Umění ve veřejném prostoru: současné tendence

Ústředním tématem našeho výzkumu je reflexe umění ve veřejném prostoru, v následující kapitole proto přinášíme nástin současných tendencí v této oblasti, přičemž klademe důraz především na specifika českého prostředí. Toto téma bylo v česky psané literatuře donedávna reflektováno především na stránkách katalogů výstav, v dílčích studiích v odborných periodících, prostřednictvím úvah v přednáškách umělců samotných; užitečné informace dnes však nalezneme také na internetových stránkách tvůrců, kulturních institucí a nejrůznějších projektů⁸, stejně tak v poslední době vychází mnoho pozoruhodných knižních titulů pojednávajících o umění ve veřejném prostoru v nejrůznějších souvislostech⁹.

Teoretická reflexe oblasti umění ve veřejném prostoru u nás – počínaje devadesátými léty, kdy se do centra zájmu odborné veřejnosti dostávala velice pozvolna a opatrně, zaznamenává od začátku nového milénia a zejména v posledních několika letech velký vývoj a boom. Počáteční opatrnost a nechuť odborníků zabývat se touto

⁸ Do kulturně-historických souvislostí zasazuje vývoj umění posledních dvou desetiletí např. online projekt *Atlas transformace*, pomyslný slovník pojmů vztahujících se ke společenskému, politickému a uměleckému dění v zemích procházejících transformací. Přispělo do něj několik desítek autorů z celého světa a jsou zde znovu publikovány některé zásadní dobové texty.

⁹ Pravděpodobně prvním počinem systematicky nahlízejícím na rodící se české veřejné umění je katalog vydaný k výstavě *Umělecké dílo ve veřejném prostoru* (Pavličková, ed., 1997) – obsahuje jak praktické realizace, tak texty a úvahy předních autorů zaměřených na tuto oblast.

Neopomenutelnými jsou texty ve sbornících z konferencí INSEA a publikacích kateder výtvarné výchovy českých univerzit: např. *Veřejnost a kouzlo vizuality* (2008), *Veřejný diskurz výtvarného umění* (2012), *Současné umění ve veřejném prostoru* (2014).

Jitka Vitásková (ed.) – *Umění v dialogu s veřejností* (2000), Michal Koleček – *Okraj obrazu* (2005), Denisa Václavová, Tomáš Žižka – *Site specific* (2008), Jan Zálešák – *Umění spolupráce* (2011), Taťána Trávníčková – *Podlesná – Umění v občanské společnosti* (2011, překlad myšlenek významné americké teoretičky Suzanne Lacy), Pavel Karous – *Vetřelci a volavky* (2013).

tematikou mohla pramenit z podvědomě negativního vnímání pojmu „veřejný“ jako něčeho „špatného“, odkazujícího k dobám minulého režimu.

Řada umělců se po roce 1989 uchýlila z ateliérů a galerií do veřejného prostoru měst, aby prozkoumala nové možnosti tvorby. Oblastí jejich zájmu se tedy stal takový typ uměleckých vyjádření, jež ke svému vzniku, vyznění a interpretaci nezbytně potřebují kromě autora především publikum, často tvořené náhodnou skupinou kolemjdoucích, byť v oblasti vizuálního umění nijak nepoučených. Logicky se tedy i teoretikům umění začaly nabízet nové úhly pohledu, jak na „veřejnou“ tvorbu nahlížet a zařazovat ji do aktuálních sociokulturních souvislostí. O vzrůstající oblibě veřejného prostoru a intermediálních tendencí v umění svědčí mj. výběr tvorby prezentované na významných přehlídkách umění v České republice i v zahraničí. V současné době se sice začínají z řad teoretiků i umělců samotných ozývat také kritické soudy o módnosti takovýchto přístupů; tato kritika vyúsťuje ve snahy obhájit tradiční malbu a prostorovou tvorbu, ty ale z hlediska diskurzu současného umění zůstávají ojedinělé (srov. Lindaurová, Procházková, 2014).

Zájem o veřejný prostor jako takový, jeho kultivaci a naplňování jeho funkcí zaznamenáváme také mimo oblast umění; existuje již řada organizací, občanských sdružení a projektů zaměřených na tuto problematiku, dokonce jsou na dané téma pořádány odborné konference¹⁰. Moc rozhodovat o podobách veřejného prostoru se tak z rukou politiků dostává i do rukou široké – odborné i laické – veřejnosti.

2.1 Veřejný prostor: vymezení pojmu (Kde začíná a končí veřejný prostor?)

Jak jsme již naznačili, pojem *veřejný prostor* rezonuje v mnoha oborech a oblastech života společnosti, nesetkáváme se s ním pouze ve spojitosti s uměním; považujeme proto za vhodné pokusit se v úvodu následujícího textu pojem definovat a nastínit jeho možné významy nahlížené z různých perspektiv.

¹⁰ viz např. celosvětová konference ReSite (Barry, resite.cz, 2015), projekt Pěstuj prostor Plzeň (Sivák, 2014) ad.

Jedním z aktuálně rozšiřných trendů ozvlášťujících veřejný prostor je umísťování klavírů (pian), knihovniček, šachových stolků atd. přímo do ulic a na náměstí. Ondřej Kobza, iniciátor projektu Piana na ulici (piananaulici.cz) a pražský kavárník, přinesl do Prahy (a později i do Olomouce) také tzv. poeziomat – objekt připomínající rouru vycházející ze země, z níž se jako z jukeboxu linou verše slavných českých básníků. Sám o poeziomatu říká, že jedinec jeho rozezvučením nejen přispívá do veřejného prostoru, ale ještě potěší kolemjdoucí (lidovky.cz, 2. 3. 2015). Zábava a aktivní trávení volného času si zde podává ruce se zprostředkováváním uměním.

Vzhledem k tomu, že v platné legislativě není *veřejný prostor* přesně definován, otevírá se pole pro vznik mnoha jeho výkladů, které se od sebe navzájem mohou výrazně lišit. Pod §34 Zákona č. 128/2000 Sb. o obcích pouze nalezneme obecnou definici veřejného prostranství (jež s veřejným prostorem nepochybně úzce souvisí): jsou to „všechna náměstí, ulice, tržiště, chodníky, veřejná zeleň, parky a další prostory přístupné každému bez omezení, tedy sloužící obecnému užívání, a to bez ohledu na vlastnictví k tomuto prostoru“ (Zákon o obcích, 2000). Přirozeným protipólem „veřejného“ je „soukromé“; při snaze vymezit rámec veřejného prostoru proto někteří autoři postupují vylučovací metodou – veřejné je vše, co není soukromé. S ohledem na výše uvedenou citaci ze Sbírky zákonů ČR však cítíme, že ani taková definice veřejného prostoru není dostačující, nehledě na to, že nelze vždy striktně soukromé od veřejného oddělit: často zasahuje veřejné do soukromého a naopak (srov. Matějů, 1997). Podobný, o něco přesnější rámec pojmu nabízí Josef Štogr (2001, s. 132), když uvádí, že sem spadá „vše, co již není soukromou věcí, a na druhé straně vše, co nepřísluší oprávněné ochraně soukromí či státního tajemství (např. správní řízení, dotýkající se opět konkrétního občana, mocenská témata... atd.)“. Dimenze, ve kterých si můžeme popisované vazby lépe představit, dokreslují následující schémata (tamtéž, s. 133)¹¹:

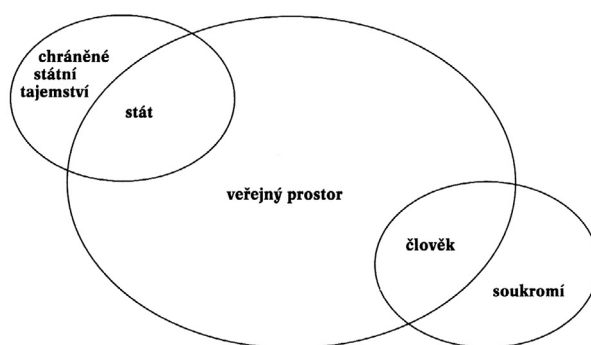


Schéma č. 1 Vymezení veřejného prostoru podle J. Štogra – ideální, vyvážený případ. (Štogr, 2001, s. 133)

Z této vizualizace je patrné, že kategorie umění ve veřejném prostoru může v určitých případech zasahovat/přesahovat i do oblasti státu stejně jako do soukromí jednotlivce.

¹¹ V knize na s. 134–136 nalezneme i další, složitější schémata vztahů mezi veřejným prostorem a dalšími oblastmi života v občanské společnosti – např. zájmovými organizacemi, zaměstnavatelem atd. Pro účely této práce však nepovažujeme jejich analýzu za nezbytnou.

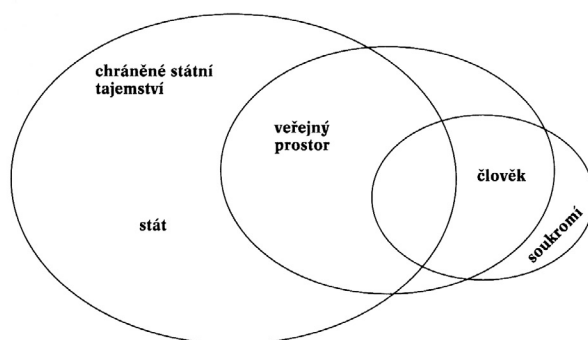


Schéma č. 2 Vymezení veřejného prostoru podle J. Štogra – případ více podobný realitě. (Štogr, 2001, s. 133)

Pokud bychom měli uvažovat o grafickém začlenění umění ve veřejném prostoru do uvedeného schématu, jeho pozice by mohla vypadat následovně:

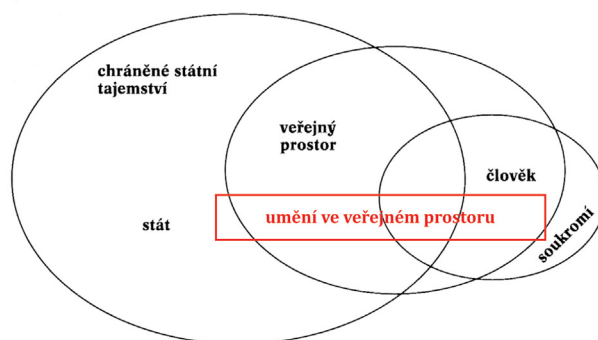


Schéma č. 3 Začlenění kategorie umění ve veřejném prostoru do schématu J. Štogra.

Doposud jsme o veřejném prostoru uvažovali jako o prostředí, místě, které by se mohlo zdát do značné míry „neživým“¹². Velmi obecnou, avšak „živější“ definici veřejného prostoru jako místa, kde se „odehrává [...] společenské dění v podobě různých druhů aktivit“, nabízí Olga Buciová (2010, s. 51). O poznání konkrétnější je pak socioložka Joanna Erbel (nedatováno), která uvádí, že veřejný prostor je „... v přesném slova smyslu prostor přístupný všem, je to demokratická aréna, kde se mohou scházet a společně trávit čas lidé různých věkových skupin, společenských tříd, pohlaví a ras“. Vycházíme-li z tohoto předpokladu, můžeme uvažovat, že veřejným prostorem je i prostor do jisté míry uzavřený, avšak veřejnosti přístupný (ba dokonce veřejnosti určený) – nádraží, úřady,

¹² Viz též Hlaváček, 2009, nestr.: „Veřejné je to, co nikomu nepatří, za co není nikdo odpovědný, z čeho vyprchal všechn osobní vztah. Jak může být něco tak osobního jako je umění spojováno s tímto vychladlým abstraktním fenoménem?“

galerie¹³ apod. Charakter veskrze veřejného prostředí mají kulturní zařízení minimálně od konce 19. století, „a to jak ve smyslu prostorovém, tak sociokulturním“ (Žák, 1997, s. 55). Nicolas Bourriaud (2004) v této souvislosti dodává, že umělcům nejde o to, stavět do protikladu galerii jako místo „špatného“ umění a (vnější) veřejný prostor jako ideální, vysněné místo pro život umění. Galerii chápe jako rovnocennou součást širšího veřejného prostoru.¹⁴ O galerii (muzeu umění) jako o veřejném prostoru uvažuje také Vito Acconci ve svém textu *Leaving home. Notes On Insertions into the public* (2001, s. 45). Jde podle něj o simulovaný veřejný prostor – určený těm, kteří se rozhodli být „muzejní veřejností“. Tvrdí, že je jednosměrný a uni-funkční, zatímco „skutečný“ veřejný prostor je mnohosemerný a multifunkční. Galerie se však v rozporu s tímto tvrzením v současnosti snaží nabízet více než jeden způsob „vyžití“ (kavárny, muzejní obchody, knihovny, studovny, ...).

V rozšířeném slova smyslu můžeme mezi veřejné prostory zahrnout také masmédia a internetovou síť. Nejenže je pro ně přítomnost veřejnosti nezbytná, ale i samotní umělci s nimi záměrně pracují (viz např. již několik desetiletí staré vstupy do televizního vysílání v USA¹⁵, nebo pirátské vysílání české skupiny Ztohoven¹⁶; mail art, net art a další). Média

¹³ Přestože někteří umělci se právě z galerií záměrně uchylují do vnějšího veřejného prostoru a vnímají je jako prostředí do značné míry nesvobodné. Nakolik je nebo není vnější veřejný prostor „svobodnější“, záleží na konkrétním místě, době, politické a společenské situaci.

¹⁴ Velké oblibě se v dnešní době těší i tzv. negalerie, galerie ve veřejném prostoru (nebo též mimo-institucionální galerie, nezávislé výstavnictví a galerijnictví či nezávislá galerijní scéna (Heřmanová, 2014)), které jsou přístupné vždy a všem. Výstižně jejich charakteristiku shrnuje text programu k festivalu 4 (+4) dny v pohybu (Praha, 2012): „Jsou svobodné, nezávislé a flexibilní. Většinou nikdy nezavírají. Rezonují s místními diváky, je pro ně typická tvořivá práce s konkrétním prostorem. Najdete je v nikdy nedokončené smuteční síni, na hřbitově, ve výkladní skříni prázdného obchodu, na chodbě bytu, v průchodu na dvorek, v ulici s velkou kaluží, ve vitrínkách fungujícího autoservisu, v posprejovaném podchodu, otáčivém válci na nádraží, na vlakovém nástupišti, autobusové zastávce, ale také v prázdné peněžence nebo fungující ledničce...“.

V Praze se mezi tento typ galerií řadí např. Artwall, Galerie Fenster; v Brně Umakart, Jádro, Anne Frank Memorial; v Ostravě Galerie Kaluž, Galerie Podloubí; v Plzni Fresh Air Gallery; v Hradci Králové Walk Thru Gallery; v Ústí nad Labem jsou to pak Galerie Buňka nebo Vitríny.

Pozadu nezůstává ani olomocká nezávislá scéna. Najdeme zde hned několik galerií ve veřejném prostoru: např. Lomená galerie (galerie v průchodu, kterým denně projde nespočet lidí, s výstižným mottem „dejme průchod umění“; Lomená galerie, ARTnative, nedatováno), Vitrína Deniska (galerie ve výloze bývalého obchodu), Galerie dé (pojízdná galerie jako součást tramvaje MHD, jež však byla nucena k 30. 10. 2015 svůj provoz ukončit; ARTnative, nedat.) a další.

¹⁵ Tzv. „media break-ins“ Allana Kaprowa, Chrise Burdena, Anta Farma a Lowelliho Darlinga (Trávníčková Podlesná, 2011, s. 25)

¹⁶ Skupina se 17. 6. 2007 „nabourala“ do ranního vysílání ČT2, když v pořadu Panorama infiltrovala do záběru na krajinu vybuchující atomový hřib. (idnes.cz, zra, 2007)

se často (záměrně i nezáměrně) stávají součástí různých uměleckých konceptů a realizací a mnohdy dokonce působí až edukativně, podněcují lidi k úvahám o umění.¹⁷

Protože ucelená definice veřejného prostoru prakticky neexistuje, otevírá se dalším myšlenkám, jež mohou naše vymezení neustále obohacovat a rozšiřovat. Zároveň se tím však tento pojem stává stále více neuchopitelným. Pro zjednodušení tedy v tomto textu zpravidla veřejným prostorem míníme vnější prostranství, která slouží všem lidem bez rozdílu; v druhé rovině do oblasti veřejného prostoru zahrnujeme také prostředí veřejných institucí, internetu a médií.

2.2 Umění ve veřejném prostoru

Na základě myšlenky Josepha Beuyse o zrušení hranice mezi uměním a životem lze předpokládat, že se každý jedinec může kdykoli (nejen ve veřejném prostoru) setkat s uměním, nebo se dokonce stát součástí uměleckého díla. Obzvláště v městském prostředí jsme denně konfrontováni s různými typy realizací (nejen ze současnosti, ale i z dávnějších historických období¹⁸) a akcí – uměleckých i neuměleckých, ať už to jsou „koncerty, divadelní produkce, performance, happeningy, one man show, velká škála odvětví odvozených z výtvarného umění (sochy, instalace, intervence, street art)“ nebo také „festivity, pouliční hry, site specific art, komunitní projekty, negalerie¹⁹ a další“ (Mitošinková, 2012). V této práci se zaměřujeme především na projevy současného výtvarného umění v českém veřejném prostoru.

Z předchozích úvah vyplývá, že aby mohla jakákoli forma umění ve veřejném prostoru existovat a plnit nějaký účel, je nezbytné, aby komunikovala s veřejností – divákem, recipientem, účastníkem akce. Podle historika umění a kurátora výstavy Umělecké dílo ve veřejném prostoru Ludvíka Hlaváčka (1997, s. 9) se divák „... nemusí stát znalcem umění, nýbrž musí jen přijmout fakt, že význam uměleckého díla neleží v první rovině jako význam reklamy nebo zpráv o počasí, ale že je třeba k němu učinit pár kroků“. Mnoho současných umělců se ve své tvorbě zabývá tématem stavu společnosti a ve své

¹⁷ Podrobněji toto téma rozpracujeme v kapitole 2.2.3 – Umění, veřejný prostor a média – další život uměleckých intervencí ve veřejném prostoru.

¹⁸ Viz kapitola 2.2.1 Proměny umění ve veřejném prostoru v českém prostředí 20. století, jeho sociální a politické aspekty.

¹⁹ Podrobněji o negaleriích na v kap. 2.1.

tvorbě artikuluje sociální problémy, politická, rasová, ekologická a další témata²⁰ (srov. Koleček, 2005). „Výtvarné vyjádření tak dostává mimoumělecký obsah, což je vnímáno jako určité novum, ale ve skutečnosti jde pouze o návrat k jeho dávnému předurčení. Při pohledu na dějiny uměleckých forem je totiž patrné, že byly vždy úzce spojeny se životem společnosti.“ (Koleček, 2005, s. 15)²¹

Aby se současné umění ve veřejném prostoru mohlo lépe stát součástí skutečného života, anebo aby se skutečný život stal součástí umění a posílil tak jeho sociální rozměr, často umělci využívají neumělecké výrazové prostředky a pracují s *estetikou každodennosti*. Problematikou socializace současného umění se dlouhodobě²² zabývá např. již citovaný kurátor a teoretik umění Michal Koleček. Upozorňuje na skutečnost, že „reflexe sociálních pohybů v umění je v českém prostředí stále poněkud problematická, a to z důvodu jistého, historicky opodstatněného ostychu před tímto způsobem myšlení, ale také vzhledem k zatím nedostatečnému rozvoji občanské společnosti“ (Koleček, 2005, s. 17). Hovoří také o nesamozřejmém postavení vizuálního umění v rámci naší postupně se transformující society, které je patrné jak na straně veřejnosti, tak uvnitř umělecké komunity.

Pro lepší orientaci v tématu považujeme za důležité alespoň stručně se zmínit o minulosti této problematiky a nastínit proměny společensko-historických souvislostí, z nichž na umění ve veřejném prostoru té či oné doby nahlížíme.

2.2.1 Proměny umění ve veřejném prostoru v českém prostředí 20. století, jeho sociální a politické aspekty

Umění je snad staré jako lidstvo samo. Již od pravěku člověk toužil po (uměleckém) vyjádření, a ačkoliv ve své době pravděpodobně netvořil se záměrem „dělat umění“, zanechal po sobě nesmazatelnou stopu. S formováním lidské společnosti se začalo pozvolna oddělovat osobní od veřejného, vnitřní od vnějšího a zejména vládnoucí vrstva se začala obklopovat uměním, čímž dávala na odiv svou moc. „*Osazování umění ve veřejném*

²⁰ viz také kapitola 2.2.2 Tematické oblasti reflektované prostřednictvím zásahů do veřejného prostoru

²¹ Na cestě každého k orientaci jak v běžném životě, tak při setkání s uměleckým dílem nachází své místo mj. kultivace vizuální gramotnosti (více v kapitole 3.2.2 Vizuální gramotnost a v příslušných podkapitolách).

²² od 90. let 20. století dodnes

prostoru je kulturní tradicí už od antických civilizací a bylo vždy významnou součástí života obyvatel, neboť odpovídalo na jejich estetické, politické, sociální a reprezentativní potřeby." (Karous in Chuchlík, Karous, 2014, s. 3) Oficiální umění ve veřejném prostoru tak od nepaměti plnilo především reprezentativní a politickou funkci. Ačkoliv dnes vnímáme pomníky, výzdobu sakrální architektury apod. jako kulturní dědictví, málokoho by napadlo uvažovat, že i tato díla ve své době naplňovala především ideu svého zadavatele – církve, panovníka, příslušníka bohaté vládnoucí vrstvy, mnohdy poměrně (skrytě) „militantní“. Pavel Karous v publikaci *O jablku a dalších* (2014), jež pojednává o výtvarném umění 60. až 80. let 20. století ve veřejném prostoru Jablonce nad Nisou, uvádí dva takové příklady: prvním z nich je barokní socha Panny Marie v naději (1773) od Jana Christiana Weisse, která byla ve své době nástrojem násilné rekatolizace protestantského prostředí a již by dnes bez znalosti historického kontextu vnímal kontroverzně jen málokdo. Druhým příkladem je proměna konkrétního místa v různých historicko-politických kontextech: v roce 1870 byla pod vlivem oslavy germanismu, kulturní a průmyslové vyspělosti města na Mírovém náměstí v Jablonci nad Nisou osazena alegorická socha Průmyslu, dále pak za první republiky figurativní socha Bolest a boj (představující germánské ctnosti rytíře z eposu Píseň o Nibelunzích), jež byla při násilném odsunu Němců v roce 1945 zničena a na jejím místě zanedlouho našla své působiště socha rudoarmějce držícího na rameni dítě. Ta byla stržena pro změnu v roce 1968 demonstranty (Chuchlík, Karous, 2014, s. 3).

Podobných míst, která měnila svou podobu podle toho, v čích rukou právě spočívala vládnoucí moc, u nás najdeme nespočet. Na skutečnost, že aktuální ideologie téměř vždy měla a má potřebu projevy té předcházející nemilosrdně likvidovat, aniž by připouštěla jejich možné výtvarné kvality, upozorňuje v úvodu knihy *Vetřelci a volavky* Jiří Šetlík: „*Když se například ustavila samostatná Československá republika, veřejní činitelé pokládali téměř za závazné ničit všechny připomínky habsburské monarchie, počínaje pomníky osvědčeného císaře Josefa II.*“ (in Karous (ed.) a Jankovičová, 2013, s. 10). Stejný postoj zastává současná společnost vůči umění vzniklému ve veřejném prostoru za dob socialismu.²³ Ne všechna díla jsou však podle odborníků plochými, vyprázdněnými symboly „zvrhlé“ doby a je třeba je posuzovat individuálně. Například nová figurace (označovaná také jako kritický humanismus, sarkasticko-cynický humanismus) „*se pro*

²³ Podobu uměleckých děl instalovaných do veřejného prostoru od 60. let schvalovala „odborná komise Svazu českých výtvarných umělců, která posuzovala zakázky výtvarných ([…] zejména tzv. monumentálních) realizací pro architekturu a veřejný prostor, jejichž vznik byl v rámci veřejných staveb v Československu povinný

svou obnovenou sociálně-kritickou funkci“ tehdejšími teoretikům zdála být „snadno propojitelná s mechanickým a kinetickým uměním určeným pro veřejný prostor města“ (Ševčík, Morganová, Dušková (eds.), 2001, s. 250). Po srpnových událostech roku 1968 byla kritická funkce umění umlčena; i přesto však paradoxně nesou mnohé veřejné realizace z doby normalizace výrazné umělecké kvality a často se jim podařilo vymknout se vládnoucí ideologii.

Na skutečnost, že s demokratickým nadšením, jež u nás panovalo po revoluci v roce 1989, přestala existovat řada kvalitních sochařských děl, poukazuje projekt *Vetřelci a volavky* pod vedením sochaře a pedagoga Pavla Karouse. Kromě mapování veřejného umění normalizace se odborně zabývá jednotlivými realizacemi a zjišťuje, že ačkoliv je tento typ umění zjednodušeně chápán jako jedznačně „špatný“, i v menších městech se v té době objevovala sochařská díla nejuznávanějších umělců druhé poloviny 20. století²⁴, jež jsou „zcela v kontextu soudobého výtvarného umění v západní Evropě a severní Americe“ (Karous in Chuchlík, Karous, 2014, s. 4). Dobová cenzura (v 70. a 80. letech) totiž výtvarníky (oproti literátům a filmovým tvůrcům) tolik neomezovala – „tehdejší politická garnitura chápala, že násilný návrat do socialistického realismu 50. let by působil jako zhmotnění její diktátorské povahy“²⁵ (Karous, 2013, s. 15).

Přesto můžeme konstatovat, že během většiny 2. poloviny 20. století určovala podobu oficiálního umění ve veřejném prostoru vládnoucí komunistická strana.²⁶ Slovo *oficiální* zde používáme záměrně; již od sklonku 40. let se totiž na české umělecké scéně začaly objevovat solitérní osobnosti a tvůrci neoficiálního umění, kteří do veřejného prostoru (a často také do přírody) prchali právě před diktaturou všudypřítomných

na základě vyhlášky č. 355/1965“ (Ivánek, nedatováno, nestr.), přičemž umělecký prvek musel být v případě každé nové architektury zastoupen v 1 – 4 % celkového rozpočtu stavby.

Podobnou strategii pod označením Percent for art v současnosti uplatňují i mnohá západní města (srov. Trávníčková Podlesná, 2011, s. 22).

²⁴ např. Stanislav Kolíbal, Karel Malich, Jiří Novák, Oldřich Plíva ad.

²⁵ Podobně paradoxní je disproporce mezi proklamovanou a skutečnou podobou normalizační vizuální prezentace ČSSR – ačkoliv pravidla pro výběr návrhů „výzdoby“ veřejného prostoru preferovala figurální produkci, nalezneme jich mezi realizovanými díly pouhou ¼.

²⁶ Umění (nejen výtvarné, ale např. i literární či filmové) se do značné míry stalo nástrojem propagandy, a proto od něj byla požadována masová srozumitelnost a respektování předepsaných formálních i námětových náležitostí. Jediný akceptovatelný „umělecký styl“ – socialistický realismus – měl směřovat ke „sjednocení všech uměleckých žánrů a odstranění rozdílů mezi uměním a životem“ (Halamová 2014, s. 72), avšak v odlišném pojetí, než jaké zastával již zmiňovaný Joseph Beuys (viz kapitola 2.2 Umění ve veřejném prostoru a Rebmann, 1998)

schvalovacích komisí a před ideologií socialistického realismu. Způsob jejich vyjadřování však byl značně odlišný od způsobu, jakým ve veřejném prostoru tvoří umělci dnes. Volné umění se v 50. letech „*stalo kompenzací sociálního života, politiky, ztráty veřejného prostoru a stáhlo se do sebe... Estetika se moralizovala a umění přitom nutně zablokovalo svou sociální funkci*“ (Ševčík, Morganová, Dušková (eds.), 2001, s. 248).

Výraznou postavou předjímající následující vývoj velké části neoficiálního umění na našem území byl nepochybně Vladimír Boudník, snad jediný umělec, jenž z vlastní vůle nalézal inspiraci v továrním prostředí²⁷ a který nejenže ve veřejném prostoru čerpal inspiraci pro svou tvorbu, ale také prostřednictvím svých akcí a manifestů explosionalismu činil to, co bychom dnes nazvali „výchovou uměním“. Od r. 1949 realizoval několik desítek akcí v ulicích, v nichž hlavní roli hrály oprýskané zdi a do kterých zapojoval své přátele a kolemjdoucí. „*Tento hypersenzitiv chápal své umění především jako zdroj asociací a předpokládal, že podobně vnímají určité vizuální podněty také ostatní.*“ (Valoch, 2007, s. 241) Že takový přístup v té době neměl obdoby, dokládá i tento text: „*Manifesty explosionalismu Vladimíra Boudníka nabízejí nový způsob spojení lidí s uměním: uvolněním a explozí akumulovaných představ, které vedou k revolučnímu poznání vnitřní stavby vědomí, jeho rozšíření, zvýšení inteligence a nekonečného rozvoje po celý život. V explosionalistické praxi má vyvolat řetězovou reakci mozku obrazárna ulice.*“ (Ševčík, Morganová, Dušková (eds.), 2001, s. 109) Vtahováním publika do svých záměrů předznamenal Boudník vývoj akčního umění podobně jako Jiří Kolář, který svou destatickou poezii již v 50. letech pojímal jako návod na akci. „*Krajní změnu pojmu „umění“ přineslo akční umění, v němž se samo jednání stalo legitimním způsobem vyjádření uměleckých či sociálních idejí.*“ (tamtéž, s. 249)

Další neopomenutelnou osobností, která tvůrčím způsobem vstupovala do veřejného prostoru, byl v 60. letech Milan Knížák a hnutí Aktuální umění (později Aktual), jejichž akce připomínaly způsob tvorby situacionistů. Na dnes již proslulé akce *Aktuální procházka po Novém Světě*, *Demonstrace jednoho* nebo *Procházka Prahou*, jejichž „*hlavní funkcí byla osvěta narušující běžný chod života*“ (ibidem), navázala v 70. a 80. letech různá „*alternativní společenství lidí, neshopných kolaborovat s režimem, která, aniž by si toho byla plně vědoma, pokračovala v tradici antiuměleckých hnutí dada, akcionismu*

²⁷ (leč značně odlišnou od diktátu ideologů socialistického realismu)

a konceptualismu. Politizovala umění tím, že ho učinila nekonformní každodenní praxí, nerozeznatelně splývající se životem“ (Ševčík, Morganová, Dušková (eds.), 2001, s. 341).

Jedním ze způsobů svobodné tvorby v 80. letech se staly události odehrávající se mimo galerie; „sice sledovaly opožděně antikomerční tendence, opouštění oficiálních galerií a vytváření site-specific výtvorů na Západě, ale v domácím prostředí hrály ještě jinou roli, mj. udržovaly poslední kontakt se současným uměním a uvolňovaly umělce z ateliérové existence, do níž byli vehnáni normalizací“ (tamtéž, s. 340). Jedním z dnešního pohledu zásadních počinů umění 80. let se staly tzv. *Malostranské dvorky* (1981), kde skupina nezávislých umělců prezentovala svou tvorbu ve snaze po splnutí umění, prostoru a života. Jak zásadně se tato realizace lišila od akcí dnešních umělců tvořících ve veřejném prostoru, uvádí v jedné z kapitol knihy *Veřejný diskurz výtvarného umění* Radek Horáček (2010, s. 12): „...díla Kurta Gebauera, Magdaleny Jetelové, Tomáše Rullera a dalších zúčastněných umělců byla s ohledem na tíži tehdejší doby i politického rizika převážně založena na principu nainstalování již hotové sochy či objektu do nového negalerijního prostředí, případně šlo o významové a estetizující instalace, které byly dnešním podobám umění ve veřejném prostoru poměrně hodně vzdálené“. Dodává, že se však udál velký posun soudobého umění směrem k veřejnosti a především ven z izolovaného galerijního prostředí podléhajícího přísným pravidlům.

V době „opilosti“ svobodou po revoluci v roce 1989 a především v průběhu 90. let dochází v českém prostředí k pozvolným počátkům akcentace nového způsobu tvorby ve veřejném prostoru.²⁸ Ačkoliv se tento proud pod názvem „public art“ začal v západním světě rozvíjet již v 60. letech 20. století a největší boom zaznamenal v letech osmdesátých, v našem prostředí podobnému vývoji bránila tehdejší politická situace (srov. Hlaváček, 1997, s. 7). S uvolněním politických poměrů začalo „veřejné umění“ v „západním“ slova smyslu pronikat i k nám; jeho počátky však byly spíše opatrné – chyběla zde tradice, na kterou by bylo možno navázat, nehledě na to, že pojem „veřejný“ nevzbuzoval na základě předchozích historických zkušeností příliš kladné ohlasy.

²⁸ Předmět zkoumání této disertační práce autorky nezahrnuje oblast pomníkové tvorby. Akcentuje spíše performativní, konceptuální a intermediální tendence ve výtvarném umění a tvorbě ve veřejném prostoru.

Témata nově vznikajících tvůrčích projektů ve veřejném prostoru často měla (a dodnes mají) silný sociální a politický²⁹ rozměr. První výraznou realizací, která vyvolala vlnu veřejného zájmu, byl *Růžový tank* Davida Černého (1991). Jednalo se o ojedinělou politicky motivovanou uměleckou akci s mediálním dopadem: autor byl poté, co natřel na růžovo sovětský tank č. 23, jenž i dva roky po sametové revoluci neustále připomínal oslavu osvobození Rudou armádou, obviněn z přečinu výtržnictví a musel stroji vrátit původní podobu. Tehdejší vláda však následně rozhodla tank opět přebarvit na růžovo. „V montérkách s označením FS ČSFR pracovalo na růžovém nátěru patnáct zákonodárců, například Jan Ruml, Petr Gandalovič, Stanislav Devátý, Jiří Pospíšil či Klára Samková.“ (idnes.cz, jan, 2011) Umělcova tvorba tak změnila nejen podobu veřejného prostranství, ale i sociální a politické dění – vznikla živá debata tolik potřebná pro mladý stát.

První souhrnný výstavní projekt s názvem *Umělecké dílo ve veřejném prostoru*, jenž reflektoval toto aktuální téma, byl uskutečněn na podzim roku 1997 ve Veletržním paláci v Praze.³⁰ K velkému rozvoji povědomí o umělecké tvorbě ve veřejném prostoru (často velmi provokativní, mystifikační a subverzivní) přispělo formování uměleckých skupin zaměřených na toto téma. Za všechny jmenujme např. skupiny Pode Bal³¹, Rafani³², Guma Guar³³ nebo Ztohoven³⁴. O nejrůznější aktivity těchto skupin (intervence do veřejného prostoru, manifestační výstavy, performance, happeningy, často balancující na hraně zákona) se začala zajímat média, tudíž se s jejich tvorbou měly možnost setkat masy lidí nikterak nepoučených v oblasti současného výtvarného umění; ti se tak stali sekundárními recipienty těchto děl. Dění v reálném prostoru vstoupilo do dalšího veřejného prostoru – do televize, tisku, na internet.

²⁹ Tentokrát však již nikoli politice poplatný, nýbrž politická témata problematizující a do značné míry subverzivní.

³⁰ Jeden z kurátorů výstavy, Ludvík Hlaváček, přibližuje její zaměření: „Projekt ... byl rozvržen do dvou etap. První byla zaměřena k výstavě 53 projektů uměleckých děl navržených pro umístění ve veřejném prostoru. Výstava [...] byla uspořádána s nadějí, že přivábí pozornost možných sponzorů, s jejichž pomocí by vystavené projekty mohly být následně realizovány. Přesto, že tato naděje byla naplněna jen z velmi malé části, FCCA Praha uskutečnilo v následujícím roce většinu projektů.“ (Hlaváček, nedatováno)

³¹ Skupina Pode Bal existuje od roku 1998 ve složení těchto umělců: Antonín Kopp, Petr Motyčka, Michal Šiml, Hana Valihorová, Martin Krpec a Vladimír Vopat.

³² Skupina Rafani byla založena r. 2000 a existuje dodnes. Jejimi členy jsou Jiří Franta, Marek Meduna, Luděk Rathouský, Václav Magid a Petr Motejlík. Radim Kořínek skupinu opustil.

³³ Groupe Guma guar existuje od roku 2003 a jejími členy jsou Richard Bakeš, Milan Mikuláščík a Daniel Vlček.

³⁴ První realizace skupiny proběhla v roce 2003, v současné době se počet členů Ztohoven odhaduje na několik desítek.

2.2.2 Tematické oblasti reflektované prostřednictvím zásahů do veřejného prostoru

„Public art exists to thicken the plot.“

Vito Acconci

Jak jsme naznačili již v kapitole 2.2.1, v různých geopolitických podmínkách a v každé době se setkáváme s akcentací jiných tematických okruhů, jež jsou ve veřejném prostoru prezentovány. Zatímco v historii plnilo umění ve veřejném prostoru především reprezentační funkci a podléhalo požadavkům svého zadavatele (ať už jím byla církev, panovník nebo politický režim), v posledních desetiletích se tento typ tvorby značně osamostatnil a začal plnit také např. funkci kritickou. Role zadavatele se upozadila nebo zcela vymizela a veřejný prostor tak dává vyniknout volné tvorbě umělců, nadšených tvůrců street artu, ale např. také vandalů.

Jedním z hlavních cílů našeho výzkumu, jehož výsledky přinášíme v kapitole 4, je definovat tematické okruhy a oblasti blízké dnešním středoškolákům, jimiž mají potřebu se zabývat, a to i ve vlastní výtvarné tvorbě ve veřejném prostoru. Považujeme proto za důležité zamyslet se nad tím, jaká témata si pro vyjádření ve veřejném prostoru volí sami umělci. Jak uvozuje uvedený citát Vita Acconciho, „veřejné“ umění vždy „zhušťuje“ a zesiluje závažnost tématu a dává mu na očích veřejnosti vyniknout.

Zpravidla se tak setkáváme s akcentací společenských problémů místa a doby, kdy dané dílo vzniká. Jak uvádí Suzanne Lacy (1994, s. 19), často tematice uměleckých realizací ve veřejném prostoru dominují závažná témata současnosti, jako je problém nakládání s toxickým odpadem, rasové otázky, problémy bezdomovectví, stárnutí nebo kulturní identity, ale např. také problematika gangů, jež se týká spíše prostředí amerických velkých měst a některých jejich čtvrtí. Je pozoruhodné, jakou korelaci můžeme sledovat v tematických oblastech reflektovaných umělci a studenty, již se účastnili našeho výzkumu.³⁵

Na rozdíl od monumentálního sochařství, které se ve veřejném prostoru nachází v podobě pomníků, soch a bust významných osobností, připomíná důležité historické

³⁵ Jak je zřejmé z kapitoly 4.4.1, všechna uvedená témata se v menší či větší míře objevují také mezi okruhy, jež studenti zajímají a k nimž mají potřebu se vyjadřovat.

postavy a události mající „věčnou“ hodnotu³⁶ a je součástí kulturního dědictví, většině projevů současného „veřejného“ umění je přirozeně vyměřena mnohem kratší doba trvání. Je to zapříčiněno jak formou takovýchto realizací (performance, happening, instalace, street art...), tak charakterem tematických oblastí, jež reflektují. Mohou vyjadřovat subjektivní politické názory a postoje svých tvůrců, glosují a komentují aktuální dění a události, otevírají společenská tabu a zpochybňují zavedené hodnoty (srov. Kratochvílová, 2014, s. 18). Důležitým aspektem je v tomto případě současnost, aktualita tématu, jež podněcuje náhodně zformovanou diváckou komunitu ke komunikaci, k zamyšlení či interakci.

Kromě aktuálních a zvukných témat rezonujících v myslích široké veřejnosti umělci ve velké míře pracují s kritikou mainstreamu a brojí proti uniformitě. Na tuto skutečnost upozorňují Heath a Potter v knize *Kup si svou revoltu!*, když uvádějí: *„Kritika masové společnosti, odpor vůči veškerým projevům konformismu, uniformity, nechuť vůči autoritám a esteblishmentu, vzývání nejrůznějších forem alternativního myšlení a kultury v protikladu k „mainstreamu“, volání po individualismu, pátrání po autentičnosti osobního prožitku a sebevyjádření, odmítání materialistické „technicistní“ západní civilizace, která omezuje naši představivost a potlačuje naše nejhlubší potřeby, zájem o východní spiritualitu a kultury – všechny tyto projevy „kontrakulturního“ smýšlení jsou pro nás tím, čím je voda pro ryby.“* (Heath, Potter, 2012, nestr.) Zároveň se však zamýšlejí nad otázkou, proč „systém“, proti němuž neustále někdo bojuje, stále přežívá a dokonce nezřídka svou roli posiluje. Poukazují na to, že každá alternativa, která se kdy v kapitalistickém systému zrodila, byla pohlcena, asimilována a následně masově „prodávána“ davům. *„Co když je kontrakulturní revolta jednou z příčin, a ne důsledkem sílícího konzumerismu?“* (tamtéž)

2.2.3 Umění, veřejný prostor, reklama a média – další život uměleckých intervencí ve veřejném prostoru

Je nezpochybnitelné, že média (ať už tisk, telveize nebo internet) do značné míry formují veřejné mínění a ovlivňují, o jakých tématech se ve společnosti hovoří, ktré osobnosti a události jsou obecně považovány za důležité, známé apod. Nejinak je tomu v případě umění. Jak vyplývá z literatury zabývající se prezentací současného umění, je

³⁶ Ačkoliv i zde můžeme hovořit o relativitě oné „věčnosti“: monumentální díla v různých dobách vznikala a zanikala v závislosti na politickém režimu apod. (viz kapitola 2.2.1)

povědomí o něm často redukováno na poměrně úzkou komunitu lidí přímo se uměním zabývajících nebo těch, kteří navštěvují muzea a galerie. Jak již bylo několikrát zmíněno, umění se vstupem do veřejného prostoru chce mj. přiblížit běžnému divákovi, který instituce umění prezentující nenavštěvuje. Místa, kde se s tím kterým dílem ve veřejném prostoru můžeme setkat, jsou často fyzicky omezena na konkrétní oblast a možnost konfrontace s nimi je časově omezena; primární divácká komunita tak zůstává stále nepřiliš početná. Medializace takovéto tvorby tedy napomáhá formování sekundární divácké komunity: o dané realizaci se pak dozví mnohonásobné množství lidí. Umění tak z fyzického veřejného prostoru vstupuje do jeho dalšího typu – veřejného prostoru médií.

Velkým úskalím však stále zůstává, že média současné umění příliš nereflektují, a v případě, že ano, podávají izolované a zkreslené informace. Jan Paul upozorňuje na skutečnost, že v případě reflektování umění médii určenými pro širokou veřejnost (tedy nikoli odbornými, úzce specializovanými periodiky) dochází ke stírání rozdílů mezi kritikou a publicistikou, „... což celou oblast výtvarného umění poškozují“ (Paul, 2003, nestr.). Některá (často provokativní) díla současných autorů však záměrně zájem masových médií vzbuzují, a je tedy téměř jisté, že mezi lidmi podnítí diskusi.³⁷ Nezáleží pak tolik na tom, kdo je autorem, důležité je, že dílo (akce, koncept) vzbuzuje zájem veřejnosti a dostává se do širšího povědomí.³⁸ V některých případech dochází také k programovému zviditelnění samotného autora;³⁹ mediální zájem totiž často souvisí s ochotou tvůrce veřejně vystopit (poskytnout rozhovor, stát se součástí reportáže). V některých případech jsou média nezbytnou součástí díla, jak tomu bylo např. v případě známého pirátského vysílání skupiny Ztohoven, když v roce 2007 implementovala do živého přenosu pořadu Panorama na České televizi atomový hřib. O podobnou akci se pokusil také neznámý autor, který v květnu 2010 do živého přenosu z webkamer v Lošticích přimontoval vznášející se talíř ufo. Na rozdíl od prvního jmenovaného případu však akce neměla soudní dohru, starosta obce se cítil být spíše pobaven než ohrožen (Poláček, Strnadová, 2011). Jiným příkladem uměleckého projektu, který je skrze médium internetu přenesen

³⁷ S touto skutečností kalkulují např. některé umělecké skupiny (Guma Guar, Ztohoven, PodeBal) – viz kapitola 2.2.1

³⁸ Běžný občan, který postrádá umělecké vzdělání a sám se o umění nezajímá, pravděpodobně bude mít povědomí o případě Kaplického návrhu budovy Národní knihovny, vzpomene si na proměněné semaforey v centru Prahy (Roman Týc, 2007), „tykadlovou aféru“ Romana Smetany (2011) nebo na červené trenýrky vyvěšené nad Pražským hradem (Prezidentovo špinavé prádlo, Ztohoven, 2014).

³⁹ jak tomu bylo např. v kauze Romana Týce, která se v médiích opakovaně objevuje i téměř 10 let po realizaci známých Semaforů (2007)

mezi miliony nezasvěcených diváků, je dílo Robin Hewlett a Bena Kinsleyho *Street with a View* (2008). Tato dvojice v den, kdy probíhalo fotografování pro „3D mapu světa“ Google Street View, inscenovala nespočet performancí, happeningů a instalovala do ulic různé objekty. Záznam těchto akcí byl pak veřejně přístupný komukoliv na světě, kdo tento server navštívil.⁴⁰

Aby se o umění ve veřejném prostoru hovořilo, nemusí být zcela nezbytně medializováno. Setkáváme se také s tím, že „*díla, která jsou téměř nepřehlédnutelná, razí do očí, brání ve volném průchodu*“ se stávají „*předmětem debat kolemjdoucích, přesto nejsou většinou identifikována jako umění*“ (Mílek, 2013, s. 1). Je důležitější to, aby člověk byl vždy schopen mezi množstvím vizuálních informací rozeznat umění, nebo samotná skutečnost, že realizace vzbudila zájem, diskusi, reakci? Na tuto otázku zčásti odpovídá problematika vizuální gramotnosti⁴¹, která nás má nejen „chránit“ před negativními vlivy všudypřítomných vizuálních informací, ale má nám pomoci takovéto informace analyzovat, interpretovat a dále s nimi nakládat. Pro každého tvůrce pohybujícího se ve veřejném prostoru bude pravděpodobně vítána jakákoli divácká reakce než pouhé pasivní přehlížení jeho díla.

Na základě výroku Fritze Rahmanna přirovnávajícího jakékoli umění ve veřejném prostoru k reklamě⁴² lze konstatovat, že svým způsobem každé veřejně vystavené dílo přitahuje pozornost lidí, propaguje nápad, téma, myšlenku nebo svého autora. Ačkoliv primárním záměrem takovýchto děl není prodej, můžeme přesto vyzorovat některé souvislosti současného veřejného umění a reklamy.

Umělci poměrně běžně užívají pro své vyjádření reklamní plochy (billboardy, citylighty apod.) a tvoří tak jakýsi „subvertising“ (Zálešák, 2011, s. 171). „*Obecně lze říct, že „vychýlení“ reklamy je mimořádně náchylné k tomu, aby bylo reklamním průmyslem zpětně přivlastněno*“. (tamtéž, s. 172) Jedním z druhů umění ve veřejném prostoru hojně využívajícího formálního jazyka reklamy, zábavných forem a prvků hry je street art. Z původního projevu sociální vzpoury se postupně stává reklamní artikl, který reklama

⁴⁰ viz též kapitola 4.3.1.2

⁴¹ viz kapitola 3.2

⁴² viz kapitola 3.3.2

recykluje a využívá, přičemž cílí především na mladé konzumenty, u nichž se tvarosloví street artu těší velké oblibě. Tuto skutečnost můžeme kromě televizních a tištěných reklam (např. na coca-colu) sledovat především v módním průmyslu nebo guerilla marketingu. Dalším pozoruhodným jevem balancujícím na pomezí reklamy a zprostředkování umění je možnost nakoupit na internetu „stickers“ (nálepky) od různých tvůrců street artu a následně je vylepovat v prostoru vlastního města. Umělcova myšlenka tak má možnost šířit se prakticky po celém světě.⁴³

2.2.4 Edukační potenciál umění ve veřejném prostoru

S tím, jak umění vystupuje z „bílých krychle“ institucí a vchází na veřejnost, blíže k divákovi, posiluje mimo jiné svůj edukační rozměr a potenciál⁴⁴, což do značné míry vyplývá již ze skutečnosti, jaká témata jsou umělci na veřejnosti reflektována⁴⁵, akcentována. Již více než padesát let výtvarná výchova více či méně pracuje v duchu „výchovy uměním“⁴⁶, ale stále často čelíme skutečnosti, že se poselství díla mívá účinkem. To může pramenit ze skutečnosti, že očekávání diváků spojená s vizuální tvorbou vycházejí většinou pouze z její estetické funkce. Ačkoliv současné umění používá obecně známé kódy komunikace (vizualita – fotografie, video, reklamní jazyk, počítačové prostředí), postrádá pro diváka čitelnost. Problém zřejmě netkví ani tak ve formě, jako spíše v obsahu uměleckého vyjádření nebo ve způsobu jeho zprostředkování recipientům. Tento postoj zaujímají nejen jedinci z řad laiků, ale také média, vzdělávací soustava a často i odborná periodika. Média masám často předkládají zkreslený a již interpretovaný obraz skutečnosti, nabízejí pouze jednostranný pohled na problém a do určité míry brání veřejnosti aktivně se podílet na výkladu jednotlivých uměleckých projektů. Přesto ale i medializované a předem interpretované případy mohou mezi lidmi vyvolat zajímavou, mnohohrstevnatou diskusi.

Edukační potenciál umění ve veřejném prostoru je tak zřejmý: snaží se oslovit diváka, vtáhnout ho do (procesu) díla a docílit změny v jeho vnímání, myšlení, aktivizovat

⁴³ srov. Kratochvílová, 2014

⁴⁴ Kromě toho posiluje také svůj politický a komunikační rozměr.

⁴⁵ Sociální problémy, politická témata, komentáře aktuálního dění apod. – viz kapitola 2.2.2

⁴⁶ viz následující kapitola

jej, zapůsobit na jeho hodnotový systém apod. Někteří současní umělci, např. Petr Nikl, Kateřina Šedá nebo Eva Koťátková záměrně pracují na pomezí umění a výchovy. Do realizace svých plánů začleňují skupiny lidí mimo uměleckou komunitu a pokouší se na ně prostřednictvím participace na projektech působit. Průkopníkem podobného přístupu v našem prostředí byl již na konci 40. let 20. století Vladimír Boudník, v jehož explosionalistické tvorbě byl edukativní rozměr více než patrný.

V rámci projektu *Umění ve veřejném prostoru: série řízených rozhovorů s teoretiky umění a umělci* (2013–14) jsme se spolu s Monikou Bekovou tázaly různých osobností české umělecké a umělecko-teoretické scény mj. na jejich přístup k edukativnosti současného umění. Setkaly jsme se s protichůdnými názory. Významný současný teoretik umění a kurátor Michal Koleček zastává názor, že umění by nemělo mít jakoukoli snahu vychovávat; toto pole by mělo být vyhrazeno výtvarným pedagogům. Umělkyně Kateřina Šedá však naopak věří, že prostřednictvím uměleckých projektů vychovávat lze a je to dokonce jedním z cílů její umělecké tvorby. Záleží jí především na zpětné vazbě od samotných účastníků akcí, méně pak na reakcích zvenčí. Velkou váhu výchovně-vzdělávacímu potenciálu umění přisuzuje také Lenka Klodová: umění se podle ní tvoří hlavně pro diváky nijak nepoučené, pro ty, kteří podobný obor nestudují ani netouží být umělci. Každé dílo má mít i jistý edukativní rozměr; např. u provokace, jejímž jediným účinkem je rozhořčení diváka, efekt neproběhl správně a de facto se neguje. (Beková, Musilová, 2014) Ačkoliv se názory osobností, jež se danou tematikou teoreticky nebo prakticky zabývají, často liší (někteří oslovení rozměr veřejného umění popírají), podle našeho názoru jakékoli umění – a především pak to, které „je na očích“ široké veřejnosti, disponuje silným edukativním nábojem. Dokládá to i vzrůstající obliba tématu v teorii i praxi výtvarné výchovy.

Na sympoziích INSEA a konferencích zaměřených na výtvarnou pedagogiku téma veřejného umění rezonuje v čím dál větší míře,⁴⁷ praktické uchopení tématu prostřednictvím pozoruhodných programů a návrhů konkrétních vyučovacích celků nabízí např. internetová stránka *Estetická výchova*.⁴⁸ Jedná se o virtuální prostor určený pro

⁴⁷ Umění v dialogu s veřejností (1999), Veřejnost a kouzlo vizuality (2008), Veřejný diskurz výtvarného umění (2012), Současné umění ve veřejném prostoru (2014)

⁴⁸ Jiří Přivřel: *Sochy pro Brno, Happening, Guerilla marketing aneb Mezi reklamou a uměním, Propaganda v umění – umění propagandy, Umění pohledem masové kultury, Umění a svoboda*, Karla Brücknerová: *Street art*

sdílení a obohacování oblasti propojující umění, výchovu a jejich reflexi, a to jak teoreticky a výzkumně, tak prostřednictvím konkrétních návrhů na realizaci vzdělávací praxe.

Školní programy zaměřené na práci s uměním ve veřejném prostoru ve výtvarné výchově můžeme sledovat také v zahraničí. Carol Argiro například ve svém projektu *Teaching with art* (Argiro, 2004) navrhuje promyšlený výukový plán zaměřený na reflexi monumentálních instalací a sochařské tvorby ve veřejném prostoru. Pracuje s vybranými sochařskými realizacemi z bezprostředního okolí školy, pro kterou je program určen⁴⁹, přičemž každou se studenty rozebírá po stránce vizuální, symbolické i historické. Vyvrcholením projektu je návrh vlastní monumentální skulptury, na němž se podílí celá třída. Důraz je kladen na pečlivý výběr místa pro umístění „nové sochy“, na její dobrou viditelnost z dálky, na kulturně-historické souvislosti s místem a lokální komunitou. Projekt je přenositelný do jakéhokoli jiného místa na světě – autorka v případě absence monumentální tvorby v dané lokalitě navrhuje pracovat s reprodukcemi.

Skutečnost, že kromě monumentálního umění do školní výuky pronikají také jiné projevy umění ve veřejném prostoru, dokládá např. publikace Christopha Gantera *Graffiti School: A Student Guide and Teacher Manual* (2013), která se postupně dostává do povědomí i v České republice. Tato „učebnice graffiti“ přináší teoretický vhled do problematiky od jejích prvních projevů ve starověku až po současnost a staví ji do souvislosti s hudební a filmovou scénou. Kromě toho předkládá návody na tvorbu vlastních graffiti s důrazem na technické provedení; součástí knihy jsou také manuály pro učitele, jež obsahují návrhy na strukturaci jednotlivých lekcí i delších výukových celků (Graffiti School, 2013). Anglicky psaných publikací s podobným zaměřením je možné v posledních pěti letech zaznamenat větší množství.⁵⁰

⁴⁹ Dublin, Ohio, USA

⁵⁰ např. *Graffiti Cookbook: A Guide to Techniques and Material* (2013), *Learn To Draw A Graffiti Master-Piece: Your Essential Guide To Tags, Bubble Letters, Wildstyle, Layout And Piecing* (2013), *Street Art Cookbook: A Guide to Techniques and Materials* (2011)

3 Dimenze výtvarné edukace směřující k rozvoji vizuální gramotnosti u žáků a studentů

V následující kapitole se zaměříme na téma výtvarné tvorby jako prostředku rozvíjení vizuální gramotnosti středoškoláků v rámci výtvarné edukace v České republice i v zahraničí. V jejím úvodu je nutné nastínit některá specifika typická pro výchovu a vzdělávání adolescentů v oblasti umění a výtvarné tvorby a objasnit místo současného umění v dnešním pojetí výtvarné výchovy. Velký oddíl kapitoly je věnován problematice vizuální gramotnosti, tématu, které do českého školního prostředí proniklo teprve nedávno, avšak neustále získává na atraktivitě a důležitosti nejen pro výchovu a vzdělávání, ale i pro orientaci jedince v každodenní realitě. Na příkladech objasňujeme původ termínu *vizuální gramotnost*, jeho vývoj a přístupy jednotlivých teoretiků k této problematice. Zaměřujeme se také na její praktické uchopení v rámci uměleckého i všeobecného vzdělávání u nás a rovněž v anglofonních zemích, kde se na konci 60. let 20. století zrodila. Kapitulu uzavírá pojednání o obsahových a formálních možnostech kreativního vstupu studentů středních škol do veřejného prostoru města, v němž žijí nebo studují.

3.1 Výtvarná edukace

3.1.1 Období adolescence a výtvarná výchova

Stejně jako v období adolescence dochází k završení prudkých fyzických změn i k výraznému duševnímu vývoji, mění se i charakteristika výtvarného projevu adolescentů a jejich přístup k němu. Zatímco o dětském výtvarném projevu a jeho vývoji od raných stadií bylo publikováno velké množství odborných textů a pojednání, podrobnější vhled do problematiky tvorby dospívajících v literatuře většinou chybí nebo bývá shrnut do několika málo poznámek. Tento fakt může být zčásti zaviněn upřednostňováním popisu vývoje kresby samotné, nikoli výtvarného projevu v jeho komplexnosti. Autoři uvádějí, že stadiální vývoj kresby končí někdy kolem 11.–14. roku věku dítěte tzv. krizí výtvarného projevu. Kresba se oprošťuje od spontaneity, výtvarný projev se stává uvědomělým. Dítě pozoruje nedokonalosti a reflektuje svou neschopnost přiblížit se výsledku, který si představuje; mnozí teenageři s výjimkou talentovaných jedinců proto s výtvarnou tvorbou končí a už nikdy se k ní nevracejí.

Výtvarná tvorba se však nemusí omezovat pouze na kresbu a narativní zobrazování skutečnosti. Vždyť existuje nepřeberné množství způsobů, jak vyjavit svůj názor prostřednictvím výtvarného vyjádření bez potřeby zapojení kresby. Právě mozek dospívajícího jedince je schopen kreativního, originálního uvažování a záleží z velké části na učiteli, dokáže-li žáka navést tím správným směrem, aby se nebál výtvarně vyjadřovat i nadále. Dytrtová (2002, s. 7) v této souvislosti uvádí: *„I ti, co si myslí, že kreslit neumí, jsou schopni vtipných koláží. Výtvarných i zvukových. Mohou to být tvůrci graffiti. Připraví sami performanci, jsou schopni vymyslet a provést animaci.“* Výraznou měrou zde může pomoci citlivá volba atraktivních námětů a postupů tvorby, přičemž bohatou základnu pro obé nabízí současné výtvarné umění. Zde je na místě vyzdvihnout dva základní rozměry současné výtvarné pedagogiky: tvořivost a vizualitu. Zatímco pojem *tvořivost* prostupuje různými pojetími výtvarného vyučování již od počátků 20. století, druhý termín – *vizualita* – se v našem prostředí objevuje až během 90. let. *„Vizualita rozšířila pozornost oboru od samotné individuality žáka ke vztahům mezi žákem a kulturou. Vyzdvihuje se potřeba vybavit žáky dispozicemi ke kritickému náhledu na kulturní a sociální vlivy, kterými jsou podmíněny jejich postoje, hodnoty a přístupy ke světu. V důrazu vizuality na smyslovou stránku činnosti je také obsažen pohled na specifiku estetické tvořivosti; současně však zájem o studium tzv. operátorů (tj. procesů vytváření, předkládání a šíření obrazů, termín R. Barthese) oslabuje estetické zřetele ve prospěch studia obecnějších socio-kulturních mechanismů a lidské komunikace.“* (Janík, Kostková, Píšová, 2011, s. 203)

Dytrtová (2002, s. 7) ve své práci *Interpretace umění ve výtvarné výchově* upozorňuje na nebezpečí výběru tématu samotnými studenty, jejichž *„vkus a výtvarné cítění [...] je ovlivněno rodinným prostředím, sentimentem seriálů, plytkostí a kalkulem některých reklam“* a poukazuje na významnou roli kýče v (současné) vizuální kultuře.

„V našem prostředí se proces integrace a socializace dospívajícího zakládá především na interpersonálních vztazích. Klíčovou roli hrají vztahy ke skupině vrstevníků a představitelům autorit různých věkových skupin. Dospívající poprvé prožívá a řeší situace, které spadají do sféry světa dospělých, s nimiž se bude setkávat i nadále. Prochází psychickými, mentálními a fyzickými změnami. Jedním z faktorů objevující se dospělosti (emerging adulthood) je převládající analyticko-systematická forma dynamického myšlení, operační inteligence.“ (Gojňá, 2010, s. 228) Renee Sandell (2012, s. 1) dokonce

s nadsázkou hovoří o dospívajících jako o „screenagerech“, kteří čím dál více potřebují schopnosti ke kódování a dekodování významů – nejen z důvodu reakce na nepřehledné množství obrazů a myšlenek v médiích současnosti i minulosti, ale i k uchopení různých prvků v našem stále složitějším vizuálním světě. K výchově vizuálně gramotných občanů je podle ní potřeba teenagery seznámit s velkým množstvím forem, idejí a účelů vizuálně-obrazného vyjádření. Ideální uchopení výuky výtvarné výchovy spatřuje v akcentaci dvou hlavních procesů: kreativního vyjádření⁵¹ a kritické reakce⁵².

3.1.2 Funkce výtvarné výchovy v současnosti

Jaká by měla být funkce umění a výtvarné výchovy v dnešní době? Kromě funkce noetické/ontologické (poznávání reality světa) nesmíme opomenout její funkci gnozeologickou (vnitřní formace jedince) a komunikační (výtvarná výchova jako faktor sociability), srov. Vančát, 2000. Babyrádová (2010, s. 13) kategorizuje tyto funkce na autoexpresivní, autoreflexivní a socializační, přičemž v souvislosti s tvorbou díla zdůrazňuje nutnost součinnosti všech z nich. V době boření romantické definice umělce coby originální, tvořivé osobnosti, problematizace autorství obzvláště na poli participativního umění, dochází i k proměně interpretace uměleckého díla divákem (recipientem, žákem...). *„Divák se v konečné fázi úplně stejným způsobem jako umělec, prostřednictvím díla, také snaží zformovat některé z dosud skrytých obsahů své mysli. Protože však jeho interpretace probíhá z jiných časoprostorových souřadnic zkušenosti, nemá principiálně ani možnost, aby jeho interpretace byla totožná s interpretací umělce či někoho dalšího, kdo se také dílo pokouší interpretovat... Umělecké dílo tak přestává mít svou ‚věčnou‘ hodnotu, ta se stává fikcí.“* (Vančát, 2000, s. 23–24) S vědomím neexistence univerzální interpretace díla musí umět pracovat i učitel výtvarné výchovy.

3.1.3 Kooperace a komunikace ve výtvarné výchově

Současná výtvarná pedagogika staví do popředí kooperativní a komunikativní složku výtvarné výchovy.⁵³ Z výzkumů je však patrné, že drtivá většina učitelů výtvarné

⁵¹ creative expression

⁵² critical response

⁵³ Podle platného Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání (RVP G) jsou mezi důležitými očekávanými výstupy tzv. expresivní kompetence. Ty v sobě zahrnují kompetence komunikační: „Žák odlišuje

výchovy tyto aspekty naprosto opomíjí, soustředí se především na estetizované výsledky výtvarné činnosti žáků a neuvědomuje si důležitost dalších efektů výtvarného vzdělávání pro rozvoj klíčových kompetencí (kompetence komunikativní, k řešení problémů, občanské a pracovní kompetence).

Jedním z hlavních cílů současné výtvarné pedagogiky je rozvoj vizuální gramotnosti. Nejen povědomí o tendencích v současném umění, ale i zážitek z vlastní tvorby mají potenciál podílet se na jejím rozvoji. Vlastní tvorba v autentickém prostředí a prožitek z ní dokáží studentům otevřít nové horizonty vnímání a vztahování se k uměleckým intervencím ve veřejném prostoru. „*Až funkční vizuální gramotnost je zárukou toho, že se jedinec stane plnohodnotným partnerem vizuální komunikace. To znamená, že dokáže obrazy nejen „číst“, ale také je adekvátně vztáhnout ke svému životnímu horizontu, pracovat s nimi...*“ (Vančát, Zálešák, 2009, s. 105)

Marie Fulková (2002) připomíná, že v anglickém kontextu byla komunikativní složka výtvarné výchovy latentně přítomná již v Národních osnovách výtvarné výchovy a designu z roku 1992: „*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.*“ (Fulková, 2002, s. 13) Kromě toho se v tomtéž dokumentu mezi cílovými oblastmi výtvarné edukace explicitně objevoval výraz *vizuální gramotnost* (viz dále). Dalším z důvodů touhy po větší komunikativnosti a kooperativnosti školní výuky může být proměna způsobů, jak se dnešní žáci učí: možnost přímého a okamžitého přístupu k informacím (na CD, na internetu) je nestimuluje ke skutečné interakci s lidmi. Tato skutečnost ve svém důsledku přinesla názor, že partnerství a jiné formy zapojení do komunity mohou v odlišném vzdělávání hrát významnou roli (The National Review of Visual Education, 2006).

3.1.4 Výtvarná výchova a zprostředkovávání umění

Referenčním rámcem výtvarné výchovy je výtvarné umění, výtvarná a vizuální kultura. Jaroslav Vančát ve své publikaci *Tvorba vizuálního zobrazení* uvádí, že výtvarná

a porovnává různé znakové systémy, pojmenuje účinky vyjádření, na příkladech objasní vliv procesu komunikace na interpretaci a přijetí, aktivně vstupuje do procesu komunikace a objasní podstatné rysy přístupů k uměleckému procesu.“ (Janík, Kostková, Pišová, 2011, s. 211)

výchova se spolupodílí na procesu výtvarného umění tím, že jej reflektuje, interpretuje a spoluvytváří tak obsah uměleckého díla (Vančát, 2000, s. 151). Stejně tak, jako se postupně transformuje umění, transformuje se i výtvarná výchova: kognitivní revoluce v umění 70. let proměnila estetickou vizualizaci a uměleckou formu z domény afektivní (citové) na kognitivní (racionální). Kognitivní přístupy k umění se zaměřují na význam uměleckého díla a jeho širší rámec (The National Review of Visual Education, 2006). Podobný obrat, jaký jsme zde naznačili, zaznamenáváme i v oblasti teorie výtvarné edukace poslední doby.

Výtvarné výchově bylo v minulosti vytýkáno odtržení od běžného života a soudobého výtvarného umění: reflexe aktuálních tendencí v umění by proto neměla být opomíjena ani dnes. Doposud však nejen v řadách učitelů panuje zkreslené vnímání umění nikoli jako celistvého procesu, nýbrž izolovaně skrze jednotlivá umělecká díla a jejich často absolutizovanou interpretaci. *„V hodnocení zejména současné umělecké tvorby je uplatňováno konzervativní smýšlení, vedoucí přinejmenším ke zvyšování ostychu ze světa současného výtvarného umění, někdy dokonce k podvědomému odporu k jeho přijímání.“* (Vančát, 2000, s. 11) Vančát spatřuje příčinu této skutečnosti mimo jiné v neustálé proměně nejen umění jako takového, ale i v jeho měnících se vztazích a účelu. Podobný postoj k proměnlivosti základních funkcí umění zaujímá Babyrádová (2010, s. 14), když píše: *„V té či oné době může být pouze akcentována sociální role umění, v jiné době je při vzniku díla zase zvýrazněna role subjektu a jeho niterného světa a komorních intersubjektivních vztahů.“* Dytrtová zdůrazňuje nutnost nevyhýbat se ve výuce výtvarné výchovy práci se současným uměním. *„Bud' bude (učitel) nejprve sám v sobě a později k dětem soudobý, pravdivý, upřímný, nebo bude problematiku doby, v níž žije on sám i jeho žáci, obcházet, zatemňovat a vynechávat.“* (Dytrtová, 2002, s. 18) K tomuto názoru se kloní i Simone Alter-Müri (2004, s. 20), která hovoří o velké zodpovědnosti výtvarných pedagogů neopomíjet zprostředkovávání politických a sociálních témat prostřednictvím práce se současným uměním a vytvářet bezpečné prostředí pro svobodné vyjádření postojů studentů ke světovým událostem velmi osobním a osobitým způsobem.

3.2 Vizualní gramotnost a její místo ve výchovně-vzdělávacím procesu

Současná výtvarná výchova reprezentovaná platným kurikulem⁵⁴ kromě akcentace své komunikační složky směřuje v cílové oblasti k rozvoji vizuální gramotnosti⁵⁵ u žáků a studentů⁵⁶. Pod zastřešujícími pojmy jednotlivých gramotností se vždy skrývá nejen znalost pojmů z dané oblasti, jejich porozumění a pochopení v souvislostech, ale především dovednost využít je všestranně v praktickém životě (viz Altmanová a kol., 2010 a Gramotnosti ve vzdělávání, 2011). Vedle pojmů, jakými jsou *tvorivost* nebo *umělecký proces*, se v kurikulu výtvarné výchovy objevuje termín *vizualita* (viz Janík, Kostková, Píšová, 2011).

Co se týká podílu vizuálních informací v rámci všech smyslových vjemů, uvádí se, že činí 70–90% z nich (srov. Zikmundová, 2007, s. 108). Logicky tedy předpokládáme, že jsou žáci, studenti i běžná populace nuceni neustále tyto informace zpracovávat a zaujímat k nim postoje. „Výzkum diskurzu tzv. empirického diváka (Fulková, Hadyeh, 2002)⁵⁷ ukázal [...], že děti [... ve věku 14–16 let] získávají řadu kompetencí ke „čtení“ obrazů právě mimo školní prostředí a bez vlivu výuky výtvarné výchovy.“ (Fulková, 2002, s. 14) Proces hledání smyslu obrazového sdělení je podle Fulkové „[...] proces aktivní, a čím lépe jsou [dětí] 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“ (Fulková, 2002, s. 14).

Abychom lépe porozuměli důvodům, proč je v dnešním světě a především v oblasti výchovy a vzdělávání vizuální gramotnost považována za důležitou, ba nezbytnou, musíme toto téma zasadit do širšího kontextu vycházejícího z prapůvodního významu termínu „gramotnost“.

⁵⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, RVP pro gymnázia a RVP pro střední odborné vzdělávání

⁵⁵ W. J. T. Mitchell uvažuje o tom, že základním předpokladem pro složitější vizuální gramotnost je vizuální kompetence. Vizuální gramotnost považuje Mitchell za jistou formu znalectví (srov. Mitchell, 2009).

⁵⁶ Mezi cílové oblasti současného všeobecného vzdělávání jsou kromě vizuální gramotnosti zařazeny i gramotnost čtenářská, matematická, přírodovědná, finanční, mediální nebo ICT gramotnost.

⁵⁷ Fulková, M., Hadyeh, A. Výzkum diskurzu dětí o současném umění. PedF UK Praha, CK University of Newcastle, 2002.

3.2.1 Gramotnost ve 21. století

Slovo *gramotnost* ve své podstatě odkazuje ke schopnosti čtení a psaní (později i počítání). S vývojem společnosti a v průběhu dějin se však jeho definice rozšířila a gramotnost jako taková postupně obdržela množství nejrozličnějších přívlastků. „Změnila se z prosté schopnosti podepsat se, což bylo znamením gramotnosti ještě v devatenáctém století, přes schopnost přečíst či napsat dopis, což mohlo dostačovat ještě v první polovině století dvacátého, až ke schopnosti aktivně pracovat s texty v každodenním osobním i pracovním životě, jak to po nás začala vyžadovat doba jeho druhé poloviny.“ (Rabušicová, 2002, s. 9–10) Od konce 20. století se gramotnost diferencovala v závislosti na různých sociálních, kulturních, pedagogických, politických diskurzích a v souvislosti s účely jejího užívání; oprostila se tak od původní nutnosti spojení s textem a verbálním jazykem. Postupně se setkáváme s gramotností elitní, vědeckou, počítačovou, kulturní apod.⁵⁸ (srov. Rabušicová, 2002), a v neposlední řadě s gramotností vizuální, o níž podrobněji pojednáváme v kapitolách 3.2.2, 3.2.2.1, 3.2.2.2, 3.2.2.3 a 3.2.2.4. Dokument *Gramotnosti ve vzdělávání* zjednodušuje výklad názvů jednotlivých gramotností jako potřebu zestručnění a zároveň zdůraznění skutečnosti, že „[...] nestačí pouze znát jednotlivé pojmy té které oblasti, ale především – porozumět jejich obsahu, chápat je v souvislostech a prakticky je v životě využívat“ (Altmanová a kol., 2010, s. 4). Tuto skutečnost podobně vystihuje Bamford (2003, nestr.), když uvádí: „*Jakákoli forma gramotnosti (a obzvláště ta vizuální) nespočívá v prostém naučení se souboru daných schopností nebo gramatik; je to společenská praxe.*“⁵⁹ O multidimenzionalitě, mnohostrannosti a potřebě zacházet s těmito „novými gramotnostmi“ z různých úhlů pohledu pojednává mj. Mary Stokrocki ve svém článku *Visual Arts and Multiliteracies in a Digital Age* (2011).

Zatímco v zahraničí (především v angloamerickém kontextu) se s diferencovanými gramotnostmi pracovalo už od druhé poloviny 20. století, u nás se setkáváme nejprve s pojmem *funkční gramotnost*, která poprvé kromě čtení a psaní reflektuje i počítání a jejíž definice přijatá Valným shromážděním UNESCO v roce 1978 zní: „*Funkčně*

⁵⁸ V souvislosti se současným všeobecným vzděláváním jsme již v kapitole 3.2 zmínili gramotnost čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, finanční, mediální nebo ICT gramotnost.

⁵⁹ překlad – autorka

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.“ (Rabušicová, 2002, s. 18). Z této definice je patrné, že aspekty vizuální gramotnosti ani náznakem nezahrnuje.

Jak jsme již naznačili v kapitole 3.2, jednotlivé gramotnosti se nyní zapojují do všeobecného vzdělávání coby jeho hlavní cíle. Neznamená to však, že člověku v dnešní společnosti ke gramotnosti stačí znalosti a dovednosti nabyté ve škole, je nutné je pravidelně posilovat a upevňovat prostřednictvím pravidelného užívání – Milada Rabušicová (2002) takto gramotnostní dovednosti s nadsázkou přirovnává ke svalům, jež bez pohybu atrofují.

3.2.2 Vizuální gramotnost

Každý jedinec je denně konfrontován s množstvím vizuálních vjemů (každodenních situací, reklamních sdělení, mediálních obrazů atd.). Marie Fulková v tomto kontextu apeluje: *„Opustíme představu, že jsme jen pasivními a nevinnými objekty přebujelé vizuální produkce, která na nás útočí odněkud z vnějšku“* (Fulková, 2002, s. 12), sami jsme nejen konzumenty, ale i producenty vizuálních informací.

V současné společnosti, a přirozeně tedy i v edukaci hraje rozvoj vizuální gramotnosti velkou roli (jak jsme již naznačili v kapitolách 3.1.1, 3.1.3 a 3.2). Toto metaforické označení staví *vidění* na úroveň *čtení*. Díváme-li se kolem sebe, všechny vizuální vjemy jsou zpracovávány naším mozkem a vztahovány k stávajícím strukturám mysli. S jistou měrou nadsázky v této souvislosti používá W. J. T. Mitchell pro lidskou bytost vystavenou vizuálnímu vjemu počítačovou terminologii: *„... systém vidění je jako softwarová aplikace. Je třeba jej instalovat správně a ve správný moment vývoje zralého ‚mechanismu‘“* (Mitchell, 2009). Z tohoto tvrzení vyplývá, že v různých stádiích vývoje jedince (mechanismu) bude informace „instalována“ různými způsoby.

Oblast problematiky vizuální gramotnosti není omezena pouze na okruh vzdělávání; prostupuje mnoha obory a významně se v nich uplatňuje (např. v umění, v dějinách umění, estetice, lingvistice, filosofii, psychologii, percepční fyziologii, sociologii, kulturních

a mediálních studiích, sémiotice apod. (Bamford, 2003)). O vizuální gramotnosti sice hovoříme jako o novém tématu, avšak její význam byl patrný již v minulosti, napříč obory – např. používání map a „čtení“ rentgenových snímků bylo (a mnohdy ještě je) životně důležité. Jaroslav Vančát v úvaze *Proč vizuální gramotnost* upozorňuje, že je tento fenomén zásadně neopominutelný „[...] pro každé individuum (na rozdíl od zájmu o výtvarné umění, který bez viditelných škod neprojevuje cca 95% populace), neboť mu umožňuje uplatňovat se v této oblasti komunikace svobodněji, nikoli pouze mimovědomou reflexí, ale podle vlastní volby a také hlouběji porozumět obsahům, které mu obrazové prostředky mohou přinášet“ (Vančát in Hajdušková, Přikrylová, 2010, s. 8).

3.2.2.1 Definice vizuální gramotnosti

Termín *vizuální gramotnost*⁶⁰ poprvé užil John Debes v roce 1969. Pojem definuje takto: *„Vizuální gramotnost se vztahuje ke skupině zrakových schopností, které může lidská bytost rozvíjet viděním při současné integraci ostatního smyslového vnímání. Rozvoj těchto kompetencí je nezbytný pro běžné lidské učení. Jsou-li rozvinuty, umožňují vizuálně gramotné osobě rozlišovat a interpretovat vizuální jevy, objekty, symboly, přírodní nebo člověkem vytvořené, se kterými se setkává ve svém prostředí. Tím, že tvořivě užívá těchto schopností, je schopen komunikovat s ostatními. Vnímavým zacházením s těmito kompetencemi je schopen pochopit a vychutnat si mistrovská díla vizuální komunikace.“*⁶¹ (Debes, 1969 in Avgerinou, 2012)

Výkladů pojmu *vizuální gramotnost* existuje hned několik. Ty se ve svých významech doplňují a velkou měrou i překrývají. Například ve Slovníku cizích slov (online) je vizuální gramotnost definována jako *„percepční zraková senzibilita a schopnost i dovednost pochopit vizuální informace a dále s nimi komunikovat“*. Alena Doupalová pak v souvislosti s edukačním procesem dodává, že: *„[...] neexistuje žádná oblast lidského poznání, která by nebyla vhodná pro vizualizaci. Praxe potvrzuje, že ve všech oblastech, kde se vizuální komunikace používá, funguje tento druh komunikace velmi účinně a výrazně převyšuje možnosti psaného textu“* (Doupalová, nedatováno). Pro čtení významů obrazů používá „čtenář“ rozhodující schopnosti zkoumání, kritiky a reflexe (Bamford, 2003). Nesmíme

⁶⁰ visual literacy

⁶¹ překlad – autorka

zapomínat, že vizuální gramotnost nespočívá pouze ve čtení, ale integruje v sobě také kompetence tvorby vizuálních informací a zacházení s nimi. Vizuální gramotnost se týká rozvoje souboru dovedností potřebných k interpretaci obsahu vizuálních obrazů, ověřování jejich společenského vlivu a diskutování o jejich účelu, o cílové skupině, již jsou určeny, a o jejich vlastnictví, obsahuje schopnost vnitřní vizualizace, vizuální komunikace a schopnost čtení a interpretace vizuálních sdělení a také zahrnuje vytváření úsudků o přesnosti, validitě a hodnotě obrazů (tamtéž).

Výklad termínu *vizuální gramotnost* se u každého jedince může lišit v závislosti na okolnostech, zázemí apod., ale všechny takovéto definice jsou částmi jednoho konceptu (Bleed, 2005, s. 6). V literatuře se setkáváme i s rozšířenými definicemi, jež stanovují, jak vypadá vizuálně gramotný jedinec:

Zpráva výzkumného týmu enGauge *21st Century Skills report* (2003) definuje vizuálně gramotnou osobu jako toho, kdo:

- má pracovní vědomosti o vizuálech produkovaných nebo zobrazovaných elektronickými médii,
 - rozumí základním prvkům vizuálního designu, techniky a médií,
 - si je vědom emocionálních, psychologických, fyziologických a kognitivních vlivů při vnímání vizuality,
 - chápe reprezentační, vysvětlující, abstraktní a symbolické obrazy,
 - uplatňuje znalosti vizuality v elektronických médiích,
 - je informovaný pozorovatel, kritik a konzument vizuálních informací,
 - je poučený designér, konstruktér a producent vizuálních informací,
 - je efektivní vizuální komunikátor,
 - přemýšlí vizuálně expresivně, inovativně a úspěšně řeší problémy.
- (21st Century Skills Report, 2003, s. 24)

Podobnou škálu, avšak jednostranně zaměřenou spíše na analýzu než na produkci vlastních obrazů, uvádí Anne Bamford, podle níž má vizuálně gramotný jedinec umět:

- rozumět tématu obrazů,

- analyzovat a interpretovat obrazy s cílem docenit jejich význam v kulturním kontextu vzniku a existence obrazu,
- analyzovat syntax obrazů včetně stylu a kompozice,
- analyzovat techniky použité k tvorbě obrazu,
- zhodnotit estetickou hodnotu práce,
- zhodnotit hodnotu práce v souvislosti s účelem a obecněstvem,
- postihnout synergii, interakci, inovaci, afektivní vliv a/nebo „pocit“ z obrazu,
- rozlišovat a vytvářet význam vizuálních objektů a obrazů,
- tvořit vizuály,
- chápat a oceňovat vizuální vyjádření vytvořená ostatními,
- vizualizovat objekty „očima své mysli“. (Bamford, 2003)

Zároveň upozorňuje na skutečnost, že pro význam symbolů používaných ve vizuální komunikaci (na rozdíl od znaků psané a mluvené řeči) nelze vytvořit jednoznačný slovník, a to hned ze tří důvodů: zaprvé by byl příliš obsáhlý, zadruhé je význam jednotlivých znaků vždy závislý na kontextu a zatřetí je tento význam utvářen nejen zrakem, ale i myšlením (tamtéž).

Ron Bleed shrnuje definici vizuální gramotnosti do čtyř hlavních bodů. V jeho pojetí tedy vizuální gramotnost představuje:

- 1) schopnost porozumět vizuálním sdělením a taková sdělení produkovat,
 - 2) skupinu kompetencí, které jedinec rozvíjí prostřednictvím vidění, přičemž zároveň má a integruje zkušenosti z jiných smyslů,
 - 3) schopnost interpretovat sdělení, stejně jako generovat obrazy ke komunikování myšlenek a konceptů,
 - 4) jazyk obrazovky jako novou životnost učení („*new currency for learning*“)⁶².
- (Bleed, 2005, s. 5)

Pro náš kulturní a školní kontext upravila Marie Fulková myšlenky Karen Raney(ové) a spolu s ní charakterizuje vizuální gramotnost jako mnohohrstevnatý fenomén:

⁶² The multimedia language of the screen has become the current vernacular; the multimedia language of the screen is capable of constructing complex meanings independent of text, the multimedia language of the screen enables modes of thought, ways of communicating and conducting research, and methods of publication and teaching that are essentially different from those of text; those who are truly literate in the 21st century will be those who learn to read and write the multimedia language of the screen. (Daley, 2003)

- 1) jako percepční senzitivitu,
- 2) jako kulturní habitus – prostor, v němž se utváří životní styl, ale také jako schopnost tolerance a uznání projevů kultury jiných sociálních struktur a subkultur,
- 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 dílem osloven a proč, jak vizuální sdělení zprostředkovávají celkovou představu o jevech a událostech),
- 4) jako estetickou otevřenost,
- 5) jako schopnost vizuální výmluvnosti, působivosti, ve smyslu aktivní kreativní činnosti v oblasti vytváření jakéhokoliv vizuálně vnímaného objektu (od olejomalby po webovou stránku, od špičkového designu po běžné zařizování bytu) – podle Raney, 1999⁶³. (Fulková, 2002, s. 13)

3.2.2.2 Tradice vizuální gramotnosti ve světovém kontextu

Zatímco v českém prostředí se setkáváme s tématem vizuální gramotnosti převážně v období po roce 2000, ve světovém kontextu je toto téma diskutováno a účinně zapojováno nejen do edukačního procesu již po několik desetiletí. Kořeny *Mezinárodní asociace vizuální gramotnosti* (IVLA⁶⁴) – instituce, jež se začala touto problematikou soustavně zabývat, sahají do roku 1968, kdy se v americkém státě New York kolem Johna Debse a Clarence Williamse zformovala skupina osobností, jež zorganizovala první konferenci na toto téma (IVLA History, 2011). O dlouhé tradici výzkumů spojených s vizuální gramotností v anglofonním prostředí svědčí mimo jiné i nepřeberné množství anglicky psaných publikací a dokumentů, jež se danou problematikou zabývají.⁶⁵ O vlivu sémiotiky na rozvoj této oblasti hovoří Marie Fulková: „*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*“ (Fulková, 2002, s. 12), v angloamerickém prostředí tedy přibližně od poloviny 80. let (tamtéž).

⁶³ Raney, Karen. Visual Literacy and the Art Curriculum. *Journal of Art and Design Education*, vol. 18, no. 1, 1999. s. 41–48

⁶⁴ International Visual Literacy Association

⁶⁵ Např. Debbs, J. (1972, 1974, 1978), Rice, R. (1981), Moore, D. M., Dwyer, F. M. (1994), Avgerinou, M., Ericson, J. (1997), Kress, G. (2003), Riddle, J. (2009), Elkins, J. (2010), Moline, S. (2011)

3.2.2.3 Vizuální gramotnost v českém prostředí

K přijetí vizuální gramotnosti jako jednoho z cílů výchovně-vzdělávacího procesu v českém prostředí významně přispělo sympozium INSEA s mezinárodní účastí konané v listopadu 2010 v Hradci Králové. Jeho výstupem se stala odborná kniha příznačně nazvaná *Vizuální gramotnost*⁶⁶, jež přináší nejen základní informace z teorie a výzkumů v této oblasti realizovaných, ale i důležitou reflexi z praxe výtvarné výchovy zaměřené na rozvoj vizuální gramotnosti.

Do té doby byl jedinou komplexnější úvahou publikovanou k tomuto tématu článek Marie Fulkové z roku 2002 s názvem *Když se řekne... vizuální gramotnost* v časopisu *Výtvarná výchova*. V posledních letech však zaznamenáváme prudký nárůst zájmu o problematiku vizuální gramotnosti nejen na odborných výtvarně-pedagogických konferencích, ale i ve volbě témat pro disertační a diplomové práce studentů kateder výtvarné výchovy v celé České republice.⁶⁷

3.2.2.4 Proč učit vizuální gramotnost?

Výukové programy zaměřené na kultivaci vizuální gramotnosti

Výuka zaměřená na rozvoj vizuální gramotnosti se nemusí omezovat pouze na oblast výtvarné výchovy. Z předpokladu, že „[...] obrazy nejsou pouhou součástí každodenního života, ale každodenní život vytvářejí“ (Mirzoeff, 2012, s. 13), jednoznačně vyplývá, že kultivace diváckých kompetencí má smysl napříč všemi obory vzdělávání. Jedině vizuálně gramotný jedinec se tak může v každodenním vizuálním světě nejen orientovat, ale sám do něj tvořivě zasahovat. Podle Bamford(ové) (2003) je na všech stupních škol a u všech žáků třeba rozvíjet kritické myšlení ve vztahu k obrazům, zlepšit

⁶⁶ PŘIKRYLOVÁ, K., ed., a HAJDUŠKOVÁ, L., ed. *Vizuální gramotnost*. 2010

⁶⁷ Např. disertační práce Venduly Fremlové (FREMLOVÁ, Vendula. *Vizuální gramotnost* [online]. 2010 [cit. 2014-11-17]. Disertační práce. UNIVERZITA JANA EVANGELISTY PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jiří Bartůněk. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/bv8uv7/>>), rigorózní práce Růženy Beránkové (BERÁNKOVÁ, Růžena. *Vizuální komunikace a vizuální gramotnost mimo oblast výtvarné výchovy* [online]. 2010 [cit. 2014-11-17]. Rigorózní práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Radek Horáček. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/94001/pedf_r/>). Nebo diplomová práce Veroniky Křížové (KŘÍŽOVÁ, Veronika. *Využití nových technologií ve výtvarné výchově na 1. stupni základní školy k rozvoji vizuální gramotnosti dětí* [online]. 2013 [cit. 2014-11-17]. Diplomová práce. UNIVERZITA JANA EVANGELISTY PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Radka Růžičková. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/0xuojj/>>).

dovednosti verbálního vyjadřování žáků a rozšířit jejich slovní zásobu tak, aby byli schopni mluvit a psát o obrazech, kriticky je popisovat a hodnotit. Jako ideální se jí jeví vyrovnanost textové a vizuální gramotnosti. Již malým dětem je vhodné představit současnou vizuální produkci, manipulační techniky a software a prostřednictvím otázek provokujících myšlení vyvolat diskusi (Bamford, 2003).

Ron Bleed se ve svém textu *Vizuální gramotnost ve vyšším vzdělávání* kloní k názoru, že ve 21. století je schopnost interpretovat a tvořit vizuální, digitální a audiální média formou gramotnosti stejně základní, jako je čtení a psaní textu. Přesto si všímá současného stavu vzdělávání, kdy je většina akademických programů založena pouze na čtení a psaní slov. Navrhuje proto integrovat téma vizuální gramotnosti do vysokoškolského kurikula, přičemž jako některé z důvodů uvádí měnící se přirozenost mladé generace obklopenou nejrůznějšími technologiemi, v jejichž světě je nutné se orientovat, a nebo potřebu znovuoobnovení touhy studentů tvořit, vyprávět příběhy a interagovat s lidmi (coby reakce na bujení technologií). Zároveň uvažuje o tom, že vizuální gramotnost by neměla být doménou jen „vizuálních profesionálů“ (z oblasti umění, designu a architektury), a proto mají být podle něj učební programy zaměřené na rozvoj vizuální gramotnosti koncipovány tak, aby sloužily všem studentům (srov. Bleed, 2005).

S výukovými programy a projekty rozvíjejícími vizuální gramotnost se setkáváme především v zahraničí, ale čím dál častěji pozorujeme, že tento aspekt do své výuky začínají zahrnovat i čeští pedagogové. V následujících odstavcích přinášíme několik příkladů takovýchto projektů.

Od 60. let 20. století byly na vysokých školách v USA pořádány tzv. kurzy mediální nebo vizuální gramotnosti. Ty však měly své limity: operovaly s předpokladem, že televize, kino a další média jsou nižší formy komunikace, které především zkreslují realitu, lžou divákům a manipulují je. V lepším případě byla média označována „pouze“ za povrchní; tyto kurzy tak prosazovaly přesvědčení, že skutečné vzdělávání zůstává v knihách a že skutečné poznání je racionální a lineární. Studenti se tedy učili číst vizuální sdělení s jediným cílem – bránit se proti náporu vizuální kultury. Dalším aspektem, z dnešního

pohledu vnímaným jako nedostatek, byla silná orientace kurzů na vizuální gramotnost jednostranně zaměřenou výhradně na „čtení“ obrazů (srov. Daley, 2003)⁶⁸.

Skutečnost, že vizuální gramotnost nemusí být nutně spojena s výtvarnou výchovou, dokládá příklad z výuky antropologie vedené na Mesa Community College Rickem Efflendem, kdy studenti coby výstup z projektu místo 10stránkové výzkumné zprávy tvořili video. Bylo prokázáno, že kvalita výzkumů dokumentovaných videem výrazně převyšovala kvalitu těch s psanými výstupy. Studenti byli v tématu hlouběji angažováni, byli nuceni spolupracovat a více se naučili. Jako další příklad můžeme uvést mezioborový projekt nazvaný *Mnohostranná inteligence / Učení pro porozumění*⁶⁹ realizovaný na Maricopa Community Colleges, jenž v sobě integroval nejrůznější oblasti vzdělávání: angličtinu, španělštinu, biologii, matematiku, psychologii, umění aj. Předpoklad zlepšení úspěchu studentů a vyšší efektivity učení se potvrdil tehdy, když studenti plnili úkoly v různých formátech: koláž, kresba, výrazový tanec, hraní rolí, rozhovory atd. (srov. Bleed, 2005).

Pozoruhodný projekt *Teaching Visual Literacy to Students with Technology* orientovaný na aplikaci teoretických poznatků z této oblasti vznikl na Vysoké škole umění a humanitních věd Univerzity v Marylandu: interaktivní webová stránka pod názvem *The Visual Literacy Toolbox: Learning to Read Images*⁷⁰ nabízí učitelům a studentům různých oborů nástroje v podobě strukturovaných návodů, velkého množství modelových úloh a příkladů, jak lépe číst obrazy a rozvíjet vizuální gramotnost. Přestože je tato platforma orientována spíše na doménu čtení vizuálních sdělení, nabízí možnosti jednotlivé úkoly dále rozvíjet i jinými směry.

Jeden z návrhů, jak vést k vizuální gramotnosti již děti útlého věku, uvádí v textu *Visual Literacy White Paper* Bamford(ová). Projektuje aktivity rozvíjející vizuální gramotnost formou hry v několika bodech:

– natáčení dětí dělajících obličej a následná interpretace emocí, které vyjadřují,

⁶⁸ Tato jednostrannost je považována za nešťastnou také v diskurzu australské pedagogiky: dřívější konceptualizace vizuální gramotnosti, jež zdůrazňovala čtení obrazů skrze znaky a symboly, vedla dokonce k nesprávnému vyličení komplexity a důležitosti umění v kurikulu. (Australská vláda, 2006)

⁶⁹ *Multiple Intelligences / Learning for Understanding*

⁷⁰ Dostupné z: <http://www.humanities.umd.edu/vislit/index.php>. [cit. 2014-10-24]

– sledování obalů výrobků v supermarketu, rozprava o tom, co je skutečné a co je manipulované, hledání vizuálních symbolů – loga, použité fonty písma atd.,

– tvorba vizuálních slovníků: pro každé písmeno vytvořit fotografický obraz objektu nebo jevu začínajícího příslušným písmenem – jeden stereotypní, druhý neobvyklý, apod.

Přináší také přehlednou tabulku modelových otázek užitečných pro diskusi nad vizuálními zobrazeními: obsahuje kategorie *téma, informace, kdo, smýšlení a předpoklady*.⁷¹ (Bamford, 2003)

Jako příklad ideálního modelu výuky výtvarné výchovy (nebo vizuálního umění) můžeme uvést přístup Sandell(ové), která tvrdí, že taková výuka má být vyvážená, interdisciplinární a smysluplná. Vyváženost lze v jejím přístupu vyjádřit rovnicí *forma + téma + kontext = umění* (Sandell, 2006, 2009, 2012). V rámci své učební koncepce navrhuje tzv. FTC⁷² paletu pro kódování a dekodování vizuálního umění. Klade vyučovaným otázku, jakým způsobem vyváženost formálních, tematických a kontextuálních kvalit vizuálního vyjádření formuje vrstvy významů. Nabízí přehlednou tabulku záchytných bodů, podle nichž studenti jednotlivé aspekty vizuálního vyjádření (ať již vlastního, uměleckého díla nebo každodenních vizuálních informací) konkretizují⁷³ (srov. Sandell, 2012).

⁷¹ issues, information, who, persuasion, assumptions

⁷² form+theme+context (forma+téma+kontext)

⁷³ Např. hodnotící body pro kategorii formálních kvalit jsou: kompozice, výtvarné prvky (linie, tvar, barva, struktura, prostor, hodnota), principy designu (vyváženost, variace, pohyb, rytmus, proporce), 2D&3D kvality, velikost, materiál/médium, procesy/metody, dovednosti, styl aj. Aspekty tématu jsou rozvíjeny pomocí následujících kategorií: hlavní myšlenka, námět, úhel pohledu, vizuální zdroje, odkazy na dějiny umění, odkazy na literaturu, propojení s jinými druhy umění (hudba, divadlo, tanec, film, nová média) a vědními obory (matematika, jazykověda, přírodověda, sociologie, tělesná výchova, pracovní výchova). Kontextuální vrstvy jsou odhalovány prostřednictvím zodpovídání otázek: kdy, kde, proč, za jakým účelem, pro kterou oblast je kontext důležitý (osobní, sociální, kulturní, historický, umělecký, výchovně-vzdělávací, politický, duchovní aj.). (Sandell, 2012, s. 3)

3.2.3 Koncept multi-gramotnosti a multimodality

V současnosti se setkáváme s tvrzením, že žijeme v tzv. vizuální kultuře⁷⁴, jsme přesyceni vizuálními informacemi a vizuálními médii. Teoretici však upozorňují na skutečnost, že čistě vizuální média neexistují a existovat ani nemohou. „*Média jsou vždy směsicí smyslových a sémiotických prvků a všechna takzvaná vizuální média jsou ve skutečnosti média smíšená, neboli hybridní formace, které kombinují zvuk a obraz nebo text a obraz.*“ (Mitchell, 2009)

Paul Duncum (2004) v této souvislosti zdůrazňuje roli televize a internetu jako významných komunikačních prostředků dnešní doby. Význam je tvořen nejen obrazy, ale součinností hudby, mluveného slova, zvukových efektů, jazyka a obrazů. Součinnost všech těchto (audiálních, vizuálních a textových) složek nazývá Duncum *multimodalitou*⁷⁵. Všechny stránky kultury v sobě různou měrou zahrnují i jiný než pouze vizuální způsob komunikace. Duncum upozorňuje, že ani výtvarní pedagogové zaměření na vizuální komunikaci nemohou ostatní komunikační složky sdělení opomenout. Do studia vizuálních zobrazení je třeba zahrnout i kontext obrazů a jejich produkce a osobní zkušenost těch, kteří je vidí a interpretují.

Pro porozumění sdělení, v němž je obsaženo více složek (podle Thomase (2007) je to např. video, obrazy, hudba, tanec, počítačový jazyk, každodenní „internetová mluva“, hry nebo tisk), používá Duncum pojem *multiliteracy* (multi-gramotnost). Definuje jej jako „*vytváření významů skrze interakci různých komunikačních modů*“⁷⁶ (Duncum, 2004, s. 253). Pro komplexní porozumění sdělení musíme být schopni použít jednotlivé „gramotnosti“ (vizuální, čtenářskou, posluchačskou...) najednou. Toho jsme schopni docílit jejich postupným osvojováním a „učením se“ funkční multi-gramotnosti.

⁷⁴ Tento pojem ve své knize *Úvod do vizuální kultury* charakterizuje Nicholas Mirzoeff: „*Vizuální kultura se zabývá vizuálními událostmi, ve kterých spotřebitel odhaluje významy a získává informace nebo prožitky za pomoci vizuální technologie*“ (Mirzoeff, 2012, s. 14), přičemž tento autor vizuální technologií rozumí jakýkoli „aparát“ buď pro běžné vidění, nebo pro jeho posílení. Tím se podle něj může stát olejomalba, stejně jako televize.

⁷⁵ multimodality

⁷⁶ překlad – autorka

3.3 Výtvarná tvorba teenagerů ve veřejném prostoru: obsahová a formální stránka

3.3.1 Náměty pro tvorbu ve veřejném prostoru – lokální versus globální témata

Veřejný prostor otevírá nekonečné spektrum námětů pro výtvarné vyjádření. Vnější prostředí nabízí široký prostor pro komunikaci nejen s diváky, ale i s místem samotným. V současné výtvarné pedagogice převládá názor, že *„tvůrčí proces výtvarné aktivity nekončí vytvořením díla, tj. vizuálně obrazného vyjádření, [...] ale pokračuje uplatněním díla v procesu komunikace, jeho reflektováním žákem samotným, ostatními žáky, učitelem, divákem“* (Šobáňová, 2007, s. 27). Právě otevření se divákovi z mimoškolního prostředí skýtá velkou výzvu pro žáka, jinak zvyklého posuzovat a srovnávat svou výtvarnou tvorbu pouze ve škole, mezi známými lidmi. Veřejný prostor nabízí také mnohem velkorysejší pojetí výtvarného provedení. To může nabývat performativního charakteru, může pracovat s velkým formátem, jiným měřítkem, než je obvyklé ve škole. Kontext místa a prostředí, ve kterém se žák při tvorbě pohybuje, dodává dílu další kontexty, výklady a vyznění.

Teenager jako člověk, který začíná zaujímat vlastní názory, učí se orientovat ve světě dospělých, vymezovat se proti obecným pravdám a hledat pravdy své, se jeví být ideálním tvůrcem pro vyjádření nejrozličnějších celospolečenských nebo lokálních témat. Současné pojetí výuky na středních školách pracuje s tzv. průřezovými tématy, která si kladou za cíl propojovat jednotlivé výukové disciplíny a *„[...] rozvíjejí osobnostní, sociální a morální vlastnosti a potřeby žáků, zdůrazňují multikulturní, demokratický, globální a proevropský aspekt výchovy a vzdělávání. Poskytují žákům základní úroveň mediální gramotnosti a vedou je k pochopení důležitosti odpovědného environmentálního jednání“* (Pastorová, 2011, nestr.). Prostřednictvím tvorby ve výtvarné výchově se mohou žáci tvůrčí činností, gestem vztahovat k tématům ze širokého spektra oborů – k problémům sociálním, environmentálním, antropologickým, politickým apod.

Další rozměr v námětové rovině nabízí samotné místo, kde tvorba probíhá, popřípadě kam je dílo instalováno. Každý člověk si buduje vztah k místu, kde žije, vnímá jej specifickým způsobem, místo v něm vyvolává pocity, nálady, emoce. Genius loci,

historie a současnost konkrétního regionu, města, ulice, náměstí, místa, to jsou náměty, s nimiž pracují umělci a s kterými může každý jedinec zacházet osobitým způsobem, vztahovat se k nim naprosto subjektivně, ale může také zaujmout odstup pozorovatele a pokusit se nahlížet na problematiku z objektivního pohledu. V každém případě bude tento pohled ovlivněn kulturně-společenským zázemím, které je pro místo typické. Małgorzata Stępnik v této souvislosti dodává, že *„všechny možné emocionální reakce, zahrnuté v procesu percepce [uměleckého díla], mají sociální– nikoliv pouze individuální–původ. Tudíž [...] je každé umělecké dílo druhem ‚sociálního zrcadla‘, reflektujícího kolektivní vědomí a kolektivní představu“* (Stępnik, 2010, s. 54).

3.3.2 Formální stránka tvorby ve veřejném prostoru: street art, reklama, performance. Formalismus versus hluboký obsah

„Umění ve veřejném prostoru je vždy reklama.“⁷⁷

Fritz Rahmann

Obsah a forma uměleckého vyjádření spolu neodmyslitelně souvisejí, navzájem se podmiňují, a dokonce můžeme tvrdit, že bez součinnosti obou lze jen stěží hovořit o uměleckém díle. Podle Babyrádové (2006, s. 8) vždy byla a i v současnosti zůstává smyslem výtvarného vyjádření *„výpověď nesoucí znaky obecného poselství, intersubjektivního dorozumívání a osobního výrazu“*. Pohybujeme-li se na poli umění ve veřejném prostoru, dominuje nad ostatními složka komunikační, osobní výraz ustupuje mírně do pozadí. Jakýkoli zásah do veřejného prostoru se stává (ať už záměrně nebo bezděčně) sociálním a také politickým aktem. Současné umění ve veřejném prostoru často využívá mimouměleckých výrazových prostředků – vizuality reklamy, *estetiky každodennosti*⁷⁸, recyklace známých vizuálních prvků. Jaroslav Vančát poznamenává, že *„tato mimoumělecká vizualita vzniká z pragmatické potřeby efektivnějšího sdělení,*

⁷⁷ překlad – autorka

⁷⁸ Každodennost popisuje Liessmann jako *„prostor, v němž v takřka existenciálním smyslu dochází k redukci vnímání“* (Liessmann, 2012, s. 21). Zároveň mají podle něj estetika a každodennost jednu věc společnou: ani jedné nelze uniknout (Liessmann, 2012, s. 20). Záleží pouze na recipientovi – divákovi, nechá-li se vytrhnout ze svého denního (minimálně vnímaného) stereotypu a projeví odhodlání být uměním osloven. Problém však může nastat již v samotném počátku případné komunikace mezi jedincem a dílem: kterak rozpoznat informaci s potenciálem stát se uměním od běžné, každodenní informace? (Musilová, 2014, s. 39 – 40)

reklamy, ovlivnění názoru, získání výhod a vládnutí“ (Vančát, 2000, s. 25). Vstupuje-li umělecké dílo do veřejného prostoru, logicky tak posiluje svou komunikační strategii.

V této souvislosti nesmíme opomenout zastavit se u street artu – dnes již samostatné disciplíny spojené převážně s městským prostředím, která se dávno rozšířila od známých graffiti přes samolepkové instalace i do prostoru (ať už reálného nebo virtuálního) – a jeho osobitou vizualitu. Skupinky teenagerů pod domněnkou, že „dělají umění“, vyražejí po večerech svými neumělými výtvary „znečišťovat“ prostor svého bydliště. O obsahu takového vyjádření bychom mohli diskutovat. Důležitou roli zde bude nejspíš hrát jeho forma a jediným obsahem se stane touha po zviditelnění a revoltě – tolik typické pro období dospívání. Od čisté rebélie se však street art posouvá čím dál více na platformu umění. Jak jinak bychom si měli vysvětlit obrovský zájem současných galerií o streetartová díla? Přítomnost obsahu ve vizuálně poutavé slupce nabízí realizacím street artu označení za umělecká díla.

Výtvarné výchově bylo v minulých dobách (především v 70. letech 20. století) vytýkáno, že se uzavírá sama do sebe, nade vše staví tvořivost a ztrácí návaznost na soudobé, velmi zajímavě se vyvíjející, výtvarné umění. Je to ale právě výtvarné umění, jež funguje jako jedna z důležitých základů pro vývoj výtvarné výchovy. Podíváme-li se na významné umělecké přehlídky u nás i v zahraničí (u nás např. Cena Jindřicha Chalupeckého), všimneme si, že mezi vybranými umělci převažují ti, kteří do své tvorby vnášejí prvky komunikativnosti, performativity, vystupují do veřejného prostoru, běžného života apod.⁷⁹ Neznamená to, že by malíři a sochaři „vyhynuli“, jsou jen v posledních letech méně „vidět“. Svědčí to mimo jiné o naladění teoretiků a osobností kompetentních k hodnocení současného umění. Tak či onak lze konstatovat, že veřejný prostor „hýbe“ světem umění, proto, zůstaneme-li věrni myšlence partnerství výtvarného umění a výchovy, by měl veřejný prostor „hýbat“ i výtvarnou výchovou.

Hodláme-li ale pracovat s veřejným prostorem (a nejen s ním) ve výuce výtvarné výchovy, musíme se vyhnout nebezpečí pustého formalismu a nadřazování formy nad obsah, jakkoli se nám takovéto řešení nabízí. V pouhém opakování vzorů a kopírování již vzniklých děl lze jen stěží spatřovat jakýkoli smysl či výchovně-vzdělávací efekt.

⁷⁹ viz též kapitola 2 Umění ve veřejném prostoru: současné tendence

Neznamená to však, že není žádoucí s již vzniklými díly pracovat, citovat je a umisťovat je do nových souvislostí. Nicolas Bourriaud (2004, s. 96) nás dokonce „nabádá“ k tomu, *„abychom světovou kulturu považovali za jakousi skříňku s nářadím, za otevřený narativní prostor spíš než za jednoznačný příběh či za nějakou škálu výrobků. Místo abychom se dílům minulosti klaněli, měli bychom je užívat“*. I přesto je však potřeba neklouzat po povrchu, ale snažit se tvořit směrem „zevnitř“. Obsah a myšlenka díla by k sobě měly hledat vhodné formální řešení, nikoli naopak. Učitel by měl být schopen tento směr vývoje výtvarného řešení korigovat.

Co se týká materiálu pro tvorbu ve veřejném prostoru, může se jím stát téměř cokoli. Do současné výtvarné výchovy patří *„nejen práce s klasickými uměleckými formami, ale i práce se všemi vizuálně obraznými vyjádřeními a prostředky, které nás obklopují“* (Šobáňová, 2007, s. 23). Nejdostupnějším a zároveň nejopravdovějším materiálem pro umělecké vyjádření je lidské tělo – tělo performerů. Nové významy akce pak mohou přinášet reakce přihlížejících. Pracovat lze také s materiálem přítomným na místě, s lidmi, kteří zde žijí, s náhodnými kolemjdoucími. Do veřejného prostoru lze vstoupit s reklamou, plakátem, instalací, videoprojekcí. Můžeme si vybrat, jakým způsobem se do tvorby pustíme, jak náročné a nákladné vyjadřovací prostředky zvolíme. Jejich spektrum je skutečně široké.

4 Výzkum zaměřený na rozvoj vizuální gramotnosti studentů prostřednictvím reflexe současného umění ve veřejném prostoru ve výuce na středních školách v Olomouckém kraji

4.1 Teoretická východiska a cíle výzkumu

Během přípravy výzkumné části disertační práce a v průběhu postupného studia zdrojů vztahujících se k jejímu tématu docházelo k postupným proměnám výzkumného záměru práce, metodologie výzkumu včetně metod sběru dat a jejich následné analýzy a hodnocení. Původní záměr dokumentovat stav problematiky zapojování tématu současného umění ve veřejném prostoru do výuky na středních školách v celé České republice a navrhnout modely využití poznatků z pilotních projektů uskutečňovaných ve vybraných školách na celém území naší vlasti se ukázal jako nereálný pro zpracování v rámci jedné disertační práce, bylo tedy nutno konkretizovat cíle výzkumu a striktně vymezit vzorek zkoumané populace.

Hlavními cíli výzkumu se staly tyto:

- definovat tematické okruhy a oblasti blízké dnešním středoškolákům
- porovnat postoje středoškoláků k problematice současného umění ve veřejném prostoru před zahájením a po skončení projektu (modelové výuky)
- porovnat přístupy studentů jednotlivých typů škol ke stejnému problému
- navrhnout modely aplikace problematiky umění ve veřejném prostoru do praxe výtvarné výchovy s důrazem na rozvoj vizuální gramotnosti studentů.

Jako hlavní pilíře výzkumu jsme si stanovili tyto výzkumné otázky:

Které tematické okruhy a oblasti jsou blízké dnešním středoškolákům? K jakým tématům mají středoškoláci potřebu se vyjadřovat?

Jaké jsou postoje středoškoláků k již vzniklým realizacím ve veřejném prostoru? Jak studenti interpretují předložený výběr takovýchto realizací na začátku a po skončení modelové výuky zaměřené na výtvarnou tvorbu ve veřejném prostoru?

Jak se liší názory studentů různých typů středních škol na problematiku umění ve veřejném prostoru?

Které modely aplikace tématu umění ve veřejném prostoru do výuky výtvarné výchovy zaměřené na rozvoj vizuální gramotnosti se jeví jako vhodné pro využití v praxi?

Doplňující výzkumné otázky:

Jak studenti středních škol sami definují pojem „umění ve veřejném prostoru“?

S jakými formami umění ve veřejném prostoru se studenti setkávají?

Které z nabídnutých realizací ve veřejném prostoru studenti preferují a proč?

Chtějí se středoškoláci sami výtvarně vyjadřovat v městském prostředí?

Pro získání odpovědí na výzkumné otázky byl zvolen smíšený výzkumný design. Výzkumná strategie vychází z akčního (kvalitativního) výzkumu, je však doplněna o prvky výzkumu kvantitativního (využívá dvojího dotazníkového šetření)⁸⁰. Mezi hlavní atributy akčního výzkumu, které se projevují i v našem přístupu, jsou *participativnost* (výzkumník se stává součástí skupiny, vede výukové (a zároveň výzkumné) aktivity, nestojí pouze jako nezúčastněný pozorovatel), *kvalitativnost* (práce se slovy) a *reflektivnost* (zkoumáme mimo jiné ochotu studentů na projektu participovat a na konci vyhodnocujeme subjektivní přínos jak pro studenty, tak pro praxi výtvarné výchovy). (Hendl, 2016, s. 142)

Jak jsme uvedli, výzkum sestává z kvantitativní a kvalitativní části, které se v jeho průběhu střídají (v pořadí kvantitativní – kvalitativní – kvantitativní). Kvantitativní část má za úkol popsat výchozí a koncový stav⁸¹ postojů studentů středních škol k problematice současného umění ve veřejném prostoru, zjistit, jak studenti sami definují pojem umění ve veřejném prostoru, a popsat, jakým způsobem středoškoláci hodnotí a interpretují již vzniklé realizace ve veřejném prostoru různých měst.

Pro kvantitativní část výzkumu jsme zvolili metodu dotazníkového šetření a komparace. Prostřednictvím dotazníku zadaného studentům před zahájením modelové výuky byla zjišťována výchozí situace; na závěr celého projektu jim pak byl předložen

⁸⁰ viz Chráska, Kočvarová, 2015

⁸¹ stav po skončení modelové výuky

modifikovaný dotazník, jehož cílem bylo zjistit, k jakým změnám během modelové výuky došlo. Data získaná z obou dotazníků byla následně kvantitativně vyhodnocena a porovnávána. Úvodní dotazník zjišťoval základní znalosti středoškoláků o umění ve veřejném prostoru, jejich postoje k danému tématu, míru ochoty studentů se ve veřejném prostoru výtvarně vyjadřovat a také to, jakým způsobem středoškoláci interpretují různé typy již vzniklých realizací ve veřejném prostoru; závěrečný dotazník pak zkoumal, zda a do jaké míry došlo k proměně jejich postojů, ke zlepšení jejich znalostí o umění ve veřejném prostoru a k rozvoji jejich vizuální gramotnosti.

Ústřední část výzkumu, probíhajícího během modelové výuky výtvarné výchovy, pak byla zaměřena kvalitativně a vycházela z akčního výzkumu. Pomocí metod brainstormingu⁸², rozhovorů se studenty, zúčastněného pozorování a analýzy výsledků tvůrčí činnosti⁸³ byla sbírána data potřebná pro následnou interpretaci a vyhodnocení. Modelová výuka zaměřená na tematiku umění ve veřejném prostoru – jeho reflexi, interpretaci a následnou samostatnou tvorbu studentů – trvala zpravidla 2–4 týdny (při časové dotaci výtvarné výchovy 2 hod. týdně). Vycházeli z předpokladu, že nejen povědomí o tendencích v současném umění, ale i zážitek z vlastní tvorby mají potenciál podílet se na rozvoji vizuální gramotnosti studentů (Vančát, Zálešák, 2009).

4.2 Výzkumný vzorek

Zkoumanou populací se stali studenti středních škol v Olomouckém kraji, výzkumným vzorkem pak studenti některých středních škol v Olomouckém kraji (státní / soukromé, gymnázia / střední odborné školy, s maturitou / bez maturity).

Osloveno bylo celkem 40 středních škol různého typu v Olomouckém kraji, z nichž se šesti se nám podařilo navázat spolupráci. Na výzkumu participovalo Slovanské gymnázium Olomouc, Gymnázium Šternberk, Gymnázium Uničov, Střední škola zemědělská a zahradnická Olomouc, Střední škola obchodu, gastronomie a designu PRAKTIK s.r.o. Olomouc a Střední škola designu a módy Prostějov; zastoupeny tak byly všechny výše uvedené typy škol.

⁸² Studenti na základě brainstormingu vymezují témata stěžejní pro další průběh výzkumu.

⁸³ tvorba studentů ve veřejném prostoru

Celkem se výzkumu zúčastnilo 137 středoškoláků (z toho 98 dívek a 39 chlapců) ve věku 15 – 23 let⁸⁴, kteří v době výzkumu navštěvovali 1. – 4. ročník střední odborné školy nebo čtyřletého gymnázia nebo kvintu – septimu víceletého gymnázia.

4.3 Popis vlastního řešení

Výzkum na středních školách v Olomouckém kraji, realizovaný od listopadu 2013 do října 2015, sestával z několika částí a držel se předem stanovené rámcové struktury. Vzhledem k časové a organizační náročnosti realizace některých fází výzkumu docházelo na různých školách k malým odchylkám; jeho základní obrysy⁸⁵, jež jsme popsali již v kapitole 4.2, však zůstaly zachovány.⁸⁶

Následující text chronologicky přibližuje průběh celého výzkumu a popisuje detaily jednotlivých výzkumných fází a nástrojů používaných pro sběr výzkumných dat. Nejprve podrobně analyzuje položky úvodního dotazníku⁸⁷, následně popisuje strukturu a průběh modelové výuky na vybraných školách a nakonec přibližuje jednotlivé body dotazníku předkládaného studentům po skončení modelové výuky⁸⁸.

4.3.1 Úvodní dotazníkové šetření – rozbor výzkumných nástrojů

První kontakt se zkoumanými studenty nastal prostřednictvím úvodního dotazníkového šetření. Přestože dotazníky obsahovaly průvodní text, považovali jsme za vhodné distribuovat je osobně⁸⁹ a respondenty seznámit s jejich důležitými aspekty: dotazníky nezkoumaly znalosti, ale spíše názory studentů a jejich vlastní pohled na problematiku umění ve veřejném prostoru, byly anonymní a sloužily výhradně pro potřeby tohoto výzkumu. Jedinými personáliemi, jež shromažďovaly, bylo pohlaví, věk,

⁸⁴ 39 patnáctiletých, 31 šestnáctiletých, 36 sedmnáctiletých, 25 osmnáctiletých, 5 devatenáctiletých a jeden třiaadvacetiletý; průměrný věk všech respondentů činil 16,5 roku

⁸⁵ Úvodní dotazník před realizací modelové výuky – strukturovaná modelová výuka zahrnující vlastní tvorbu studentů ve veřejném prostoru – závěrečný dotazník reflektující změny nastalé po realizaci modelové výuky.

⁸⁶ Ideální strukturu se z organizačních důvodů podařilo dodržet pouze v několika případech, i přesto jsme ale nashromáždili dostatečné množství výzkumných dat pro následnou analýzu a interpretaci.

⁸⁷ viz příloha č. 2

⁸⁸ viz příloha č. 3

⁸⁹ Vyloučili jsme možnost elektronického dotazníku i zasílání dotazníků poštou.

ročník, typ školy⁹⁰ a obor studia⁹¹. Celkem dotazník obsahoval 8 otevřených i uzavřených otázek, z nichž některé byly rozděleny ještě na několik „podotázek“. Podrobně jednotlivé dotazníkové položky reflektujeme v dalších odstavcích.

4.3.1.1 Definice a popis setkání s uměním ve veřejném prostoru očima studentů středních škol

Na jednu z klíčových oblastí našeho výzkumu – definování a popis setkání studentů s uměním ve veřejném prostoru – byly zaměřeny dotazníkové položky č. 2 – 4.

2. Pokuste se vlastními slovy vysvětlit pojem umění ve veřejném prostoru.

Otázka je záměrně otevřená, je položena jednoduše a předem nenabízí žádné možnosti řešení. Kalkulujeme s předpokladem, že student pojem vysvětlí skutečně tak, jak jej vnímá on sám, a nebude se snažit hledat „správnou odpověď“. Následující dvě otázky se pak snaží první definici umění ve veřejném prostoru doplnit:

3. Myslíte, že jste se někdy setkali s uměním ve veřejném prostoru (mimo muzeum, galerii apod.)? Odpověď, prosím, zakroužkujte.

Tentokrát mají respondenti na výběr z možností ANO – NE; zároveň je otázka částečně specifikována doplňujícími informacemi v závorce, abychom studenty, kteří by si nedokázali vzpomenout, alespoň částečně navedli, kudy se mohou jejich myšlenky ubírat.⁹²

4. Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ANO, pokuste se své setkání popsat (kdy, kde, co, jak jste viděli, co se tam odehrávalo...).

V případě, že na předchozí otázku respondenti odpověděli kladně, měli nyní možnost svou vzpomínku na setkání s uměním ve veřejném prostoru popsat. Pro snadnější uchopení otázky a strukturaci odpovědi opět doplňujeme několik údajů v závorce,

⁹⁰ gymnázium × střední odborná škola, státní × soukromá

⁹¹ s maturitou × bez maturity

⁹² Ačkoliv údaje v závorce („mimo muzeum, galerii apod.“) jistě respondenty omezují v širším přemýšlení o podstatě umění ve veřejném prostoru, předpokládáme, že první, zcela volnou otázku již zodpověděli a nebudou se k ní vracet.

což nám zároveň, jak předpokládáme, pomůže také při vyhodnocování a interpretaci získaných dat.

Následující otázka č. 5 zjišťuje míru ochoty dotazovaných samostatně se výtvarně vyjadřovat ve veřejném prostoru, je uzavřená a nabízí možnost odpovědi ANO – NE:

5. Chtěli byste si vy sami vyzkoušet výtvarně se vyjadřovat přímo v prostoru města? Odpověď, prosím, zakroužkujte.

4.3.1.2 Analýza vybraných realizací českých autorů ve veřejném prostoru v ČR i v zahraničí

Další část dotazníku (otázky č. 6 – 8) je doplněna o obrazovou dokumentaci a věnuje se konkrétním realizacím českých autorů ve veřejném prostoru různých měst u nás i v zahraničí. Do výběru jsme zahrnuli současná díla⁹³ navzájem odlišná po formální i obsahové stránce, abychom zachytili jistou pestrost přístupů k dané tvorbě. Jednotlivá díla se zde pokusíme částečně (subjektivně) analyzovat a vykreslit je v širších společenských souvislostech.

Otázka č. 6 je rozdělena na 3 podotázky vztahující se k dokumentaci díla *Ulice olomouckého tvůrce De Ardoise z roku 2011.*

6. Před nedávnem se v Olomouci objevily tabulky s „novými“ názvy ulic upevněné na místě jejich skutečných označení (viz obr.).

Viděli jste je na vlastní oči?

Dozvěděli jste se o nich z internetu, rádia, televize...?

Jaký mohla mít tato realizace význam? Na co tím chtěl podle vašeho názoru jejich autor upozornit, co se pokusil vyjádřit?

První dvě podotázky jsou uzavřené a nabízejí volbu z možností ANO – NE, poslední otevřená podotázka se snaží zjistit názor dotazovaných na viděnou skutečnost (popřípadě již předem známou z autopsie) a volnou analýzu předloženého díla. Realizaci

⁹³ Všechny realizace vznikly v rozmezí let 2001 – 2011.

olomouckého autora jsme zvolili záměrně proto, že existuje určitá pravděpodobnost možnosti setkání studentů s dílem tváří v tvář (nebo alespoň s jeho dokumentací).

Instalace tvůrce a aktivisty s pseudonymem DeArdoise *Ulice* (2011) se od prosince 2011 začaly objevovat na různých místech v Olomouci. Autor prostřednictvím replik cedulí s označením ulic přejmenoval celkem desítku z nich. Přestože byly vyrobeny z tvrdého papíru, působily velmi věrohodně. Novými názvy (Endlová, Gemová, Korupční, Gemblerská, Íčková, Pokrytecká, Tunelářská, U Heren, Úplatková, Tykadlová) instalovanými v různých vhodných lokalitách na místě původních uličních tabulí poukazuje na negativní stránky místní (nejen) komunální politiky a události spojené především se jménem Ivana Langera, s hernami, korupcí nebo „tykadlovou aférou“ Romana Smetany. Sám autor v rozhovoru pro greenaction.cz přibližuje význam realizace z vlastního pohledu: „Projekt měl poukázat na to, že zločin se stal součástí našeho společenského systému do takové míry, že by mělo dojít k jeho otevřené společenské kodifikaci spojené s přeznačením ulic“ (greenaction.cz, 2012). Dodává, že nové názvy na svých místech nevydržely více než několik dní, s tím, že cedule značící ulici Íčkovu⁹⁴ za čas po vyvěšení na několik dní záhadně zmizela a následně se znovu objevila na stejném místě (tamtéž, 2012).



Obr. 1, 2 De Ardoise: Ulice (2011)

Využití výrazových prostředků uličního značení je typické i pro jiné realizace ve veřejném prostoru, ať už se jedná o díla umělecká, či o různé formy „lidové tvořivosti“⁹⁵. Díla tohoto typu dovolují jednoduchou, stručnou a srozumitelnou formou sdělit

⁹⁴ Cedule byla umístěna v Michalské ulici, kde v té době sídlila poslanecká kancelář Ivana Langera.

⁹⁵ Zájem o tento typ instalací mezi lidmi zaznamenáváme i na internetu. Dokumentaci podobných realizací začal od občanů shromažďovat během roku 2012 např. také server lidovky.cz v rámci svého projektu *Přepište mapu Česka*, jehož cílem bylo vytvořit virtuální mapu České republiky za použití lidových, zpravidla recesistických a vtipných názvů různých prostranství. (Pálková, Nevyhoštěný, 2012)

autorovu myšlenku široké veřejnosti, přičemž se zde významně uplatňuje estetika každodennosti⁹⁶. Zůstaneme-li na olomoucké půdě, stojí za zmínku např. projekt recesistické skupiny *Estetické služby města Olomouce*, která prostřednictvím podobných výrazových prostředků jako De Ardoise kritizovala stavební činnost města Olomouce, když v srpnu 2013 na nároží čerstvě dokončené budovy Namiro⁹⁷ instalovala několik tabulek s nápisem „Ulice nevkusu“ (Šulík, 2013). Celou akci však na rozdíl od De Ardoise pojala jako performanci. Jiný způsob uchopení fenoménu uličního značení pozorujeme v projektu sochaře a vizuálního umělce Patrika Proška pojmenovaném *Asociace* (2015), který si (jak název napovídá) hraje s asociacemi, slovy a významy bez primárního záměru akcentovat určitý společenský nebo politický problém. Autor ke stávajícím tabulím připojuje po jednom nebo dvou slovech a pozměňuje atmosféru místa, dodává jí nové vyznění (a kolemjdoucím důvod k zastavení a úsměvu). Vznikají tak názvy jako např. *Kolektivní vina*, *Akademická čtvrthodinka*, *Pobřežní hlídka*, *Na Vlastním písečku* apod.



Obr. 3 – 5 Patrik Proško: *Asociace* (2015)

Otázka č. 7 je rozčleněna do 5 dílčích celků označených A – E, z nichž každý je věnován jedné umělecké realizaci ve veřejném prostoru, a vyzývá respondenty k rozboru dokumentace předkládaných děl prostřednictvím nabídnutých kategorií *umění – reklama – aktivismus – vandalismus – legrace – provokace – jiné* (vlastní označení). Výběr těchto kategorií jsme zvolili na základě plurality zastoupení různých projevů tvorby ve veřejném prostoru. Kromě uměleckých děl a akcí se na městských prostranstvích i v jiných typech veřejného prostoru (ve veřejných budovách, v médiích a na internetu apod.) můžeme setkat s různými aktivistickými počiny⁹⁸, můžeme narazit na „skvělý artefakt i brak, či

⁹⁶ o jejichž dimenzích jsme se již zmínili v úvodu a v kapitolách 2.2 a 3.3.2

⁹⁷ polyfunkční budova, jejíž část si pronajímá Magistrát města Olomouce

⁹⁸ Ondřej Císař ve své knize *Politický aktivismus v České republice: sociální hnutí a občanská společnost v období transformace a evropeizace* klasifikuje politický aktivismus do čtyř samostatných kategorií, z nichž jedna

pouhý žert nebo vandalismus“ (Kratochvílová, 2014, s. 43). Kromě toho v některých případech zaznamenáváme silný provokativní rozměr díla ve snaze jeho autora upoutat pozornost a rozproudit diskusi.

V našem dotazníku jsou zastoupeny práce Romana Týce, skupiny Guma Guar, Jiřího Černického, Lenky Klodové a Tima. Studenti mohou volit z šesti nabízených možností nebo mohou uvést své vlastní (jiné) pojmenování s tím, že lze označit více odpovědí najednou:

7. Následující obrázky pocházejí z veřejného prostoru různých měst.

Jak na vás působí? Označili byste je za umění, reklamu, aktivistickou akci, vandalismus, legraci, provokaci nebo něco jiného? Můžete zvolit více možností.

První reprodukce s označením **A** zachycuje jeden ze *Semaforů* Romana Týce, člena skupiny Ztohoven – objekt, jenž byl součástí umělecké akce z roku 2007, kdy autor během jednoho odpoledne na pražských semaforech pro chodce vyměnil cca padesát sklíček se „statickými“ panáčky za skla vyobrazující figurky v pohybu nebo v různých bizarních pozicích (postava venčící psa, matka s dítětem, opilý, čůrající, oběšený či ukřižovaný panáček atd.). Obecně známé a značně medializované dílo vzbudilo na jedné straně velkou vlnu kritiky a na straně druhé vlnu podpory pro autora; kauza Týc se objevila dokonce v dokumentárním filmu, jenž se dostal do kin⁹⁹. Ačkoliv byl autor obviněn z krádeže a poškozování cizí věci, za což odmítl zaplatit pokutu a byl tak odsouzen k trestu odnětí svobody v délce trvání 1 měsíce, jeho dílo se u veřejnosti těšilo a těší velké oblibě: bylo pravděpodobně jako první artefakt – součást pouliční instalace – vydraženo v internetové aukci za několik tisíc korun a na festivalu *SidewalkCINEMA* 2007 ve Vídni vyhrálo hlavní diváckou cenu (Wohlmuth, 2007). V době, kterou trávil Roman Týc ve vězení, vznikaly akce na podporu autorova konání, např. na Facebooku se objevila „... akce s názvem *Panáčci ztrácí hlavu za Týce. Příznivci umělce se rozhodli, že budou přelepovat panáčkům na semaforech hlavy, dokud bude Týc ve vězení*“ (Pavlíková, 2012).

– tzv. *nový transakční aktivismus* – se projevuje ve formě demonstrací, organizuje petice, ale uplatňuje také kulturní strategie, jako jsou performance, výstavy nebo festivaly (Císař, 2008, s. 38)

⁹⁹ Saša Dlouhý, Roman Vávra: *Trafačka – Chrám svobody*, dokumentární film. 2011, 75 min.

Semaforey tak „žijí svůj další život“ v prostředí médií, na internetu a prostřednictvím akcí a instalací vycházejících z Týcova díla.¹⁰⁰



Obr. 6 Roman Týc: ze série Semaforey (2007)

Motiv semaforu jakožto jednoho ze symbolů městského veřejného prostoru ve své tvorbě akcentují také někteří zahraniční umělci a dokonce i pořadatelé zážitkových osvětových akcí. Za zmínku stojí např. projekt *Walking Men Worldwide* Mayi Barkai, izraelské autorky žijící v New Yorku, instalace *Trafficlight* (2007) španělského autora tvořícího pod pseudonymem SpY, objekt *Traffic Light Tree* (1998) Francouze Pierra Vivanta nebo „roztančený semafor“ instalovaný v rámci kampaně firmy Smart *WhatAreYouFor – For a Safer City* v Lisabonu (2014).



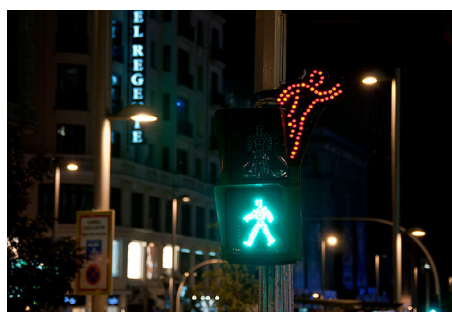
Obr. 7 – 8 Maya Barkai: *Walking Men Worldwide* (2010 – 2015)

První ze zmíněných projektů – *Walking Men Worldwide* – realizovala Maya Barkai na různých místech na světě v letech 2010 – 2015. Jedná se o sérii instalací ve veřejném prostoru v podobě fotokoláže – pásu obepínajícího celé městské bloky, složeného z ikon z přechodů pro chodce z celého světa, tentokrát však v životní velikosti. Projekt byl koncipován jako kolaborativní umělecká akce: fotografie jednotlivých panáčků z přechodů posílali autorce fotografové z nejrůznějších měst na světě. Poprvé bylo dílo veřejně vystaveno v roce 2010 na 99 Church Street na Manhattanu pod názvem

¹⁰⁰ viz kapitola 2.2.3 Umění, veřejný prostor, reklama a média – další život uměleckých intervencí ve veřejném prostoru

Walking Men 99™, dále na ně navázaly další podobné série v Sydney (2013, 2014) nebo v Buenos Aires (2015). Všechny tyto realizace (na rozdíl od těch Týcových) vznikly vždy za podpory velkých institucí (např. Alliance for Downtown – New York, PERMM Museum of Contemporary Art – Rusko, izraelská ambasáda – Argentina; Barkai, *Walking Men Worldwide*, 2016).

Objekt francouzského sochaře Pierra Vivanta *Traffic Light Tree* – osmimetrový „strom“ složený ze 75 semaforů ovládaných počítačem – byl instalován roku 1998 v Londýně v rámci soutěže pořádané Public Art Commissions Agency. Původně byl situován doprostřed kruhového objezdu spojujícího ulice Heron Quay, Marsh Wall a Westferry Road, avšak roku 2011 byl přemístěn na jiný kruhový objezd poblíž Billeingsgate Market. Svým tvarem zapadá mezi okolní platany, avšak nereflektuje střídání přírodních zákonitostí jednotlivých ročních období, jak by se mohlo zdát, ale imituje nekonečný rytmus a neklid místních finančních a komerčních aktivit. Původně měl počítač, jímž je skulptura řízena, na světla semaforů přenášet skutečné dění na burze London Stock Exchange, ale tato cesta se ukázala jako příliš nákladná a obtížně realizovatelná. I přesto se však skupiny světel v centru města chaoticky rozsvěcují a zase zhasínají a působí roztěkaným, uspěchaným dojmem (Meltcafe, 2012).



Obr. 9 – 10 Pierre Vivant: *Traffic Light Tree* (1998) a SpY: *Trafficlight* (2007)

Jinou polohu, myšlenkově podobnou výše uvedenému dílu Romana Týce *Semaforey*, představuje madridská instalace španělského pouličního umělce SpYe z roku 2007 s názvem *Trafficlight*. Ze semaforu pro chodce se do prostoru vyčleňuje panáček sestavený z červených LED diod, zdánlivě ze stroje prchající (SPY, 2007). Datace prvních SpYových street artových intervencí (původně v podobě graffiti, stejně, jak tomu bylo u Týce) sahá do poloviny osmdesátých let. Krátce nato začal autor zkoumat další možnosti vyjadřování a umělecké komunikace ve veřejném prostoru. Jeho práce si neinvazivním

způsobem přivlastňují městské elementy a transformují, replikují a komentují urbánní realitu prostřednictvím skládání různých komunikačních kódů. Jeho díla jsou ukryta v městském prostoru se záměrem překvapit všímavé kolemjdoucí. Naplněna dávkou ironie a pozitivního humoru vzbuzují u recipientů úsměv, podněcují reflexi (SpY, nedat.).



Obr. 11 – 12 Smart: WhatAreYouFor – For a Safer City (2014)

Formálně podobnou, nikoli však uměleckou akci ve veřejném prostoru tematizující motiv semaforu představuje bezpečnostní kampaň firmy Smart *WhatAreYouFor – For a Safer City* realizovaná v Lisabonu v červenci 2014. V prostoru náměstí byla nainstalována „budka“ ve tvaru okénka semaforu, do níž mohli lidé vcházet a na stanoveném místě tančit na zvolenou hudbu s tím, že jejich pohyby byly snímány a přenášeny na skutečné semaforu na přechodech pro chodce. Smysl kampaně spočíval ve snaze o eliminaci dopravních nehod způsobených netrpělivými řidiči a chodci. Tančící červený panáček měl upoutat jejich pozornost a monotónní čekání tak zpříjemnit. Podle informací zveřejněných v propagačním videu kampaně si na zelenou počkalo celých 81% chodců (What Are You FOR, 2014).

Všechny výše popsané realizace využívající tvarosloví semaforu, ať už se jedná o masivní skulpturu, nenápadnou uměleckou intervenci nebo komerční kampaň, můžeme do značné míry považovat za příjemné oživení a ozvláštnění veřejného prostoru. Podobné názory se ozývaly také z řad respondentů oslovených v rámci našeho výzkumu (viz kapitola 4.4.2.2).

Jako druhá (B) se v 7. položce výzkumného dotazníku objevila dokumentace jednoho z billboardů ze série *Billboards* umělecké skupiny Guma Guar, realizované roku 2004 v Bratislavě v rámci mezinárodního projektu Billboart Gallery Europe¹⁰¹. Na červeném pozadí billboardu se vznášejí několik barevných bomb, které na první pohled připomínají bonbony, kompozice je doplněna titulem „Bombons®“ a poznámkou „New“ umístěnou v hvězdičce v rohu reklamní plochy. Spolu s dalším billboardem z téže série (připomínajícím reklamu na prací prostředek – „America’s New War – For your cleaner world“) vyjadřuje za použití popartové vizuality hořkosladký komentář aktuální problematiky válečných konfliktů na Blízkém východě – protiválečné a protibushovské gesto. Stejně tvarosloví (i obsah) uplatnila skupina také v případě stickerek umísťovaných do veřejného prostoru, stejně jako u VJských setů, „[...] jejichž obsah opět tvořila charakteristická směs apropiací mediálních obrazů a aktivistické agitace“ (Zálešák, 2011, s. 163).



Obr. 13 – 14 Guma Guar: Billboards (2004)

Prostředí billboardů a jiné reklamní plochy se těší mezi umělci pracujícími ve veřejném prostoru poměrně velké oblibě. Můžeme sem zahrnout další projekty realizované v rámci Billboart Gallery Europe, Galerii Artwall¹⁰² nebo nezávislá díla „pouličních“ umělců a aktivistů.

¹⁰¹ Billboart Gallery Europe je mezinárodní výstavní projekt zaměřený na prezentaci současného umění ve veřejném prostoru. Jedná se o nekomerční iniciativu, jejímž primárním cílem je podpořit vybudování sítě billboardových galerií situovaných v nejrůznějších lokalitách evropských měst. Tato síť má být rovněž chápána jako platforma pro komunikaci mezi participujícími zeměmi a prostor pro reflexi širších kulturně-společenských souvislostí jednotlivých států. Projekt byl zahájen mezinárodní konferencí PublicArt konanou 15. 11. v r. 2002 na VŠVU v Bratislavě, na níž byly prezentovány vybrané realizace ve veřejném prostoru participujících zemí vzniklé v 90. letech 20. století. (Billboart Gallery Europe, 2006; Zálešák, 2011, s. 163)

¹⁰² Provoz galerie byl zahájen na opěrné zdi Letenských sadů (jež původně sloužila k propagaci minulého režimu) projektem Flower Power americké umělkyně Barbary Benish. „Život“ galerie pokračoval od roku 2005 pod správou Centra pro současné umění Praha sérií pravidelných výstav až do té doby, kdy byl její provoz roku 2008 zakázán. Během těchto tří let se zde vystřídalo celkem 15 výstav např. Lenky Klodové, Martina Zeta, skupin PodeBal nebo Guma Guar (jejíž projekt *Kolektivní identita* se stal pro vlastníka zdi – Magistrátu hl. m. Prahy neúnosným a způsobil tak konec jedné etapy provozu galerie). Galerie opět funguje od roku 2011 a pomáhá pronikání současného umění do „mimogalerijního“ prostředí (artwall.cz, 2011).

Výraznou osobností pracující s médiem billboardu různými způsoby je také např. český umělec Epos 257. Jeho hlavním tématem je zkoumání hranice mezi soukromým a veřejným, kritika společnosti a současné politické situace. Billboard ve své tvorbě používá nejen jako plátno pro vyjádření myšlenky autora; pracuje s billboardem také jako s objektem, materiálem a posouvá jeho atributy jednak za hranici legality, jednak přemísťuje jeho součásti do jiných kontextů. První polohu jeho billboardové tvorby nalezneme v sérii *Urban paintings* z let 2009 a 2011, kdy autor na prázdné, bílé reklamní plochy střílel paintballovou pistolí (a posléze vlastnoručně vyrobenou zbraní střílející do dálky) a vznikaly tak velkoplošné drippingové abstraktní malby přímo v městském prostředí. Podle jeho vlastních slov se nejedná o útok na konkrétní reklamu, ale na billboard jako takový, který Epos 257 zároveň využívá jako veřejně dostupné malířské plátno (Epos257, 2011). S dalšími rozměry a aspekty billboardu pracuje autor v projektu z roku 2013 nazvaném *Portrait*. Akce reaguje na blížící se prezidentské volby (leden 2013) a všudypřítomnou kampaň hlavních favoritů volby – Miloše Zemana a Karla Schwarzenberga. Tři dny před volbami vyřiznul autor portréty obou jmenovaných politiků z billboardů i s podkladem, místo těch pak zůstal prázdný prostor, kterým bylo vidět skrz. Devět dní po volbách pak portrét – element z billboardu vítězného kandidáta – instaloval do atria Národní technické knihovny. Poté oba portréty zarámoval pomocí skleněných ráků a vystavil je tak, aby se jejich obličeje v sobě vzájemně odrážely. Instalaci doplnil mj. slovy „Jeden zrcadlí se v druhém, jsou přeci stejným – politickým druhem“.



Obr. 15 – 17 Epos 257: ze série Urban Paintings (2011) a Portrait (2013)

Pod označením **C** byla respondentům předložena dokumentační fotografie z performance Jiřího Černického *Nikdo čitelný*, jež se uskutečnila v čínském Čchungu v roce 2008. Umění performance má ve své neopakovatelnosti jednu velkou nevýhodu: autentický prožitek z ní je umožněn pouze hrstce „vyvolených“ nacházejících se v pravý čas na pravém místě. K ostatním recipientům se dostane pouze její záznam, proto jsme jako sekundární diváci schopni analyzovat spíše dokumentační materiál než akci jako takovou.

Jiří Černický, malíř, autor objektů, instalací, performancí, projektů ve veřejném prostoru a videoartu ve své tvorbě často praktikuje intermediální postupy, pracuje s obrazovými prvky a znaky, které nesou mnohohrstevnatá sdělení a odkazují k nejrozličnějším lidským vlastnostem, reprezentují různá sociokulturní prostředí, ekonomické subjekty, náboženské a národnostní skupiny apod. Nezřídka vchází Černický do dialogu s veřejností, ať už samotným umístěním (provedením) uměleckých děl ve veřejném prostoru, zapojením náhodně i záměrně vybraných osob do jejich tvorby, nebo prostřednictvím mnohdy kontroverzního až provokativního obsahu vizuálního sdělení. Hluboká filosofická, sociálně-politická poselství jeho realizací se snoubí se značnou dávkou humoru, jež nemusí být na první pohled zcela čitelná.

Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o živé performance, které se již nedají ve stejné podobě opakovat, jsme nuceni pracovat s jejich dokumentací. Jak podotýká Erika Fischer-Lichte: *„Dokumenty referující o představení po jeho konci jsou sice k dispozici, ale specifická materiálnost představení se vytratila. Zpřístupnit ji může pouze transformace do jiného média – videa, fotografie, popisu apod.“* (Fischer-Lichte, 2011, s. 108). Po akcích, o nichž zde hovoříme, zbylo několik fotografií, autorův popis a video¹⁰³. V dokumentačních fotografiích, jakkoli „suše“ zaznamenávají proběhnuvší projekty, můžeme sledovat promyšlenou kompoziční strukturu.

Na tomto místě považujeme za důležité zmínit, že performanci, o níž zde hovoříme a s jejíž dokumentací ve výzkumu pracujeme, předcházely ještě minimálně dvě podobné, které sice vznikly do jisté míry nezávisle na sobě a s poměrně velkým časovým odstupem,

¹⁰³ To však přesahuje meze „pouhé“ dokumentace a funguje jako samostatné umělecké dílo.

nelze jim však odepřít vzájemnou souvislost. Přímo akce *Nikdo čitelný*¹⁰⁴ (2005, 2008) realizovaná na dvou zeměpisně, filosoficky i politicky vzdálených místech může být chápána jako dvě rozdílná díla, jakkoli spolu velmi úzce souvisejí.¹⁰⁵ Nejen obsahově, ale na první pohled i formálně má tato dvojice blízko k o několik let starší performanci *Duch Východu na Západě* (2002).^{106 107}



Obr. 18 – 20 Jiří Černický: *Nikdo čitelný* (záznam performance, New York, 2005)

Nikdo čitelný (I.)

Název akce Jiřího Černického *Nikdo čitelný (I.)* by se dal na základě podobnosti s *Duchem Východu na Západě* parafrázovat jako „Duch Západu na Západě“. Postava zde performuje v oděvu vytvořeném ze slepence reklamních značek a log nespočtu firem, která hromadně okupují „západní“ města. „Paradigma městské krajiny prosycené reklamními nápisy, korporátními logy, či obchodními značkami se agresivně podprahově vrývá do vnitřních světů člověka. Jeho myšlení a jednání je nenápadně manipulováno a pohlcováno, všudypřítomné globální značky se vsakují do jeho těla a mění jeho charakter.“ (Černický, 2005) Autor vychází z myšlenky

¹⁰⁴ Stejnomenou, avšak obsahově zčásti odlišnou performanci za použití stejného kostýmu realizoval Jiří Černický již roku 2005 v USA (New York, Cleveland).

¹⁰⁵ Pro přehlednost tohoto textu proto označujeme performanci z roku 2005 římskou číslicí I, akci z roku 2008 pak číslem II.

¹⁰⁶ nebo také *Burka, Globální burka*.

¹⁰⁷ Performance byla realizována roku 2002 na tržišti v Rotterdamu. Impulsem pro její provedení se stala zpráva o muslimské ženě, již manžel ve vzteku roztrhal poslední burku a ona tak musela zůstat hladovět doma. Jiří Černický si v hlavě vykonstruoval scénář, kterak se děti nešťastné muslimce snaží pomoci, když na ulici najdou roztrhanou americkou vlajku a donesou ji matce, aby si z ní a několika záplat „vystřížených“ z jiných vlajek ušila nový oděv. Sám na sebe vzal roli zmiňované ženy a v takovéto „globální burce“ sešitě z „východních“ i „západních“ vlajek se vydal na rotterdamské tržiště, kde zboží nabízejí především arabští prodejci. Tam nakoupil zboží a po skončení trhu se usadil na ulici, kde zboží dále na černo prodával kolemjdoucím za co nejvyšší ceny s tím, že výtěžek z prodeje „bude použit pro rozvoj americké ekonomiky“. Průběh celé akce je rámován prostředím „východně-západního“ tržiště. Důležitou součástí performance tvoří autorův kostým zahalující celou jeho postavu a znemožňující jeho identifikaci, avšak svou formální i obsahovou pestrostí významně korelující s okolním prostředím.

„nečitelnosti“ významných míst západního světa (např. Times Square v New Yorku): nikdo ve skutečnosti neví, jak tato místa vypadají, jelikož jsou doslova „vytapetována“ reklamními sděleními, která zcela zakrývají jejich původní, skutečnou podobu. Osoba (nazvaná *Nobody*) oděná do kombinézy přeplněné vizuálními informacemi z okolního prostředí se pohybuje ulicemi velkoměsta.¹⁰⁸

Oblek „slepený“ z mnoha částí, jež původně existovaly samostatně, nese sám o sobě hluboký význam, nepřináší však do prostředí performance cizí prvky, ale koreluje s vizualitou okolí: pozorujeme tak zvláštní typ přinejmenším vizuální, „západní“ symbiózy. Podoba oděvu je odvozena od skutečné vizuality reklamních značek na okolních budovách, ty však přenesením na kombinézu dostávají zcela jiné měřítko a stávají se malými součástmi lidského „obalu“. Ve změti znaků lze až po bližším zkoumání rozeznat konkrétní vizuální sdělení. Z dokumentace akce číší bezradnost člověka chaoticky pobíhajícího velkoměstem. Muž – *Nobody* si uvědomuje svoji malost, zranitelnost a manipulovatelnost a snaží se jí uniknout. Neúspěšně. Nemá jinou možnost, než se okolnímu řádu podvolit.¹⁰⁹

Nikdo čitelný (II.)

O tři roky později využil Černický pro svou performanci *Nikdo čitelný II.* v Číně (s jejíž dokumentací v našem výzkumu pracujeme) stejný kostým, zvolená lokace jí však dodává do značné míry jiný význam, který můžeme inspirování autorovou rétorikou neformálně označit za „Ducha Západu na Východě“. „*Jakoby se ona žijící, konkrétní osoba stávala spíše globální personifikací.*“ (Černický, 2008) *Nobody* – muž v kombinéze „ušité“ ze znaků západní kultury – performuje před buddhistickým chrámem v době jeho svěcení a přitahuje na sebe pozornost okolo shromážděných návštěvníků.

¹⁰⁸ Na základě této performance vznikl ve spolupráci s Pavlem Mrkusem částečně hraný, částečně animovaný film, kdy se na nic netušícího muže neurčitého věku postupně „nabalují“ nápisy, loga a značky, přičemž současně opouštějí svůj původní podklad – budovy, značkové oděvy apod. Muž je zezáčátku vyděšen, snaží se svému údělu utéct, ale po několika nevydařených pokusech vědomě přijímá další a další prvky, až se stane sám zcela nečitelným. Jeho právě já je tak zcela potlačeno.

¹⁰⁹ Podobným způsobem pracuje ve své tvorbě čínský performer a fotograf Liu Bolin přezdívaný Neviditelný muž nebo Chameleon. Jeho série fotografií *Hiding in the City* (2005 – 2015) v sobě snoubí malbu, sochařství, performance a fotografii. Umělec se prostřednictvím úpravy svého zevnějšku do podoby okolí „zneviditelňuje“ na různých symbolických místech, dokonale splývá s prostředím a vyjadřuje tak tichý protest jako formu sociální a politické kritiky praktik jeho země v době tzv. kulturní revoluce, která započala v 90. letech 20. století. Reflektuje také aktuální dění a problémy na různých místech ve světě. (Artnet, 2016)

Postava sedící před oltářem nově svěceného buddhistického chrámu působí na první pohled jako plastika a připomíná sochu Buddha. Performer sedí na schodišti na zelené a žluté podušce, vzhledem k ose budovy je umístěn zcela symetricky, ve středu – dotváří tak klidnou kompozici místa určeného k meditaci, ale vizuální přesycenost jeho oděvu s okolím značně kontrastuje. Okolní schodiště i sloupoví (zachycená na dokumentačních fotografiích) jsou postavena z betonu a obklopuje je stavební lešení, což svou surovostí narušuje harmonii prostředí. Jak je patrné z jedné z dokumentačních fotografií, přihlížející lidé reagují na nezvyklou situaci a jeden z nich si dokonce performeru zblízka natáčí.



Obr. 21 – 22 Jiří Černický: Nikdo čitelný (záznam performance, Čchang-Čchung, Čína, 2008)

Akci v Čchang-Čchungu předcházelo fotografování v Pekingu, kde Jiří Černický shromáždil množství obrazového materiálu mobilním telefonem s fotoaparát a velkým displejem. Telefon se při následné performanci stává jakýmsi „obrazem v obrazu“: performer nehybně sedící před chrámem v pozici lotosového květu drží v rukou tento přístroj v centru energie čchi a přehrává na něm jednotlivé snímky pořízené v hlavním městě Číny. Pohyb tedy nekoná člověk, ale digitální obraz v jeho rukou. Performer pouze udává impuls k pohybu. Autor k tomu dodává: „Došlo zde ke zvláštnímu prolnutí „Nikoho čitelného“ – tedy neosobní osoby – s myšlenkou „popření vlastního ega“ charakteristickou pro Buddhismus“ (Černický, 2008). Jiří Černický tak vnáší do místa klidu dva významné aspekty západní kultury: přesycenost informacemi (kombinéza) a jejich sdílení v globální síti (mobilní telefon).

Jako čtvrtá část otázky č. 7 je pod písmenem **D** zkoumaným studentům předkládána dokumentace performance Lenky Klodové *Život s handicapem*, uskutečněné roku 2001 v Čimelicích. Několikadenní akce zachycená prostřednictvím dokumentárních fotografií (podobně jako celá řada dalších děl autorky) tematizuje problematiku role ženy ve společnosti, ženy jako idolu, ideálu, mediálního obrazu a klišé. Lenka Klodová v rámci rezidenčního pobytu na zámku v Čimelicích po dobu 14 dní performovala oděná do kostýmu mořské panny, přičemž vykonávala běžné denní činnosti (nákup, jídlo, úklid, procházka s kočárkem). Jak sama uvádí, „*snídala na zemi pod kuchyňskou linkou, plazila se v obchodě mezi regály, měla věčně špinavé ruce i ocas od vynášení odpadků*“ (Klodová, Morganová, Wohlmuth, 2006, s. 17); pohádkový ideál ženské krásy dovedený ad absurdum se tak ukázal jako v běžném životě naprosto nepoužitelný. Pavlína Morganová ve svém textu *Když už tak nějak večer všichni usnuli...* (in Klodová, Morganová, Wohlmuth, 2006, s. 90) k této realizaci poznamenává, že se může na první pohled jevit jako výsměch „*klasickým body-artovým performancím. Ve skutečnosti jde však spíše o kritickou sociální sondu*“. Morganová hovoří také obecně o významu tělových akcí Lenky Klodové, jež úzce propojují umění a život a je pro ně charakteristická „*perzifláž spojená s proměnou identity pomocí oblečení nebo jiných pomůcek*“ (tamtéž).¹¹⁰ Dodává, že se většinou nejedná o „*performance určené pro sezvané publikum, ale spíše akce realizované pro fotografickou dokumentaci, která je pak druhotně vystavována v kontextu celé tvorby*“. Ačkoliv původní záměr umělkyně tkvěl spíše v prezentaci fotografického dokumentu zachycujícího její počínání, s odstupem času vyzdvihuje do popředí performativní charakter svého díla: „*Tehdy mě nenapadlo, že nejzajímavější ze všeho je prodavačka, která se se mnou nechtěla fotit.*“ (Klodová in Beková, Musilová, 2014, s. 114)¹¹¹ Motiv ženského těla, role ženy v současném světě, její mediální obraz a klišé prostupuje majoritní

¹¹⁰ S převlekem a proměnou vlastní identity pracuje Klodová např. také v performancích *Travestishow* (2001, autorka vystupuje v roli androgyna tlačícího kočárek, kojícího dítě apod. a stává se tak rodinou integrovanou v jedné osobě) nebo *Venuše Polabská* (2004, obalená třemi „tukovými“ pneumatikami tvořenými nafukovacími kruhy se na břehu Labe snažila vcítit do pocitů žen středního věku oplývajícími tvary Věstonické Venuše).

¹¹¹ „*Nejvíce mě zajímají mediální obrazy. Obraz ženy s tím, že odkazuje ke klišé nebo k ikonám. I v Čimelicích ... jsem pásala spíše po fotkách... Tehdy mě nenapadlo, že nejzajímavější ze všeho je prodavačka, která se se mnou nechtěla fotit. Na fotkách je pak všude zády. Tam, kde jsme teď, je citlivost vnímání úplně jiná.*“ (Klodová in Beková, Musilová, 2014, s. 114)

části tvorby Lenky Klodové, přesto umělkyně necítí potřebu hlásit se k jakémukoli hnutí (ať už se jedná o hnutí feministické¹¹², nebo tzv. *ženské umění*).¹¹³



Obr. 23 – 24 Lenka Klodová: Život s handicapem (záznam performance, Čimelice, 2001)

V souvislosti s formální stránkou výše uvedené performance považujeme za vhodné pozastavit se u tématu role kostýmu v umění ve veřejném prostoru. Zatímco Jiří Černický ve svých akcích využívá oděvy sestavené z vizuálních součástí okolního světa, Lenka Klodová přináší do každodenní reality podobu bytosti fiktivní, bájně, pohádkové. Podobně jako Klodová vstupuje do veřejného prostoru i kazašská umělkyně Natalia Dyu se svou performancí *Caterpillar*¹¹⁴ (2008), s (ne)věrohodností mapování veřejného prostoru prezentovaného na internetu v rámci podrobného snímání Země společnosti Google si zahrávají Robin Hewlett a Ben Kinsley v projektu *Street with a View* (2008) a na hranici zábavního průmyslu pak oscilují akce francouzského tvůrce Rémiho Gaillarda.



Obr. 25 – 28 Natalia Dyu: Caterpillar (2008)

¹¹² Feministické hnutí vzniklo v USA na pomezí 60. a 70. let 20. století jako hnutí s výrazným politickým nábojem. Podle slov Suzanne Lacy si na konci 70. let dokonce „feministické umělkyně formulovaly přesné aktivistické strategie a estetická kritéria pro své umění“ (Trávníčková Podlesná, 2011, s. 27). Lenka Klodová však upozorňuje na rozdílné chápání tohoto pojmu v našich zeměpisných šířkách vzhledem k odlišné historické zkušenosti a absenci některých základních principů feminismu, jaké známe z USA. (Beková, Musilová, 2014)

¹¹³ Z děl zabývajících se touto tematikou jmenujme např. *Brožuru* (2003) prezentující cviky pro uchování žádoucí vizáže prsou, pornografický časopis pro ženy *Ženin* (2005), billboardový projekt prezentovaný jako první v nově vzniklé galerii Artwall v Praze *Vítězky* (2005) nebo „reklamní kampaň“ *Libát* (2006).

¹¹⁴ Housenka

Natalia Dyu, jež se zabývá především videoartem vycházejícím z performance, ve své tvorbě propojuje osobní narativ s kulturními odkazy Východu i Západu (Cornell et al., 2009, s. 143) V rámci akce *Caterpillar* strávila jeden den svého života v kostýmu housenky a (podobně jako Lenka Klodová) oděná ve svém „novém těle“ vykonávala každodenní činnosti: nakupovala na trhu, účastnila se lekce arabských tanců, cestovala hromadnou dopravou apod. Kostým však všem běžným úkonům dodal značný nádech absurdity. Podle autorčiných slov performance odkazuje jednak k románu *Život hmyzu*¹¹⁵ ruského autora Victora Pelevina, jednak ke knize *Alenčino dobrodružství v Říši divů*¹¹⁶ Lewise Carrolla¹¹⁷. Kostým podle Natalie Dyu představuje hmyz zachycený v jednom ze svých vývojových stádií, přičemž umělkyně hledá paralelu ve světě lidí: housenku přirovnává k člověku s pozdrženým obdobím puberty, jehož finální transmutace v „motýla“ je prodloužena o blíže nespecifikované časové údobí. (Natalia Dyu, 2009)



Obr. 29 – 32 Robin Hewlett a Ben Kinsley: *Street With a View* (2008)

Převlek hraje jednu z významných rolí také v projektu Robin Hewlett a Bena Kinsleyho *Street with a View* uskutečněném 3. května 2008 v Pittsburgu. Na sto padesát přestrojených performerů pózovalo při nejrůznějších inscenovaných událostech, zatímco veškeré dění snímala ze všech 360° kamera v rámci detailního fotografování planety Google

¹¹⁵ The Life of Insects

¹¹⁶ Alice's Adventures in Wonderland

¹¹⁷ Zde byla housenka vyobrazena jako emancipovaná feministka kouřící vodní dýmku, jež se následně promění v motýla.

Street View. V ulicích města se tak ve stanovený den konaly fiktivní oslavy, průvod, maraton, zkouška „garážové“ kapely, šermířský zápas ze 17. století, byla instalována několikametrová plastika mraženého kuřete apod. Záznam všech těchto činností se skutečně objevil na mapách Google Street View a stal se tak součástí sekundární reality: dokumentace akcí byla přístupná divákům z celého světa, aniž bylo kdekoli vysvětleno, z jakého důvodu se na jednom místě ve stejný čas koná tolik velkolepých událostí¹¹⁸ (Ben Kinsley, nedatováno).

Velmi často pracuje s kostýmem také mediálně známý francouzský komik Rémi Gaillard. Záznamy jeho akcí balancující na pomezí performance, zábavního průmyslu a zákona jsou v hojné míře prezentovány na internetu prostřednictvím videí, která se mezi diváky těší velké oblibě.¹¹⁹ ¹²⁰ Gaillard se většinou převléká za významné osobnosti, zvířata nebo věci a svým jednáním narušuje chod společenských akcí, sportovních utkání nebo například plynulost dopravy.¹²¹

Jako poslední součást **(E)** otázky č. 7 předkládáme respondentům reprodukci nápisu brněnského „pouličního“ tvůrce a básníka Tima *Čekám, čekám člověčinu* (2008). Výběr díla, jež bychom mohli zařadit do kategorie street artu, je závislý na dvou hlavních kritériích: studenti se s ním nebo s jinými realizacemi tohoto autora mohli setkat v ulicích a podchodech nedalekého Brna nebo na internetu; zároveň se nejedná o typické graffiti, jaké jsme zvyklí běžně vidat v urbánních prostorech všude kolem nás. Timovu tvorbu lze od běžných sprejerských projevů odlišit na první pohled, a to jak formálně, tak obsahově. „*Timo je poeta, který uštěďruje kolemjdoucím a kolemjdoucím lekce z vnímání svého okolí.*“ (Kašpárek, nedatováno) Dokumentace jeho děl se těší oblibě také na internetu¹²², autor má za sebou i několik galerijních výstav.

¹¹⁸ V dubnu roku 2014 byla stránka Street View updatována, ale stále je možné zobrazit si i její verzi z roku 2008.

¹¹⁹ Rémi Gaillard má svůj fanklub také v České republice.

¹²⁰ V našem výzkumu počítáme s možností, že se někteří respondenti s tvorbou Rémiho Galiirada setkali a mohou shledávat jistou vizuální paralelu v předloženém díle Lenky Klodové *Život s handicapem*.

¹²¹ V roce 2009 se např. v převleku za hlemýžď nepatrnou rychlostí plazil po jednom z hlavních silničních tahů, přičemž se za ním tvořila kolona troubících automobilů.

¹²² objevuje se např. v průvodci po Brně – na webu poznejbrno.cz, kde jeho autor Michal Kašpárek uvádí dokonce souřadnice některých Timových děl.

Všudypřítomnou pestrobarevnost typických graffiti vyměňuje za barevnou střídmost, často zredukovanou na užití černé a bílé, obsah posouvá od prostého „značkování“ území ke sdělení vybízejícímu k zastavení, zamyšlení. Jak uvádí Radek Horáček ve své publikaci *Umění bez revolucí? Proměny soudobého výtvarného umění*, Timova díla se navrací „[...] až k antickým počátkům graffiti“ (Horáček, 2015, s. 182). Každá jeho realizace v sobě nese vnitřní význam, autor se nesnaží pouze propagovat svůj „podpis“, jak tomu mnohdy u pouličních tvůrců bývá, zpravidla své nápisy umísťuje na místa umocňující obsah sdělení. Timo tedy coby zkušený tvůrce street artu úmyslně pracuje „[...] se vzniklými architektonickými juxtapozicemi a současně se sociálním kontextem, který fyzické umístění díla obklopuje“ (Pospiszyl, Lékó, 2007, s. 4). Nápis *Čekám, čekám člověčinu*, s nímž ve výzkumu pracujeme, může nabývat mnoha významů. Ačkoliv se očividně jedná o vtipnou parafrázi na notoricky známý výrok z pohádky *Tři zlaté vlasy Děda Vševěda*, sdělení může nést mnohem závažnější význam – nápis je umístěn na obrubníku v bezprostřední blízkosti tramvajových kolejí. Poukazuje na zdoluhavé čekání lidí na MHD, na to, že tramvaj na zastávce „schlamstne“ cestující, nebo může souviset s nebezpečím, jaké tramvajové/vlakové koleje pro nepozorného člověka skýtají? Jak se dozvíme dále¹²³ z interpretací respondentů našeho výzkumu, tematika sebevražd páchaných na kolejích vyvstala mnohým z nich na mysli jako první.



Obr. 33– 35 Timo: *Čekám, čekám člověčinu* (2008) a další příklady jeho tvorby (Galerie Myšina, Brno, 2013)

Přestože se na první pohled může street art jevit jako mladá disciplína výtvarného umění, která začíná „okupovat“ velká města teprve před několika desítkami let, s důkazy prvních projevů tohoto typu se setkáváme již v antice, kdy například námořníci vyrývali jména svých vyvolených do omítky budov či do kůry stromů¹²⁴. Samotné slovo

¹²³ v kapitole 4.4.2.6

¹²⁴ Např. v řeckém městě Efesos „...jsou dnes už památkově chráněny reliéfní projevy graffiti..., jejichž projevem jsou osobní značky, monogramy a jména místních krásných děvčat...“ (Horáček, 2015, s. 248).

graffiti, označující typický projev street artu¹²⁵, pochází z řeckého „graffein“ – „psát“. Za novodobého „zakladatele“ tohoto oboru bývá považován newyorský poštovní doručovatel přezdívaný TAKI 183, po jehož vzoru začalo mnoho dalších tvůrců umisťovat své „tagy“¹²⁶ do prostoru ulic velkoměst. I mnohé významné postavy současného „galerijního“ umění začínaly tvořit coby „writeři“: za zmínku stojí např. Jean-Michel Basquiat, Keith Haring nebo již jmenovaní Roman Týc či SpY.

Závěrečná položka dotazníku s číslem 8 se vztahuje k reprodukcím z předchozí otázky a zároveň se z jiného úhlu vrací k otázce č. 5¹²⁷:

8. Vyberte si jeden z obrázků, který vás nejvíce zaujal. Svůj výběr, prosím, zdůvodněte. Můžete i popsat, co se podle vás na obrázku odehrává.

Chtěli byste něco podobného sami realizovat?

Posledním úkolem respondentů je na základě preference vybrat jednu z reprodukcí předložených v otázce č. 7, přičemž jediným kritériem výběru má být míra zajímavosti (jak v pozitivním, tak v negativním smyslu), a doplnit ji vlastním komentářem, verbální interpretací. Podotázka týkající se přání studentů realizovat se ve veřejném prostoru směřuje ještě jednou ke zjištění ochoty participace na modelové výuce. Předpokládáme, že na konci dotazníku, po setkání s reprodukcemi celkem šesti různých děl ve veřejném prostoru, se mohou odpovědi studentů z otázky č. 5, jež pro ně mohla být stále poněkud abstraktní, pozitivně pozměnit.

Jakmile všichni studenti vyplní předložený dotazník, přecházíme k druhé fázi výzkumu realizované v rámci modelové výuky na vybraných středních školách. Podrobný popis jejího průběhu přinášíme v následující kapitole (4.3.2).

¹²⁵ jenž se z graffiti zrodil

¹²⁶ podpisy, přezdívky, osobní značky

¹²⁷ „Chtěli byste si vyzkoušet sami se výtvarně vyjadřovat v prostředí města?“

4.3.2 Modelová výuka na středních školách – popis struktury výzkumných setkání

Po úvodním dotazníkovém šetření následuje další fáze výzkumu probíhající v rámci modelové výuky výtvarné výchovy realizované na vybraných středních školách. Výuku zaměřenou na problematiku reflexe umění ve veřejném prostoru vedu sama, pokud možno bez zásahů učitelů, kteří se studenty pracují po zbytek školního roku. Modelová výuka (i kvalitativní část výzkumu) se drží předem stanovené struktury, jež se však v závislosti na organizačních, časových a prostorových podmínkách jednotlivých škol v dílčích aspektech liší.¹²⁸ Zpravidla tato fáze trvá 2 – 4 týdny, přičemž záleží jednak na hodinové dotaci předmětu výtvarná výchova na konkrétních školách a jednak na možnostech škol přerušit na určitou dobu předepsaný tematický plán.

Dotazník, podrobněji popsáný v předchozí kapitole, částečně slouží jako vstupní evokace tématu, jímž se se studenty po zbytek našich setkávání budeme zabývat. Ihned poté zařazujeme aktivity částečně z dotazníku vycházející, a sice diskusi v kruhu zaměřenou obecně na umění ve veřejném prostoru, po níž následuje rozprava nad reprodukcemi různých děl náležejících do oblasti umění ve veřejném prostoru.

4.3.2.1 Diskuse v kruhu a nad reprodukcemi děl realizovaných ve veřejném prostoru

V první části evokační fáze výuky postupně zaměřujeme pozornost od úvodního dotazníku k vlastní tvůrčí činnosti. Slouží k tomu krátká (cca 2 – 5 min) diskuse v kruhu zaměřená na téma umění ve veřejném prostoru. Spolu se žáky sedím v kruhu tak, abychom na sebe navzájem všichni viděli a dobře se slyšeli. Studenti se volně slovně vyjadřují k následujícím otázkám, které se ještě částečně vracejí k těm dotazníkovým: *Co je podle vás veřejný prostor? Co všechno můžeme označit za umění ve veřejném prostoru? Proč se tam objevuje? Setkali jste se s něčím takovým v místě svého bydliště nebo studia? Tvořili jste ve veřejném prostoru v rámci školní výuky? Chtěli byste se dozvědět něco více o některé položce z dotazníku?*

V rámci druhé části této evokační fáze pracujeme s deseti fotografickými reprodukcemi různých uměleckých realizací ve veřejném prostoru, z nichž každá je

¹²⁸ podrobněji viz příloha č. 1

vytištěna na papír formátu A4. Fotografie rozmístíme na zem všude po prostoru třídy; pokud nám ve volném pohybu brání lavice apod., přemístíme je na okraj místnosti. Studenti mají za úkol si reprodukce pozorně prohlédnout a zůstat stát u té z nich, která je nejvíce zaujala (ať už v pozitivním, nebo negativním smyslu), o níž by se chtěli dozvědět více informací, již by chtěli spatřit na vlastní oči apod. Po 3 – 5 minutách se tedy v místnosti utvoří několik skupinek žáků stojících u „své“ reprodukce. Některé fotografie zůstávají osamocené.

Postupně studenty vyzývám, aby svůj výběr zdůvodnili a aby se vyfotografovanou realizaci ve veřejném prostoru pokusili verbálně interpretovat. Rozprava nad reprodukcemi probíhá formou řízeného dialogu; kromě studentů stojících u konkrétního obrázku vyzývám také ostatní žáky k reakci, k doplnění, ke sdělení případných dalších postřehů. Vždy na závěr rozboru každé z reprodukcí studentům prozradím základní fakta o vyobrazeném díle: jméno autora / umělecké skupiny, lokaci díla, rok realizace, způsob provedení performance nebo materiál použitý pro instalaci, doplním další možnosti interpretace díla atd. Poté studentům krátce představím i další reprodukce, o nichž doposud nebyla řeč.

Mezi deset fotografií, s nimiž v modelové výuce pracujeme, jsme zařadili jak díla, která se již objevila v dotazníku, tak některé další tvůrčí počiny realizované ve veřejném prostoru města Olomouce, mezi nimi i mé vlastní dílo¹²⁹. Diskuse probíhá nad následujícími reprodukcemi¹³⁰:

Roman Týc – *Semafor* (2007, Praha)

Guma Guar – *Billboards* (2004, Bratislava)

Jiří Černický – *Nikdo čitelný* (2008, Čchang Čchung, Čína)

Timo – *Čekám, čekám člověčinu* (2008, Brno)

Lenka Klodová – *Život s handicapem* (2001, Čimelice)

¹²⁹ Vlastní dílo jsem do výběru zařadila jednak proto, abych si jako autorka ověřila, zda můj záměr koresponduje s tím, jak jej interpretují diváci, a jednak z důvodu snahy o demonstraci toho, že tvořit ve veřejném prostoru není vyhrazeno pouze etablovaným umělcům, kteří zároveň mohou zůstat pro žáky stále anonymními osobami, někým „nadpřirozeným“, nezapadajícím do každodenního života.

Z podobného důvodu byla do výběru zařazena i další díla realizovaná ve veřejném prostoru města Olomouce, jež měla mimo jiné upozornit na to, že s uměním ve veřejném prostoru se studenti mohou setkat prakticky kdykoli i ve velmi blízkém okolí jejich bydliště či místa studia.

¹³⁰ viz příloha 4 – reprodukce používané v modelové výuce

De Ardoise – *Ulice* (2011, Olomouc)

Estetické služby města Olomouce – *Ulice Nevkusu* (2013, Olomouc)

De Ardoise & Ease 23 – *Čokoláda* (2011, Olomouc)

Neznámý autor – *Čekání* (2011, Olomouc)

Jana Musilová – *Zde vzlétněte* (2011, Olomouc)

Ačkoliv interpretace děl, která nefigurují v dotazníku, není v našem výzkumu přímo sledována, jsou některé způsoby jejich „čtení“ očima studentů velmi podnětné pro další průběh modelové výuky. Žáci sami sobě (i mně) pomohli rozšířit obzory a posunout mantinely uvažování o umění ve veřejném prostoru jako takovém i o možnostech obsahu sdělení, která nesou.

Za jednu z oblastí stěžejních pro náš výzkum považujeme výsledky nashromážděné během následující fáze výuky, v jejímž rámci zjišťujeme, k jakým tématům se studenti středních škol mají potřebu umělecky vyjadřovat a jaké tematické okruhy a oblasti jsou dnešním středoškolákům blízké.

4.3.2.2 Brainstorming – hledání tématu pro návrh vlastní umělecké realizace ve veřejném prostoru

Na základě informací, jež zazněly během diskuse nad reprodukcemi uměleckých děl a které odkazují k některým tematickým oblastem reflektovaným nejrůznějšími autory, jsou studenti vyzváni, aby odhalili, jaké okruhy pro umělecké ztvárnění ve veřejném prostoru se jim samotným jeví jako nosné. Motivujeme a vybízíme je k tomu otázkami typu *Kdybyste byli umělci s neomezenými možnostmi a mohli se tvůrčím způsobem vyjádřit k nějakému tématu nebo problému, co by to bylo? Co ve vašem okolí i mimo něj vás „pálí“, znepokojuje? Na jaké skutečnosti byste chtěli kolemjdoucí upozornit, jaká témata byste chtěli zviditelnit? Jaké místo ve vašem okolí volá po oživení?*

Studenti mají za úkol během cca 5 minut napsat na papír 5 – 10 položek, problémů, tematických oblastí, k nimž mají potřebu se vyjadřovat a jež by chtěli ve své tvorbě reflektovat. Generování a shromažďování dat probíhá formou brainstormingu

(resp. brainwritingu¹³¹), kdy žáci zaznamenávají aktuální nápady tak, jak se jim spontánně vyjevují v mysli. Posléze každý student svůj seznam okruhů přečte nahlas, aby jej slyšeli i ostatní spolužáci. Všechny položky simultánně zachycujeme „metodou tužka-papír“ také pro účely našeho výzkumu. Na závěr této části výuky spolu se studenty shrneme, jaké typy témat se v rámci celé skupiny objevovaly nejčastěji.¹³²

4.3.2.3 Návrh vlastního řešení výtvarného problému

Časově nejnáročnější část výuky představuje tvorba návrhů na vlastní tvůrčí realizaci žáků ve veřejném prostoru. Z témat vzešlých z brainstormingu si studenti volí 1 – 4, která kreativně rozvíjejí. Mohou pracovat jak samostatně, tak ve dvojicích, výjimečně v menších skupinách. Na základě dosud zjištěných poznatků a podnětů mají navrhnout dílo určené pro veřejný prostor nebo ve veřejném prostoru přímo vznikající. Může se jednat jak o díla jednoduše proveditelná, tak o nerealizovatelné projekty, které mohou zůstat ve formě vizualizace, konceptu; studenti mohou zvolit zásahy malého / většího rozsahu, krátkodobého / trvalejšího rázu, akční / „statické“, prováděné jednotlivcem / skupinou apod.

Žáky se během práce na návrhu snažíme motivovat, inspirovat je a pomáháme strukturovat jejich uvažování nad formou vyjádření zvoleného tématu. Při zadávání tohoto úkolu uvádíme obecné příklady možností řešení, přinášíme návrhy, podněty, jichž se studenti mohou držet, ale také nemusejí. Připomínáme, pro jaký typ místa může být kupříkladu jejich dílo určeno: pro místo, kde se pohybuje větší, nebo naopak menší množství lidí, místo, které na sebe potřebuje z různých důvodů upozornit nebo volá po oživení, místo, jež se vztahuje ke zpracovávanému tématu apod. Formu pro své vyjádření mohou studenti zvolit tak, aby byla výrazná, nevšední, vtipná, originální, aby oslovila kolemjdoucí a posílila výpovědní hodnotu díla. Žáci uvažují nejen nad volbou materiálu (donesený, ušlechtilý nebo nalezený), přičemž jim k vyjádření může sloužit i vlastní tělo (performance), ale i nad způsobem dokumentace realizace.

¹³¹ Brainwriting je označení pro písemnou formu brainstormingu: na rozdíl od obecného pojmání brainstormingu coby chrlení nápadů nahlas brainwriting „...snižuje riziko dominance extrovertních jedinců a dovoluje vyniknout i méně průbojným účastníkům“ (Dvořáková, 2014), což byl i náš záměr. Každý žák tak má možnost přispět do zásobárny témat stejným množstvím položek.

¹³² Výsledky brainstormingu shromážděné v rámci celého výzkumu přinášíme v kapitole 4.4.1.

Přestože se žáky jejich nápady během tvorby návrhů několikrát konzultujeme, snažíme se jim „nepodsouvat“ své preference, ale naopak ponechat prostor pro jejich vlastní kreativitu a spontaneitu. Vybrané návrhy, jejichž realizace je v omezených časových a organizačních podmínkách možná, jsou následně provedeny / instalovány přímo ve veřejném prostoru a zaznamenány fotoaparátem.

4.3.2.4 Realizace vybraných studentských návrhů ve veřejném prostoru

Vyvrcholení tvůrčí aktivity středoškoláků v podobě provedení jejich záměrů přímo v prostoru města, kde studují, nastává zpravidla při druhém nebo třetím výzkumném setkání a modelová výuka se tak chýlí ke svému konci. Vybíráme návrhy, které jsou v omezených časových a prostorových podmínkách realizovatelné, a vyzýváme žáky k prezentaci jejich záměrů na veřejnosti. Ti stojí před nelehkým úkolem – opustit školní třídu, kde jsou výsledky výtvarné činnosti zvyklí vystavovat a hodnotit, vyjít se svým návrhem do ulic a čelit pohledům a reakcím náhodných kolemjdoucích.

Rozhodnutí, zda daný student skutečně veřejně vystoupí, necháváme na dobrovolnosti; naším záměrem není vystavovat kohokoli nátlaku. Ve většině případů však ti, kteří měli možnost svůj záměr realizovat, výzvu přijali a své dílo prezentovali. Některé projekty se podařilo provést v definitivní formě; s ohledem na časové, organizační a materiálové možnosti však i některé zveřejněné realizace zůstaly v podobě částečné vizualizace (např. byl pouze vyfotografován návrh zamýšlené instalace ve veřejném prostoru pro ni zvoleném).¹³³

4.3.2.5 Závěrečný dotazník – rozbor výzkumných nástrojů

Po skončení modelové výuky je studentům předložen závěrečný dotazník¹³⁴, jenž částečně slouží pro evaluaci výuky a jehož cílem je zjistit, k jakým změnám během našich výzkumných setkání došlo. Jeho jednotlivé položky vycházejí z těch, které se již objevily

¹³³ Předmětem našeho výzkumu není prezentace definitivních studentských prací, ale mj. navržení modelů aplikace problematiky umění ve veřejném prostoru do praxe výtvarné výchovy s důrazem na rozvoj vizuální gramotnosti studentů. Příklady realizovaných i nerealizovaných tvůrčích počinů studentů přinášíme v příloze č. 8.

¹³⁴ viz příloha č. 3

v dotazníku úvodním (některé se dokonce shodují). Pomocí 8 otázek se navrací k tématu umění ve veřejném prostoru a k hodnocení proběhlé modelové výuky.

První bod dotazníku shromažďuje základní informace o respondentech stejným způsobem, jak tomu bylo na počátku výzkumu. Druhá otázka navazuje na předchozí volnou definici umění ve veřejném prostoru očima studentů¹³⁵ a předkládá 12 variant odpovědí, ze kterých respondenti volí ty, jež podle nich do zkoumané kategorie náležejí, přičemž mohou nabízený výčet doplnit i vlastním postřehem:

2. Co podle Vás patří mezi umění ve veřejném prostoru? Můžete zakroužkovat více možností nebo přidat vlastní příklad.

Jednotlivé příklady, z nichž respondenti vybírají, zastupují různé podoby umění i jiných, (primárně) neuměleckých projevů, jež se obvykle ve veřejném prostoru odehrávají, a částečně vycházejí také z informací získaných v úvodním dotazníkovém šetření. Respondentům tedy nabízíme k výběru následující možnosti: *performance na náměstí, graffiti, 3D malba na chodníku, obrazy v galerii, člověk, který se záměrně pohybuje podivným způsobem, pomník, pouliční muzikanti, demonstrace, živé sochy (např. nalíčené na bílo...), samolepky na dopravních značkách, obří socha mraženého kuřete, netradiční billboard.*

Třetí dotazníková položka zjišťující, zda se žáci setkali s uměním ve veřejném prostoru, je totožná s otázkou č. 3 úvodního dotazníku a nabízí volbu z možností ANO – NE. Zařazujeme ji znovu proto, abychom zjistili, zda např. i ti, kteří se před zahájením výzkumu domnívali, že se s takovýmto typem umění nesetkali, po skončení projektu odpoví kladně.

Následující dvě otázky (č. 4 a 5) jsou zaměřeny především evaluačně, hlavním důvodem jejich zařazení je získání zpětné vazby a ověření, zda byl projekt pro studenty subjektivně přínosný:

4. Bylo pro vás zajímavé (poutavé, zábavné) vyzkoušet si navrhnout vlastní realizaci ve veřejném prostoru? Vyberte, prosím, z nabízených možností. Žáci vybírají jednu z možností ANO – SPÍŠE ANO – SPÍŠE NE – NE.

¹³⁵ viz otázka č. 2 úvodního dotazníku

5. *Která část projektu pro Vás byla nejzajímavější, nejpřínosnější? Můžete zvolit více možností nebo uvést vlastní vyjádření.*

V tomto případě mohou studenti vybrat až 4 z nabízených kategorií (*úvodní dotazník, diskuse nad obrázky, brainstorming, vlastní tvorba*) a nebo připojit vlastní, volnou odpověď.

Dotazníková položka č. 6 opět respondentům předkládá reprodukce příkladů umělecké tvorby ve veřejném prostoru¹³⁶, s nimiž během celého projektu pracovali:

6. *Změnil se Váš pohled na tyto (Vám již známé) realizace ve veřejném prostoru? Zakroužkujte, prosím, znovu své aktuální postoje k nim a stručně vyjádřete, co se podle Vás na obrázcích děje. Co se asi snažili jednotliví autoři sdělit?*

K výběru z možností označení každého díla kategoriemi *umění – reklama – aktivismus – vandalismus – legrace – provokace* mohou studenti doplnit nejen vlastní (jiné) heslovité označení, ale i volnou odpověď. Vyzváni jsou k tomu podotázkou „*Co podle Vás situace na obrázku vyjadřuje?*“ umístěnou u každého z nich zvlášť.

Poslední dvě otázky (č. 7 a 8) jsou opět zaměřeny dílem evaluačně, dílem výzkumně. Otázka č. 7 ve znění „*Vyberte možnost, která nejvíce vystihuje Váš postoj k jednotlivým výročkům.*“ je tvořena 5 tvrzeními, přičemž u každého studenti volí z předložených možností ANO – SPÍŠE ANO – SPÍŠE NE – NE. Vyjadřují se tak k následujícím sdělením:

Po absolvování projektu se venku více dívám kolem sebe a všímám si různých zásahů do veřejného prostoru.

Myslím, že jsem schopen / schopna lépe porozumět různým obrazovým sdělením, která mě obklopují (reklamy, street-art, akce...).

Myslím, že pomocí uměleckých projektů ve veřejném prostoru lze srozumitelně a vtipně vyjadřovat názory na společenské a politické dění.

Dozvěděl/a jsem se hodně zajímavých informací.

Chtěl/a bych ve škole dělat podobné věci častěji.

¹³⁶ stejným způsobem jako otázka č. 7 úvodního dotazníku

Poslední položka dotazník uzavírá a vyzývá respondenty k verbalizaci myšlenek týkajících se celého výzkumu, snaží se získat další podněty k modelové výuce, návrhy na změny, zlepšení apod.: „8. Máte-li jakékoli další poznámky, postřehy nebo připomínky, můžete je napsat sem nebo na druhou stranu.“ I z tohoto důvodu ponecháváme poslední stranu dotazníku volnou.

4.4 Umění, veřejný prostor a vizuální gramotnost u středoškoláků: výsledky výzkumu, odpovědi na výzkumné otázky

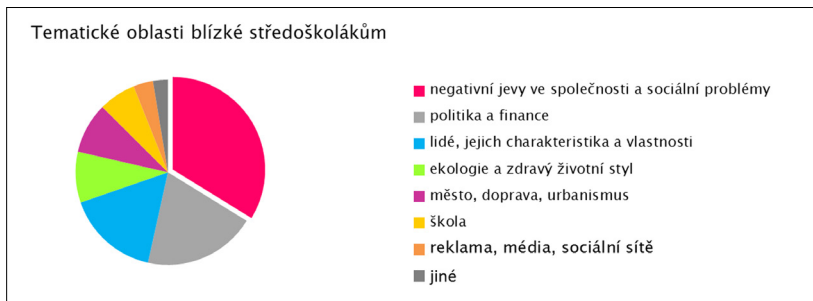
Následující kapitola přináší odpovědi na výzkumné otázky stanovené v rámci výzkumu zaměřeného na rozvoj vizuální gramotnosti studentů prostřednictvím reflexe současného umění ve veřejném prostoru ve výuce na středních školách, jehož okolnosti a průběh jsme popsali v kapitolách 4.1 – 4.3, a nabízí interpretaci jeho hlavních výsledků. Pro větší přehlednost členíme výsledky vztahující se k jednotlivým výzkumným otázkám do samostatných podkapitol.

4.4.1 Které tematické okruhy a oblasti jsou blízké dnešním středoškolákům? K jakým tématům mají středoškoláci potřebu se vyjadřovat?

Jedním z hlavních cílů našeho výzkumu bylo definovat tematické okruhy blízké dnešním středoškolákům. Výzkumná data k dané otázce jsme získali během modelové výuky na středních školách prostřednictvím brainstormingu (viz kapitola 4.3.2.2). Podařilo se nám shromáždit celkem 462 odpovědí, jež jsme po analýze roztřídili do několika kategorií:

negativní jevy ve společnosti a sociální problémy
politika a finance
lidé, jejich charakteristika a vlastnosti
ekologie a zdravý životní styl
město, doprava, urbanismus
škola
reklama, média, sociální sítě
a jiné.

Každé z těchto kategorií věnujeme samostatnou podkapitolu, v níž vždy uvádíme další podkategorie a skupiny opakujících se typů odpovědí. Ačkoliv hlavní četnosti a procentuální zastoupení uvádíme přímo v textu, pro přehlednost a přesnost přikládáme tabulku a grafy zachycující četnost a proporcionalitu jednotlivých odpovědí a jejich kategorií.



Graf č. 1 Tematické oblasti blízké středoškolákům

4.4.1.1 Negativní jevy ve společnosti a sociální problémy

Kategorie *negativní jevy ve společnosti a sociální problémy* tvoří největší skupinu tematických okruhů, jež zajímají či trápí studenty středních škol, na kterých jsme prováděli výzkum. Celkem do této kategorie spadá 156 (33,77%) odpovědí, jež jsme pro větší přehlednost ještě rozčlenili do několika podkategorií:

etnické a rasové problémy (43 odpovědí = 27,56 % z této kategorie)

patologické jevy (29 odpovědí = 18,59 % z této kategorie)

téma válek, zbraní, násilí (25 odpovědí = 16 % z této kategorie)

problémy životní úrovně a zaměstnanosti (18 odpovědí = 11,54 % z této kategorie)

sociální problémy (13 odpovědí = 8,33 % z této kategorie)

týrání zvířat (12 odpovědí = 7,69 % z této kategorie)

nemoci (10 odpovědí = 6,41 % z této kategorie)

ostatní (6 odpovědí = 3,85 % z této kategorie).

Nejpočetněji zastoupenou skupinu odpovědí náležejících do oblasti *negativní jevy ve společnosti a sociální problémy* tvoří témata, která souvisejí s *etnickými a rasovými otázkami*, a to jak ve smyslu stereotypního chování vůči odlišnému etniku, tak ve smyslu nepřizpůsobivosti některých skupin obyvatel. Studenti projevili úmysl vyjadřovat se k problematice přistěhovalectví (v 11 případech), k otázce romského etnika a negativních jevů spojených s jeho chováním (25 odpovědí týkajících se strachu z Romů, sociálních

dávek a negativních aspektů jejich chování), menší zastoupení odpovědí (6) měla témata týkající se etnických problémů, rasismu a stereotypů chování vůči skupinám lidí.

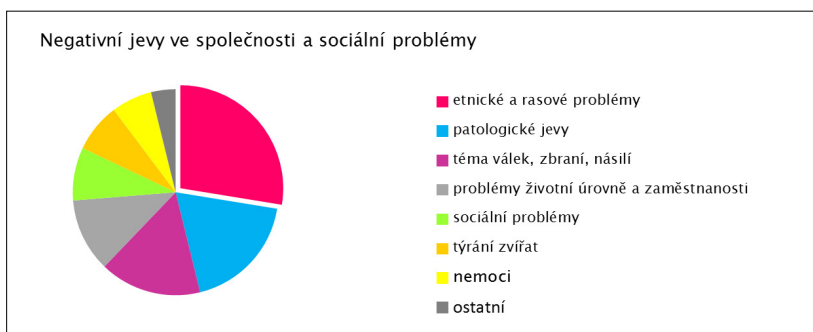
Další okruh názorů studentů tvoří *patologické jevy*, jako jsou závislosti, drogy, kouření nebo hazard (17 odpovědí), dále pak studenty znepokojuje problematika zločinu, extremismu, domácího násilí, zneužívání dětí apod. (ve 12 případech).

Téma válek, zbraní a násilí považuje za hodné pozornosti 25 zkoumaných studentů, přičemž uvádějí spíše obecné výrazy jako „války“, „násilí“, „zbraně“, „teroristé“ nebo „nebezpečí“.

V osmnácti případech projeví studenti úmysl zabývat se tematikou *problémů životní úrovně a zaměstnanosti*. Setkáváme se například s pojmy „chudoba“ nebo „nezaměstnanost“; dotazovaní se zamýšlejí také nad otázkou bezdomovectví a obtížnosti hledání práce.

Kategorii tematických oblastí s pracovním názvem *sociální problémy* tvoří 13 odpovědí týkajících se neúplných rodin, tématu baby boxů, ale také např. problémů rozvojových zemí, problematiky svobody, otroctví, rovnoprávnosti nebo aspektů zaměřených na dnešní dobu, její úspěchanost, na manipulaci, komunikaci a vztahy.

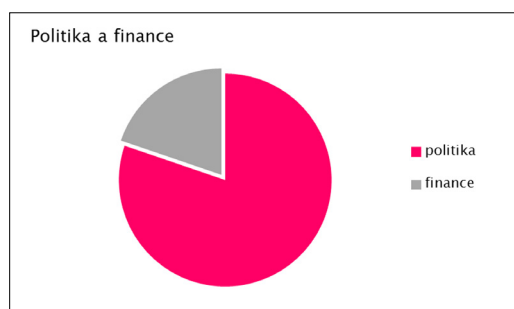
Podobně početná (12) skupina studentů se zamýšlí nad otázkou *týrání zvířat*, nad podmínkami jejich chovu a zabíjení; deset studentů pak poukazuje na téma *nemoci*: rakoviny, AIDS, obezity nebo anorexie. Do kategorie *jiné* (v celkovém zastoupení 6 odpovědí) jsme zařadili problematiku korupce, úplatků a konzumního způsobu života.



Graf č. 2 Negativní jevy ve společnosti a sociální problémy

4.4.1.2 Politika a finance

Druhou nejpočetnější kategorií témat, na která studenti zaměřují svou pozornost, je oblast *politiky a financí*. Během brainstormingu tento typ odpovědi uvedlo celkem 91 studentů (= 19,70 % ze všech odpovědí), přičemž 73 z nich (80,22 % z této kategorie) je zaměřeno přímo na problematiku politiky, 18 (19,78 % z této kategorie) pak na finanční oblast.



Graf č. 3 Politika a finance

Dotazovaní v rámci této kategorie nejčastěji uváděli pojem „politika“ jako takový, a to v 38 případech (= 41,76 % z této oblasti), často se také objevovaly odpovědi typu „politici“ (v 9 případech), dalších 7 odpovědí se týkalo přímo prezidenta ČR nebo jiných prezidentů. Někteří studenti poukázali na téma státu obecně, policie, úředníků nebo konkrétních ministerstev (školství, zdravotnictví); mezi odpověďmi se objevovaly i odkazy na konkrétní „mezery“ v legislativě nebo na negativní aspekty politiky, jakými jsou krize, nebo dokonce mafie. Sedm odpovědí bylo zaměřeno na konkrétní státy nebo území (ČR, Korea, Rumunsko, Rusko, Afrika).

Poměrně početně zastoupenou oblastí témat (18 odpovědí = 19,78 % v této kategorii), jež studenti reflektují, se stalo téma financí. Setkali jsme se s odpověďmi operujícími s pojmy „peníze“ nebo „ceny“: dotazované znepokojuje, že peníze znamenají moc, stát podle nich příliš zasahuje do našich financí, stoupají ceny potravin, dochází k předražování apod.

4.4.1.3 Lidé, jejich charakteristika a vlastnosti

Tematická oblast, kterou jsme pracovně nazvali *lidé, jejich charakteristika a vlastnosti*, tvoří třetí nejpočetnější skupinu odpovědí studentů: náměty z tohoto okruhu čítají 75 odpovědí (= 16,23 % z jejich celkového počtu).

Studenti se zamýšlejí nad chováním lidí jako takovým, nad negativním myšlením, rutinním životem, problematickými občany nebo např. i českou mentalitou; kromě toho reflektují obecné vlastnosti a charakteristické znaky lidí (stáří, zvědavost...). Do této skupiny odpovědí zařazujeme 14 z nich (= 18,67 % v této kategorii).



Graf č. 4 Lidé, jejich charakteristika a vlastnosti

Největší podoblast v této kategorii je tvořena výčtem negativních vlastností lidí; řadíme sem celkem 36 odpovědí (= 48 % z této kategorie). Mezi odpověďmi respondentů se setkáváme s pojmy, jakými jsou „rozmazlenost“, „lenost“, „lhostejnost“, „neochota“, „ignorace“, „bezcitnost“, „přetvářka“, „faleš“, „arogance“, „agrese“, „bezohlednost“, „nenasytnost“, „chamtivost“, „chtivost“, „materialismus“, „nespokojenost“, „nevrlost“, „netolerance“, „homofobie“, „přehnané sebevědomí“, „nadřazenost“, „neschopnost zaujetí pohledu z jiného úhlu“, „hulvátství“, ale např. i „pokřikování na veřejnosti“, „uspěchanost“, „stres“, „nezodpovědnost“ a „neplnění termínů“.

Dále mají studenti potřebu se vyjadřovat přímo ke konkrétním skupinám osob, typům lidí i ke členům vlastní rodiny. Takovýchto odpovědí z brainstormingu vzešlo celkem 25 (= 33,33 % z této kategorie). Dotazovaní zmiňují lidi nespolehlivé, zlé, namyšlené, snoby atd. nebo nejrůznější skupiny lidí, jež pojí určitá vlastnost, sociální či profesní příslušnost: „zedníci“, „řidiči MHD“, „důchodci“, „pouliční prodejci“, „prodavači“, „čumilové“, „úchylové“, ale např. i mladiství pohybující se v konkrétním prostoru – v okolí Uničova. Jak jsme již zmínili, respondenti projevují zájem také o tematizaci vlastní rodiny,

když uvádějí odpovědi odkazující k jednotlivým jejím členům („rodiče“, „mamka“, „bratr“), ale např. i znepokojující informaci týkající se příbuzného, který spáchal sebevraždu.

4.4.1.4 Ekologie a zdravý životní styl

Následující skupina odpovědí studentů předkládá témata z oblasti *ekologie a zdravého životního stylu*, k nimž mají středoškoláci potřebu se v nemalé míře vyjadřovat: náleží sem 41 jejich odpovědí (= 8,87 % z celkového počtu).

Mezi odpověďmi zařazenými do této skupiny se objevují jednak obecné ekologické otázky, jednak téma ničení přírody, k němuž dochází různými způsoby, téma ekologie v lidských sídlech nebo problematika zdravého životního stylu. Obecně ekologická témata sdružují odpovědi jako „příroda“, „krajina“, „životní prostředí“, „plýtvání surovinami“, ale např. také zmiňují problematiku globálního oteplování a nedostatku sněhu v zimě s ním spojenou nebo „ničení přírody“. Do oblasti *ničení přírody* pak řadíme další odpovědi: kácení lesů a pralesů, „těžba“, „drancování přírody“ nebo „znečištění ovzduší“.

Někteří studenti přemýšlejí nad otázkami ekologie v lidských sídlech, když ve svých odpovědích upozorňují na nedostatek zeleně a problematiku nepořádku ve městech, odpadků na ulicích a na nedostatečné možnosti recyklace některých materiálů. Takovýchto odpovědí se nám z brainstormingu dostalo 16 (= 39,02 % z této kategorie).

Se zdravým životním stylem i ekologií pak souvisejí odpovědi studentů týkající se udržitelného nakládání s potravinami: vyhazování potravin, nekvalitní a nezdravé potraviny, fast food, produkty nepocházející z místa (importované výrobky) nebo např. nedostatečný výběr potravin pro vegany.

4.4.1.5 Město, doprava, urbanismus

Kategorie odpovědí, kterou jsme označili jako *město, doprava, urbanismus*, je co do četnosti zastoupena totožně jako ta předchozí¹³⁷ (41 odpovědí = 8,87 % z jejich celkového množství). Odpovědi náležející do této oblasti operují s tematikou města jako takového, zmiňují se o problematice (veřejné) dopravy a urbanismu.

¹³⁷ *ekologie a zdravý životní styl*

Ve všeobecné rovině se setkáváme s pojmy „města“, „moderní civilizace“ nebo „modernizace vesnic“, dále pak studenti vnímají odvrácenou stranu měst a jejich vzhledu, když uvádějí odpovědi jako „šedé budovy“, „neužitečné budovy“ nebo „veřejné záchody“ či „vlakové nádraží“. Dotýkají se i oblasti urbanismu a městského plánování – upozorňují na trend stavění mrakodrapů a nákupních center nebo rekonstrukcí, jež podle nich bývají zaměřené pouze na centrum města. V této souvislosti uvádějí také konkrétní příklady ze svého okolí (boom stavebnictví v Olomouci a s ním spojené dopravní komplikace, problém se statikou galerie Šantovka, téma olomoucké sladovny nebo zrušeného přechodu na frekventované komunikaci v Uničově apod.)

Samostatnou skupinu v rámci této kategorie tvoří problematika dopravy: studenti se zmiňují o dojíždění, o MHD, dopravních prostředcích (např. oboustranných tramvajích), o silnicích, ulicích, chodnících, přechodech pro chodce, o problémech s parkováním apod.

4.4.1.6 Škola

Nezanedbatelnou kategorií oblastí, jež zkoumaní středoškoláci reflektují, je téma *školy*, a to v nejširším i ve velmi úzkém slova smyslu. Vyjádřilo se tak 30 respondentů (= 6,49 % ze všech odpovědí). Studenti v 16 případech (= 53,33 % z této kategorie) uvádějí samotný pojem „škola“, dále pak upozorňují na školský systém a jeho změny v posledních letech, zmiňují se o učitelích, ale např. také o problematice školní jídelny. Se školou souvisejí rovněž témata kritická a lehce utopická: někteří studenti např. touží po delším víkendu nebo po výměně všedních dnů za ty víkendové, jiní jsou nespokojení s ranním vstáváním, nultými hodinami, s „nepraktickými předměty ve vyučování“ nebo s „nevyužitelným učivem“.

4.4.1.7 Reklama, média, sociální sítě

Tématu *reklamy, médií a sociálních sítí* věnujeme samostatnou kategorii, ačkoliv je nejméně početná. Jak vyplývá z dat shromážděných během brainstormingu, tato tematická oblast je blízká 16 studentům (= 3,46 % všech odpovědí), kteří uvádějí pojmy jako „sociální sítě“, „facebook“ nebo „internet“ v roli „žrouta času“. Připomínají také problematiku reklamy (9 odpovědí = 56,25 % z této kategorie), bulváru, bulvárních médií nebo reality show.

4.4.2 Jaké jsou postoje středoškoláků k již vzniklým realizacím ve veřejném prostoru? Jak studenti interpretují předložený výběr takovýchto realizací na začátku a po skončení modelové výuky zaměřené na výtvarnou tvorbu ve veřejném prostoru?

Jak jsme uvedli v předchozích kapitolách¹³⁸, v rámci našeho výzkumu byli studenti středních škol opakovaně konfrontováni s několika vybranými díly náležejícími do oblasti umění / tvorby ve veřejném prostoru.¹³⁹ Setkali se s nimi jak v úvodním dotazníku, tak v modelové výuce a v dotazníku závěrečném. Předtím, než začali vyplňovat úvodní dotazník, jsem jim záměrně nepodala žádné informace o tématu umění ve veřejném prostoru, ani o autorech, názvech či dataci jednotlivých děl.

Z výzkumného hlediska nás zajímají především výsledky jejich interpretací získané vyhodnocením obou dotazníků, jež v této kapitole přinášíme. Aby byly co možná nejpřehlednější, porovnáváme studentské interpretace jednotlivých děl zvlášť a četnosti odpovědí studentů a jejich procentuální zastoupení doplňujeme grafy a tabulkami.¹⁴⁰

4.4.2.1 De Ardoise: Ulice (2011)

Dokumentace instalace olomouckého výtvarníka De Ardoise *Ulice* se na rozdíl od dalších příkladů umělecké tvorby ve veřejném prostoru, o nichž hovoříme v následujících podkapitolách, vyskytla pouze v úvodním dotazníku.¹⁴¹ Respondenti byli tázáni, zda se s tímto dílem setkali na vlastní oči nebo zda se o jeho existenci dozvěděli z médií (internetu, tisku, rádia, televize); zároveň byli vyzváni pomocí otázek *Jaký mohla mít tato realizace význam? Na co tím chtěl podle vašeho názoru jejich autor upozornit, co se pokusil vyjádřit?* k volné interpretaci viděného. Volné odpovědi studentů jsme pro kvantifikaci získaných údajů na základě obsahové podobnosti sdružili do čtyř kategorií

¹³⁸ 4.3.1.2 Analýza vybraných realizací českých autorů ve veřejném prostoru v ČR i v zahraničí, 4.3.2.1 Diskuse v kruhu a nad reprodukcemi děl realizovaných ve veřejném prostoru a 4.3.2.5 Závěrečný dotazník – rozbor výzkumných nástrojů

¹³⁹ De Ardoise: *Ulice* (2011), Roman Týc: *Semafore* (2007), Guma Guar: *Billboards* (2004), Jiří Černický: *Nikdo čitelný* (2008), Lenka Klodová: *Život s handicapem* (2001), Timo: *Čekám, čekám člověčinu* (2008)

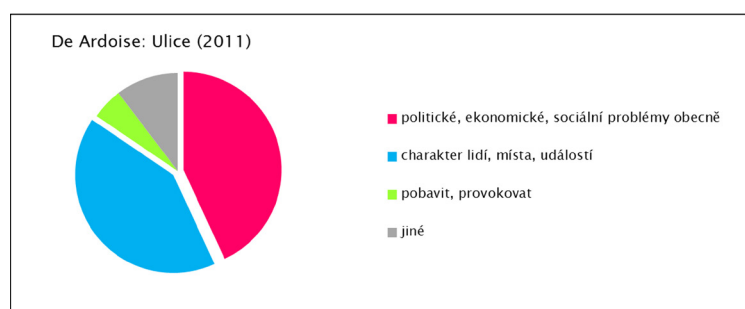
¹⁴⁰ Ve vstupním dotazníku studenti z nabízených děl volili i to dílo, které se jim jevílo jako nejzajímavější, a svůj výběr zdůvodnili. Tato odůvodnění se stala rovněž interpretacemi jednotlivých realizací. Přehled studentských preferencí a jejich volné interpretace přinášíme v kapitole 4.4.3.3 a v příloze č. 5.

¹⁴¹ Pracovali jsme s ní také v modelové výuce, do závěrečného dotazníku jsme ji však ve snaze o stručnost již nezařadili.

podle toho, jak studenti chápali záměr díla nebo to, na co chtěl autor poukázat, přičemž někteří uváděli několik typů odpovědí najednou:¹⁴²

- a) politické, ekonomické, sociální problémy obecně
- b) charakter lidí s danými ulicemi spojených, charakteristika konkrétních ulic nebo událostí, jež se tam odehrávají
- c) pobavit kolemjdoucí, provokovat
- d) jiná odpověď

Ačkoliv měli studenti možnost se s touto realizací setkat tváří v tvář (všichni studují v Olomouci a nedalekém okolí) nebo se o ní mohli dozvědět z médií, která ji několikrát reflektovala, je z odpovědí patrné, že si studenti instalace nevšimli. Na setkání s tímto dílem se rozpomnělo pouze 6 respondentů, z médií se informace o „nových“ názvech olomouckých ulic dozvěděli 4 dotázaní, což v obou případech znamená téměř zanedbatelné množství (4,38 % a 2,92 %).



Graf č. 5 De Ardoise: Ulice (2011)

Jak je patrné z přiloženého grafu, objevovaly se převážně dva typy interpretace díla: středoškoláci považovali tuto realizaci v 50 případech (36,5 % respondentů / 42,02 % ze všech odpovědí) za vyjádření nesouhlasu autora s politickými, ekonomickými a sociálními problémy obecně, téměř stejný počet dotázaných (48) ji vnímal jako metaforu charakterizující konkrétní ulice, lidi, kteří v nich žijí, a události, jaké se tam odehrávají (= 35,04 % respondentů / 40,34 % odpovědí). Pouze 6 dotázaných (4,38 % respondentů / 5,04 % odpovědí) upozornilo na autorův záměr pobavit a provokovat

¹⁴² Získali jsme celkem 119 odpovědí; jeden typ odpovědi uvedlo 95 studentů, dva typy 12 dotazovaných, 30 respondentů se nevyjádřilo.

kolemjdoucích, ve 12 případech (= 8,76 % dotázaných / 10,08 % odpovědí) se objevovaly i jiné odpovědi. V následující tabulce uvádíme některé z nich:¹⁴³

Typ odpovědi	Znění odpovědi
a) politické, ekonomické, sociální problémy obecně	„Názor na zdejší politickou a ekonomickou situaci“ „politika a korupce“ „pocit z místa, majetek získaný ilegálně, problematika dnešní doby“ „Samozřejmě na současnou situaci (většinou spojenou s politikou).“ „Většinou je jasné, že politici v současnosti nejsou schopni dosáhnout pořádku a hodně záležitostí (zákonů) upravují, aby byly výhodné pro ně (politiky) samotné.“
b) charakter lidí s danými ulicemi spojených, charakteristika konkrétních ulic nebo událostí, jež se tam odehrávají	„pokud byly tabulky umísťovány záměrně, mohl autor narážet na nějaké události, které se zde odehrály [...]“ „upozornit na to, co se ve městě a v těch ulicích doopravdy děje“ „co se na daném místě stalo, nebo co je nejbližší za obchody či noční kluby“ „čím je ulice typická, co ji charakterizuje“ „[Chtěl upozornit na špatné vlastnosti společnosti.] Nebo přímo lidi, kteří bydlí v určité ulici.“
c) pobavit kolemjdoucí, provokovat	„[...] cíl pobavit a upozornit“ „[...] asi nějaká provokace“ „provokace a vyjádření nesouhlasu s děním v těchto ulicích a městě jako takovém“
d) jiná odpověď	„Nevím, nedívám se na názvy ulic. Olomouc znám i poslepu...“ „Autor chtěl změnit názvy ulic, původní se mu nelíbily“ „na historii“

Tabulka č. 1 De Ardoise: Ulice (2011)

4.4.2.2 Roman Týc: Semaforey (2007)

Reprodukce instalace Romana Týce *Semaforey* byla stejně jako následující čtyři příklady součástí obou dotazníků, s nimiž studenti v rámci výzkumu pracovali. Respondenti měli možnost volby z šesti nabízených kategorií výkladu díla: vybírali z hesel *umění – reklama – aktivismus – vandalismus – legrace – provokace*, přičemž mohli označit libovolný počet možností nebo doplnit vlastní, *jinou* odpověď¹⁴⁴. V závěrečném dotazníku byli vyzýváni také k volné interpretaci díla.

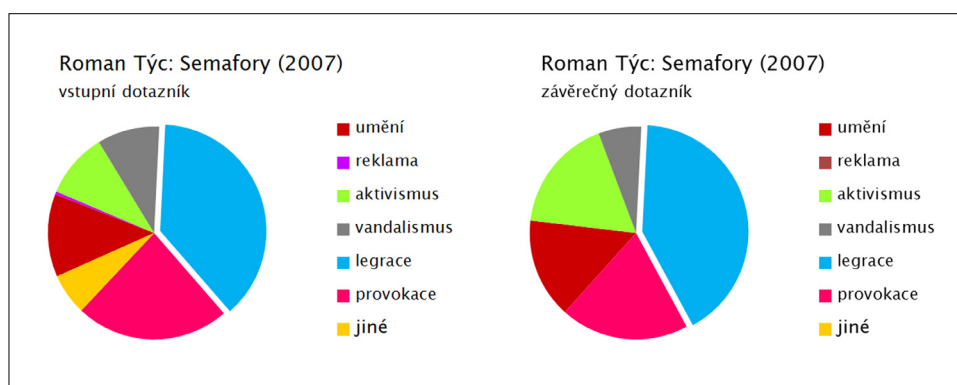
Následující tabulka a grafy přehledně zachycují proporcionalitu jednotlivých odpovědí studentů z obou dotazníků. Nejvyšší četnosti jsou zvýrazněny tučně.

¹⁴³ Výpovědi studentů uvádíme v nekorigované, autentické podobě, některé z nich proto mohou obsahovat gramatické chyby. Kompletní výčet / přepis volných odpovědí na otázky spojené s interpretací vybraných děl přikládáme v příloze č. 5.

¹⁴⁴ Studenti nejčastěji označovali jednu nebo dvě odpovědi najednou. Stejně tomu bylo u všech ostatních interpretovaných děl.

Roman Týc: Semaforey (2007)							
vstupní dotazník				závěrečný dotazník			
odpověď	četnost odp.	% odp.	% resp.	odpověď	četnost odp.	% odp.	% resp.
a) umění	28	12,61 %	20,44 %	a) umění	7	15,22 %	29,16 %
b) reklama	1	0,45 %	0,73 %	b) reklama	0	0,00 %	0,00 %
c) aktivismus	22	9,91 %	16,06 %	c) aktivismus	8	17,39 %	33,33 %
d) vandalismus	21	9,46 %	15,33 %	d) vandalismus	3	6,52 %	12,5 %
e) legrace	84	37,84 %	61,31 %	e) legrace	19	41,30 %	79,67 %
f) provokace	52	23,42 %	37,96 %	f) provokace	9	19,57 %	37,50 %
g) jiné	14	6,31 %	10,22 %	g) jiné	0	0,00 %	0,00 %

Tabulka č. 2 Roman Týc: Semaforey (2007)



Graf č. 6 Roman Týc: Semaforey (2007)

Z odpovědí studentů je v obou případech patrné, že v instalaci Romana Týce spatřují největší míru komičnosti. Jako *legraci* ji v prvním dotazníku označilo 61,31 % studentů (= 37,84 % ze všech odpovědí na tuto otázku) a v druhém pak téměř 80 % dotazovaných (= 41,3 % odpovědí). V menší (avšak stále významné) míře považovali respondenti toto dílo za *provokaci*; na počátku výzkumu k němu tuto kategorii přiřadilo téměř 38 % dotázaných (= 23,42 % odpovědí), na jeho konci pak 37,5 % studentů (= 19,57 % odpovědí). Nezanedbatelné množství středoškoláků označilo dílo za *umění*: ve vstupním dotazníku to bylo 20,44 % respondentů (= 12,61 % odpovědí), v tom závěrečném pak 29,16 % dotázaných (= 15,22 % odpovědí). Tento nárůst (stejně jako nárůst v kategoriích *legrace*, *provokace* a *aktivismus*) přisuzujeme práci s reprodukcí díla v modelové výuce: v případě před výukou i po ní jednoznačně názorům studentů dominovalo označení *legrace*, ostatní 3 nejfrekventovanější odpovědi získaly postupně téměř totožnou proporci. Po skončení výzkumu ze studentských názorů zcela vymizely

kategorie reklama a jiné. Předpokládáme, že vzhledem ke značné medializaci díla se s ním studenti pravděpodobně nesetkali poprvé a již předem mohli zaujmout určitý názor. Ačkoliv byla záležitost v kauze Týc prošetřována jako poškozování cizí věci, za vandalismus tuto realizaci označilo pouze 9,46 % (na počátku výzkumu), resp. 6,52 % dotazovaných (na jeho konci).

V rámci úvodního dotazníku, kdy byli studenti vyzváni k výběru subjektivně nejzajímavějšího díla a ke zdůvodnění svých preferencí, jsme obdrželi množství volných interpretací všech nabízených realizací, jež na tomto místě uvádíme jako doplněk procentuálního zastoupení jednotlivých kategorií jejich výkladu. Většina z nich dokládá majoritní preferenci označení díla Romana Týce za *legraci*:

„Je to legrace.“

„Je to vtipné; kdybych šla a byl by po cestě tento semafor, určitě by mě to pobavilo.“

„legrační nápad, jak si zpříjemnit přecházení přes přechod“

„o tomto případu jsem slyšela. Rozhodně bych to neoznačila za vandalismus jako mnozí, naopak mi to přijde vtipné“

„Je to originální umění, chtěla bych, aby to tak bylo normálně.“

„mám rád vtipné věci“

„zaujal mě přidanou hodnotou jindy nudného semaforu. Kdyby to bylo legální, určitě to udělám.“

„vtipné, rozveselit více svět“

„semafor – je to legrační, člověk se nad tím pousměje a jde dál“

„nejvíce mě zaujal semafor, protože to působí legračně a není to stereotypní, je to svým způsobem také umění, ale zneužití státního majetku, takže je to trestné“

„třeba ty semaforey, pokud zachovají účel, tak se mi to líbí (jako legrace)“

„je to zpestření a optimistické myšlení. Někteří to berou jako vandalismus. Ale někdo jako já, bych souhlasil s každým fórkem...“

„nejvíce mě zaujaly semaforey, protože o nich mám dostatek informací“

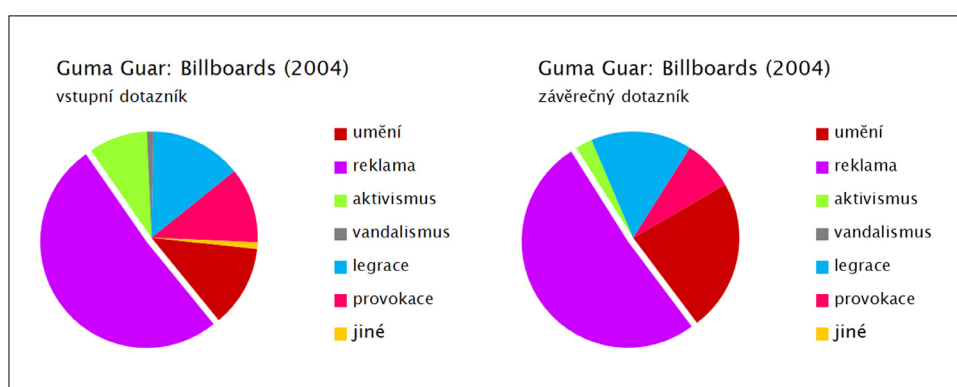
„líbí se mi to“

4.4.2.3 Guma Guar: Billboards (2004)

Jako další v pořadí interpretovali studenti prostřednictvím nabízených kategorií dílo skupiny Guma Guar *Billboards*. Přiložená tabulka a grafy prezentují četnost a procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí získaných z úvodního i závěrečného dotazníkového šetření.

Guma Guar: Billboards (2004)							
vstupní dotazník				závěrečný dotazník			
odpověď	četnost odp.	% odp.	% resp.	odpověď	četnost odp.	% odp.	% resp.
a) umění	25	12,44 %	18,25 %	a) umění	9	23,08 %	37,50 %
b) reklama	103	51,24 %	75,18 %	b) reklama	20	51,28 %	83,33 %
c) aktivismus	18	8,95 %	13,14 %	c) aktivismus	1	2,56 %	4,17 %
d) vandalismus	2	1,00 %	1,46 %	d) vandalismus	0	0,00 %	0,00 %
e) legrace	28	13,93 %	20,44 %	e) legrace	6	15,38 %	25,00 %
f) provokace	23	11,44 %	16,79 %	f) provokace	3	7,69 %	12,50 %
g) jiné	2	1,00 %	1,46 %	g) jiné	0	0,00 %	0,00 %

Tabulka č. 3 Guma Guar: Billboards (2004)



Graf č. 7 Guma Guar: Billboards (2004)

Nadpoloviční zastoupení výběru odpovědi *reklama* napovídá, že studenti dílo posuzovali především po jeho formální stránce: v úvodním dotazníku tuto možnost uvedlo 75,18 % respondentů (= 51,24 % ze všech odpovědí na danou otázku) a v tom závěrečném dokonce 83,33 % dotázaných (= 51,28 % odpovědí). Druhá polovina odpovědí je v případě prvního dotazníku poměrně symetricky rozprostřena mezi označení *legrace* (20,44 % respondentů / 13,93 % odpovědí), *umění* (18, 25 % respondentů / 12,44 % odpovědí), *provokace* (16, 79 % respondentů / 11,44 % odpovědí), a *aktivismus* (13,14 % respondentů / 8,95 % odpovědí). Po skončení modelové výuky, v jejímž rámci s reprodukcí předloženého díla znovu pracujeme, se proporcionální zastoupení druhé poloviny názorů mění ve prospěch kategorie *umění*: tentokrát ji zvolila více než třetina dotázaných (37,5 % studentů / 23,08 % odpovědí). Domníváme se, že tito studenti až při opětovném a bližším pohledu na fotografii zaregistrovali, že se nejedná o běžnou reklamu, ale že je sdělení tohoto billboardu hlubší. Zároveň předpokládáme, že většina studentů očekává, že pokud ve výtvarné výchově pracujeme s nějakou reprodukcí,

jedná se pravděpodobně o příklad ze světa umění. Přesto se množství těch, již dávají přednost klasifikaci viděného na základě formální stránky, dokonce zvýšilo (ze 75,18 % na 83,33 %), ačkoliv procentuální zastoupení v rámci všech odpovědí na tuto otázku zůstalo prakticky neměnné (v prvním i druhém případě něco málo přes 51 %).

Heslovitá označení této realizace skupiny Guma Guar doplňujeme o volné interpretace středoškoláků získané v rámci obhajoby výběru pro ně nejzajímavějšího díla, v tomto případě *Billboards*:

„líbí se mi reklamy, které sdělují i něco jiného než jen určitý výrobek“

„upozorňuje na realitu a na to, co se doopravdy děje“

„obrázek zobrazuje reklamu na bonbóny, ale jsou tam ve tvaru bomby“

„protože je ten plakát super – má nápad“

„vtipná asociace“

„líbí se mi provokace ve smyslu reklamy na bonbóny -> bombony“

„reklama, protože nás reklamy informují, jsou naučné (někdy), neničí prostředí atd.“

„přišlo mi to zajímavé a poutavé“

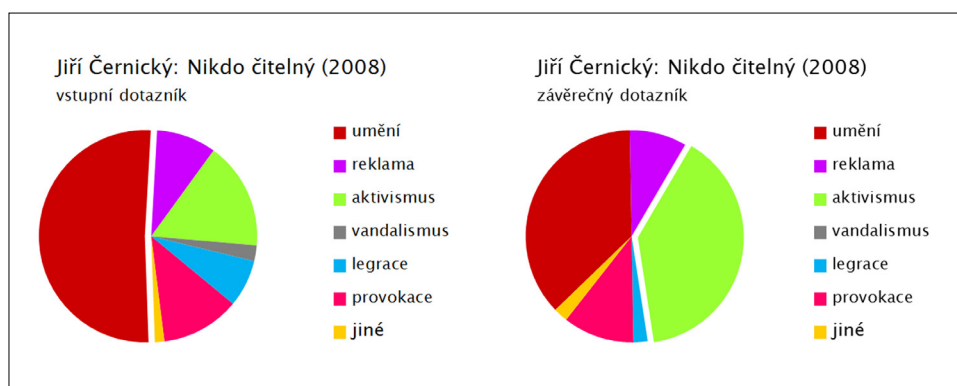
„Zaujal mě obrázek B převážně z toho důvodu, že billboard zasahuje do retro časů a starých pop-artových reklam, ve kterých se doslova vyžívám. Chtěla bych, aby se reklamy tohoto stylu vrátily zpět do dnešní doby, aby lidé pochopili, co je to opravdové umění.“

4.4.2.4 Jiří Černický: Nikdo čitelný (2008)

Jako v pořadí třetí posuzovali zkoumaní středoškoláci pomocí výběru z možností *umění – reklama – aktivismus – vandalismus – legrace – provokace* dokumentaci performance Jiřího Černického *Nikdo čitelný*. Procentuální zastoupení názorů studentů na dané dílo získané z obou dotazníků prezentují následující tabulka a grafy:

Jiří Černický: Nikdo čitelný (2008)				závěrečný dotazník			
vstupní dotazník							
odpověď	četnost odp.	% odp.	% resp.	odpověď	četnost odp.	% odp.	% resp.
a) umění	107	51,44 %	78,10 %	a) umění	17	36,96 %	70,83 %
b) reklama	19	9,13 %	13,87 %	b) reklama	4	8,70 %	16,67 %
c) aktivismus	34	16,35 %	24,82 %	c) aktivismus	18	39,13 %	75,00 %
d) vandalismus	5	2,40 %	3,65 %	d) vandalismus	0	0,00 %	0,00 %
e) legrace	15	7,21 %	10,95 %	e) legrace	1	2,17 %	4,17 %
f) provokace	25	12,02 %	18,25 %	f) provokace	5	10,87 %	20,83 %
g) jiné	3	1,44 %	2,20 %	g) jiné	1	2,17 %	4,17 %

Tabulka č. 4 Jiří Černický: Nikdo čitelný (2008)



Graf č. 8 Jiří Černický: Nikdo čitelný (2008)

Z výsledků úvodního dotazníkového šetření je patrné, že studenti hodnotili toto dílo nejčastěji jako *umění* (78,1 % dotázaných / 51,44 % odpovědí na tuto otázku), necelá čtvrtina respondentů (24,82 % / 16,35 % odpovědí) jej pak vnímala jako aktivistický čin. V menší míře se objevovaly názory jako *provokace* (18,25 % respondentů / 12,02 % odpovědí), *reklama* (13,87 % dotázaných / 9,13 % odpovědí) nebo *legrace* (10,95 % respondentů / 7,21 % odpovědí).

Po vyhodnocení výsledků ze závěrečného dotazníku sledujeme nápadnou změnu v proporci zastoupení volby *umění* a *aktivismus* ve vztahu k ostatním odpovědím, u nichž se procento výběru prakticky nezměnilo. Zatímco označení díla za *umění* tentokrát několik procent ztratilo (vybralo jej sice stále poměrně velké procento respondentů – přes 70 %, ale ve škále zvolených možností tato četnost zastupuje pouze 36,96 % odpovědí), více než dvojnásobný nárůst výběru zaznamenala kategorie *aktivismus* (v závěrečném dotazníku ji zvolilo celých 75 % respondentů, což činí téměř 40 % odpovědí). Kategorie *umění* a *aktivismu* se tak ve výběru studentů dostaly na velmi podobnou úroveň; *aktivismus* má před *uměním* dokonce mírný náskok.

Jsme přesvědčeni, že tuto proměnu studentských preferencí do značné míry ovlivnila proběhnuvší modelová výuka. V prvním případě, kdy interpretacím respondentů dominoval výběr možnosti *umění*, hodnotili studenti pravděpodobně především vizuální – formální – rovinu díla: lidské tělo a strnulá pozice na první pohled připomínající sochu jednoznačně odkazuje do světa umění. Postava sedí před buddhistickým chrámem, nachází se tedy na posvátném místě, které vybízí k citlivějšímu vnímání umění než např. prostředí rušného města, jak tomu bylo například u billboardu skupiny Guma Guar.

Performer je oděn do obleku tvořeného obrovským množstvím reklamních značek, které teenageři dobře znají a rozumějí jejich jazyku. Přesto jsme se však často v odpovědích těch, kteří dílo vybrali jako nejatraktivnější a kteří je v rámci odůvodnění svého výběru volně slovně interpretovali, setkávali s nepřesným „čtením“ viděného: někteří studenti se domnívali, že se jedná o sochu polepenou textovou informací nebo dokonce vyrobenou z papíru, jiní uváděli, že je osoba na obrázku oděna do novin. Část dotázaných však více méně správně interpretovala výrazné roviny díla a někteří dokonce reflektovali umístění performance v blízkosti chrámu a do svých výkladů zapojili i kontext místa. Pluralitu interpretace tohoto díla dokládají následující názory studentů, jež se objevily v úvodním dotazníku:¹⁴⁵

„poukazuje to na spoustu moderních problémů. Chtěl bych něco podobného realizovat, abych např. zkritizoval dnešní společnost“

„člověk buď dělá reklamu, nebo je proti tomu – aktivně vystupuje proti nakupování těchto věcí“

„dobrý nápad něco sdělit neobvykle a bez mluvení, jen novinami“

„dobrý nápad, lidé kolem si toho určitě všimnou. Autor chtěl vyjádřit, aby lidé začli více číst noviny nebo tak něco“

„moc se mi to nelíbí, ale zaujal mě nejvíc; sochy na ulici jsou zajímavé a někdy i legrační“

„nevím přesně, jaké značky na tom obleku jsou, ale podle mě je to projev umění, reklamy, provokace. Světové značky ovlivňují každého z nás den co den. Umění to podle mě je; kdo jen tak dá všechny značky na oblečení a pak si ho obleče?“

„tenhle „objekt“ mě zaujal už díky tomu, kde je umístěn. Působí to hodně provokativně, ale zároveň umělecky; ten, kdo tohle dělal, musel mít odvahu“

„scéna vypadá, že se odehrává v popředí buddhistického chrámu; zřejmě vyměnili sedícího Buddhu za tuto aplikaci, aby poukázali na něco, co si myslí“

„jsme na těch značkách závislí, setkáváme se s nimi každý den a všichni je známe. Asi si s tím dal hodně práce.“

„je to kontroverzní, člověk se zamyslí“

„socha z „papíru“; líbí se mi provedení a veřejné vystavení sochy, podle pozadí bych řekla, že je to někde na východě – Čína, Indie, země, kde ještě uznávají hinduistické náboženství. Líbí se mi poukázání na náboženství „hravou“ formou, kdy seznamuje neseznámené s náboženstvím. Líbí se mi to ;-“

„obrázek je nejvíce normální a smysluplný“

„líbí se mi to, socha z něčeho“

„je to zajímavé tím, že to postavili venku, zajímavý materiál“

„připadá mi atypický. Můžeme si zvolit místo, kde to provedeme, a tím lépe vyjádřit své pocity. Líbí se mi, co vyobrazuje, a materiál.“

„je to zajímavé“

„nejvíce se blíží k umění, je to kreativní a líbivé. Líbí se mi veřejné umění. Spousta z toho se dnes považuje za vandalismus, ale my sami víme, zda se nám to líbí, či ne. Určitě bych jednou sama chtěla lidem veřejně ukázat vtíp nebo můj pohled na svět skrze veřejné umění.“

¹⁴⁵ Volných interpretací jsme u tohoto díla zaznamenali nejvíce. Na tomto místě proto uvádíme jen některé z nich – pro ilustraci rozmanitosti názorů respondentů. Jejich kompletní výčet připojujeme v příloze č. 5.

„myslím, že muž chce, aby se na něj lidé podívali a zamysleli se. Muž je asi oblepen novinami a myslím, že tím chce něco sdělit. Například to, jak nás ovlivňují reklamy nebo bulváry.“

„vypadá jako socha“

„připadá mi, že ta osoba je něčím polepena“

K proměně vnímání díla z pohledu středoškoláků došlo pravděpodobně proto, že jsme je v modelové výuce (konkrétně v rámci úvodní diskuse nad reprodukcemi) znovu, důkladně rozebírali. Od formální stránky jsme se tak dostali hlouběji pod povrch významu díla a jeho možného čtení. V souvislosti s názorem, že se jedná o dílo „bojující“ proti přebytku komerce a konzumu ve světě, pak studenti pravděpodobně častěji objevovali také aktivistický rozměr této performance.

4.4.2.5 Lenka Klodová: Život s handicapem (2001)

Pod písmenem **D** se v rámci příslušné otázky ve vstupním i závěrečném dotazníku objevila dokumentace akce Lenky Klodové *Život s handicapem*, kdy autorka v převleku za mořskou pannu nakupovala v samoobsluze. I v tomto případě byli studenti vyzváni k interpretaci díla pomocí výběru ze sedmi nabízených kategorií.¹⁴⁶ Uvedené tabulky prezentují četnosti jednotlivých odpovědí studentů a grafy ilustrují jejich procentuální zastoupení v rámci celkového množství odpovědí na danou otázku.

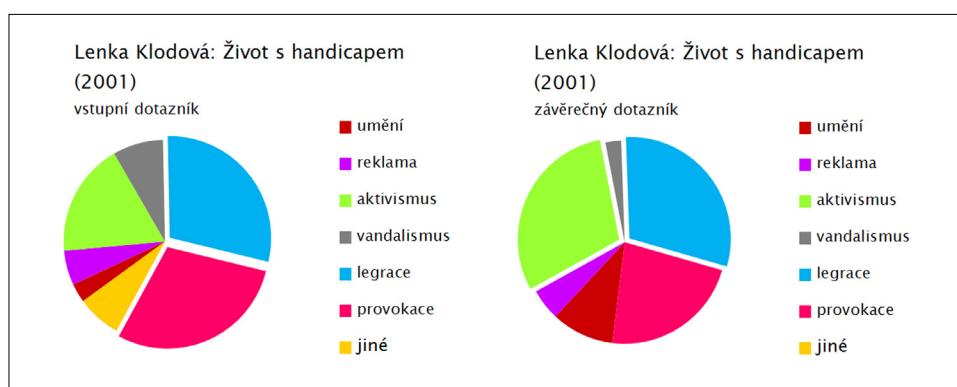
Lenka Klodová: Život s handicapem (2001)				
vstupní dotazník				závěrečný dotazník
odpověď	četnost odp.	% odp.	% resp.	
a) umění	6	3,02 %	4,38 %	a) umění
b) reklama	11	5,53 %	8,03 %	b) reklama
c) aktivismus	36	18,09 %	26,28 %	c) aktivismus
d) vandalismus	16	8,04 %	11,68 %	d) vandalismus
e) legrace	58	29,14 %	42,34 %	e) legrace
f) provokace	58	29,14 %	42,34 %	f) provokace
g) jiné	14	7,04 %	10,22 %	g) jiné

Tabulka č. 5 Lenka Klodová: Život s handicapem (2001)

Na rozdíl od předchozích třech uvedených příkladů umělecké tvorby ve veřejném prostoru, kdy vždy jedna z možností ve výběru respondentů výrazně dominovala nad ostatními, v tomto případě sledujeme v názorech studentů na předložené dílo jistou

¹⁴⁶ umění – reklama – aktivismus – vandalismus – legrace – provokace – jiné

roztříštěnost. Výsledky vstupního i závěrečného dotazníkového šetření napovídají, že preference studentů jsou v obou případech rozprostřeny mezi volby *legrace*, *provokace* a *aktivismus*. V obou případech tvoří součet procentuálního zastoupení těchto odpovědí více než 75 %. Na počátku výzkumu označilo dílo za *legraci* a *provokaci* shodné množství – 42,34 % respondentů (= 29, 14 % odpovědí), další nejfrekventovanější odpovědí se pak s 18,09 % zastoupení stala volba *aktivismus* (takto předloženou dokumentaci díla interpretovalo 26,28 % respondentů). V závěru výzkumu (jak je patrné z výsledků druhého dotazníku) došlo k mírné proměně proporce těchto odpovědí: shodné zastoupení (30 % odpovědí / 50 % respondentů) vykazují možnosti *aktivismus* a *legrace*; kategorie *provokace* se tentokrát o několik procentních bodů propadla (22,5 % odpovědí / 37,5 % dotázaných).



Graf č. 9 Lenka Klodová: Život s handicapem (2001)

Mírný nárůst (kromě kategorie *aktivismu*) zaznamenalo také označení *umění*: jeho procentuální zastoupení se oproti vstupním výsledkům výzkumu více než ztrojnásobilo (z 3,02 % vzrostlo na 10 % odpovědí).¹⁴⁷ Ačkoliv se jedná o nárůst pohybující se mezi šesti (v případě *umění*) a dvanácti procentními body (v případě *aktivismu*), domníváme se, že mohl být zapříčiněn opakovaným rozborem díla v modelové výuce. Studenti se dozvěděli, jakými tématy se autorka ve své tvorbě zabývá, a ačkoliv jsme její umění záměrně explicitně nevysvětlovali jako feministické, je možné, že v něm tuto rovinu někteří studenti objevili.

Spolu se *Semaforem* Romana Týce performance Lenky Klodové v prvním dotazníku obdržela nejvíce (celkem 14) „jiných“ označení, která činila 6 – 7 % ze všech odpovědí v rámci dané otázky. Někteří dotázaní tak performerku označili např. za „hledáče fazolí“,

¹⁴⁷ Stále však ve vztahu k výběru ostatních kategorií zůstává v zanedbatelné míře.

obvinili ji z „retardace“, nebo se přiznali, že dílo „nechápu“. Skutečnost, že poselství tohoto díla zůstalo (až na výjimky) ze strany dotazovaných studentů neodhaleno, dokládají i jeho následující volné slovní interpretace. Ačkoliv mnohé z nich nekorespondují s původním záměrem umělkyně, objevily se v nich některé další, zajímavé roviny čtení díla (např. problematika sociálního znevýhodnění či zdravotního handicapu¹⁴⁸).

„Je to zajímavé a nevidí se to normálně, aby se někdo válel v obchodě na zemi.“

„odvaha; být mořskou pannou je určitě super“

„Zajímá mě, o co se zde vlastně jedná. Myslím si, že by to mohlo znamenat, že někteří lidé si nemohou dovolit dražší (vyšší) výrobky. Nebo to může znamenat, že vozíčkáři nedosáhnou na vyšší patra policíků. Nebo taky, jak těžké je nakupovat.“

„udivuje mě, jak mohou být lidé zvláštní“

„žena je tak opilá, že nemůže ani stát. Zaujal mě, protože zachycuje lidské chování v opilosti.“

„proč má být ožralá žena, která krade, umění?“

„Žena hledá nejnižší ceny.“

„holka se vyvalí na zem v obchodě – nechápu, co to má znázorňovat. To má záchvat? Nebo zoufale touží po jídle?“

„Tito lidé se chtějí něčím odlišit a nebojí se pustit i do bláznivých věcí.“

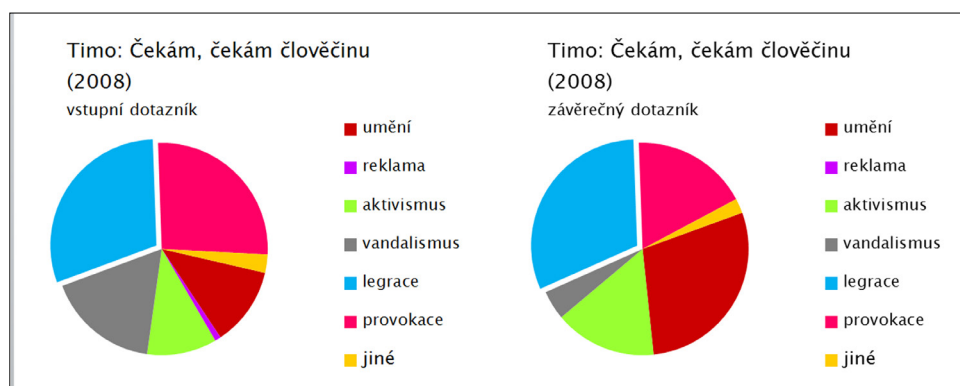
4.4.2.6 Timo: Čekám, čekám člověčinu (2008)

Jako poslední v pořadí interpretovali středoškoláci street artové dílo brněnského tvůrce Tima *Čekám, čekám člověčinu*. K dispozici měli jeho fotografii zachycující detailní pohled na nápis umístěný na obrubníku v blízkosti tramvajových kolejí. Četnosti výběru odpovědí z nabízené škály *umění – reklama – aktivismus – vandalismus – legrace – provokace – jiné* a jejich procentuální zastoupení vzhledem k počtu respondentů a odpovědí v úvodním a závěrečném dotazníku zvlášť uvádíme v následující tabulce, kterou doplňujeme názornými grafy.

Timo: Čekám, čekám člověčinu (2008)							
vstupní dotazník				závěrečný dotazník			
odpověď	četnost odp.	% odp.	% resp.	odpověď	četnost odp.	% odp.	% resp.
a) umění	26	12,04 %	18,89 %	a) umění	13	28,89 %	54,17 %
b) reklama	2	0,92 %	1,46 %	b) reklama	0	0,00 %	0,00 %
c) aktivismus	23	10,65 %	16,79 %	c) aktivismus	7	15,56 %	29,17 %
d) vandalismus	37	17,13 %	27,01 %	d) vandalismus	2	4,45 %	8,33 %
e) legrace	65	30,09 %	47,45 %	e) legrace	14	31,11 %	58,33 %
f) provokace	57	26,39 %	41,61 %	f) provokace	8	17,78 %	33,33 %
g) jiné	6	2,78 %	4,38 %	g) jiné	1	2,23 %	4,17 %

Tabulka č. 6 Timo: Čekám, čekám člověčinu (2008)

¹⁴⁸ Ačkoliv jméno autorky i název díla zůstaly v dotazníku studentům utajeny.



Graf č. 10 Timo: Čekám, čekám člověčinu (2008)

Podobně jako v předchozím případě i zde sledujeme poměrně vysokou roztříštěnost názorů studentů, a to ve výsledcích obou dotazníků: žádná z kategorií jednoznačně nevyčnívá nad ostatními. I přesto ale zaznamenáváme vyšší preference určitých skupin odpovědí. V případě prvního dotazníku se největší četnosti výběru studentů těší označení *legrace* (zvolilo jej 47,45 % respondentů a tvoří tak více než 30 % odpovědí na tuto otázku) a *provokace* (pro tento výběr se rozhodlo 41,61 % dotázaných a činí 26,39 % odpovědí); ta dohromady tvoří nadpoloviční většinu všech odpovědí (56,48 %). Nezanedbatelné procento studentů považovalo toto dílo za *vandalismus* (27 % dotázaných / 17,13 % všech odpovědí na tuto otázku), zatímco kategorie *umění* v preferencích studentů obsadila pomyslné čtvrté místo (zvolilo ji téměř 19 % respondentů a tvořila 12 % odpovědí).

Na druhém grafu dobře vidíme, k jakým změnám proporcí volby jednotlivých odpovědí po realizaci modelové výuky došlo: výběr kategorie *legrace* sice se zastoupením více než 30 % odpovědí (přiklonilo se k ní 58,33 % dotazovaných) stále vítězí nad ostatními, avšak téměř totožné procento studentů začalo v tomto díle odhalovat rovinu *umění* (přes 54 % respondentů / bezmála 29 % odpovědí). Kategorie *aktivismu* a *provokace* s téměř shodným zastoupením (15,56 % a 17,78 % odpovědí) doplňují čtveřici nejfrekventovanějších názorů. Je pozoruhodné, jak velký nárůst proporce odpovědí zaznamenalo *umění* na úkor *vandalismu*. Domníváme se, že nezanedbatelný podíl na tom nese práce s dílem v rámci modelové výuky na školách.¹⁴⁹

¹⁴⁹ Všichni respondenti závěrečného dotazníkového šetření tuto výuku absolvovali.

Mezi volnými interpretacemi studentů, kteří dílo označili jako nejzajímavější, se objevovaly také další způsoby jeho čtení a doplnily tak nabízenou škálu odpovědí o nové podněty k zamyšlení (např. morbidní vyznění sdělení díla):¹⁵⁰

„myslím, že má hlubší myšlenkový podtext; i umění, i vzkaz, co lidé zase provedou“

„nevím, prostě mě zaujal. Poukazuje na sebevrahy?“

„jednoduché, vtipné, každý si toho všimne“

„[...] považováno za vandalismus, ale zároveň nejhezčí vtip“

„nápis na obrázku ve mně vyvolává pěkný pocit“

„obrázek na mě působí velmi provokativně, ale na druhou stranu je k zamyšlení. Možná tím autor opravdu myslel, že by se v dnešní době měl každý chovat víc lidsky. Tím pádem tedy čeká na člověčinu, která tu i podle mě chybí. Sama bych chtěla něco takového realizovat. Něco, co ukáže na nějaký dnešní problém. Chtěla bych, aby se lidé zamysleli nad tím, jak se dnes k sobě navzájem chovají.“

„koleje a tento nápis? Přijde mi to morbidní...“

„já osobně mám ráda takový náznak černého humoru. Takže určitě by se takové citátky hodily na více míst veřejného prostoru.“

„Chce vyjádřit svůj názor pomocí psané formy. Nevím, co tím chtěl říci, ale moc se mi to líbí.“

„líbí se mi ten nápad, je to svým způsobem legrace, ale zároveň je to jisté upozornění. „Čekám,

čekám“ je navíc dost výstižné vzhledem k veřejné dopravě...“

4.4.3 Jak se liší názory studentů různých typů středních škol na problematiku umění ve veřejném prostoru?

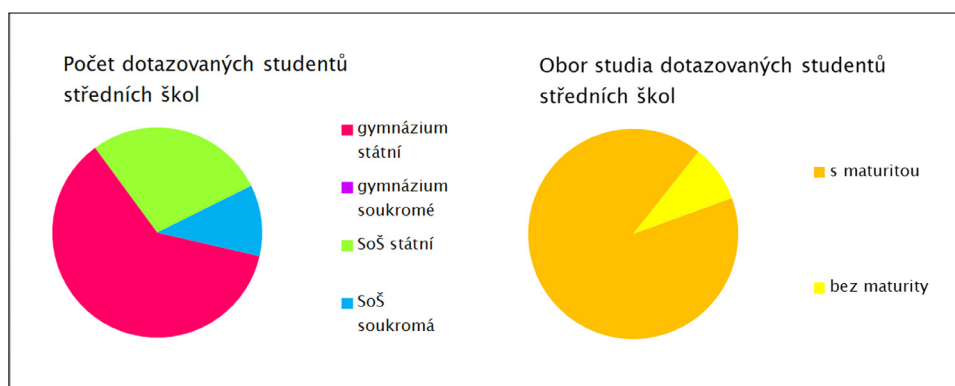
Výzkum, jehož výsledky zde přinášíme, probíhal na různých typech středních škol. Zúčastnila se ho jak gymnázia, tak soukromé i státní střední odborné školy s obory s maturitou i bez maturity. V této kapitole nastiňujeme rozdíly v názorech studentů jednotlivých druhů škol na problematiku umění ve veřejném prostoru.

Následující tabulka a grafy prezentují procento zastoupení studentů jednotlivých typů škol, které se podílely na našem výzkumu:

typ školy	počet dotazovaných studentů	z toho obor s maturitou	z toho obor bez maturity
gymnázium státní	84	84	0
gymnázium soukromé	0	0	0
SoŠ státní	38	26	12
SoŠ soukromá	15	15	0
celkem	137	125	12

Tabulka č. 7 Zastoupení studentů jednotlivých typů škol ve výzkumu

¹⁵⁰ Kompletní přehled volných interpretací tohoto díla uvádíme v příloze č. 5.



Graf č. 11 a 12 Zastoupení studentů jednotlivých typů škol ve výzkumu

Vzhledem k tomu, že procentuální zastoupení studentů středních škol s oborem bez maturity je v rámci celku téměř zanedbatelné (činí méně než 10 % všech dotazovaných), budeme zde porovnávat především přístupy studentů gymnázií a středních odborných škol k doplňujícím výzkumným otázkám zaměřeným na problematiku současného umění ve veřejném prostoru. Zastoupení studentů gymnázií činí 61,31 %, studentů středních odborných škol pak 38,69 % z celkového počtu respondentů.

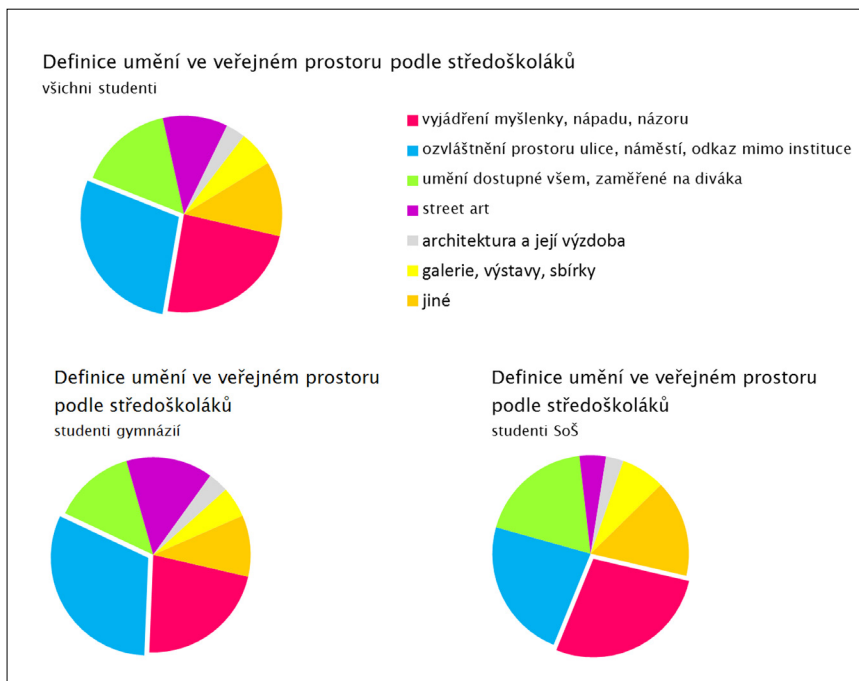
4.4.3.1 Jak studenti středních škol sami definují pojem „umění ve veřejném prostoru“?

Jak studenti středních škol sami definují pojem „umění ve veřejném prostoru“?						
	všichni studenti		studenti gymnázií		studenti SoŠ	
	četnost odpovědí	% odpovědí	četnost odpovědí	% odpovědí	četnost odpovědí	% odpovědí
vyjádření myšlenky, nápadu, názoru	45	24,06 %	26	22,03 %	19	27,54 %
ozvláštnění prostoru ulice, náměstí, odkaz mimo instituce	53	28,34 %	37	31,35 %	16	23,19 %
umění dostupné všem, zaměřené na diváka	29	15,51 %	16	13,56 %	13	18,84 %
street art	20	10,70 %	17	14,41 %	3	4,35 %
architektura a její výzdoba	6	3,21 %	4	3,39 %	2	2,90 %
galerie, výstavy, sbírky	11	5,88 %	6	5,08 %	5	7,25 %
jiné	23	12,30 %	12	10,17 %	11	15,94 %
celkem	187	100 %	118	100 %	69	100 %

Tabulka č. 8 Definice umění ve veřejném prostoru podle středoškoláků

Prostřednictvím úvodního dotazníkového šetření jsme mimo jiné zjišťovali, jakým způsobem středoškoláci vnímají téma umění ve veřejném prostoru, co si pod tímto

pojmem představují a jak sami tuto oblast definují. Volné odpovědi studentů jsme na základě společných znaků roztřídili do sedmi kategorií, přičemž některé z definic respondentů mohly být zařazeny do několika z nich najednou. Četnosti jednotlivých typů definic uvádíme v tabulce, kterou doplňujeme názornými grafy.



Graf č. 13 – 15 Definice umění ve veřejném prostoru podle studentů jednotlivých typů škol

Studentským definicím umění ve veřejném prostoru dominují ty, které odkazují mimo instituce umění běžně prezentující, k vnějšímu prostředí, k prostoru náměstí a ulic a které hovoří o jejich ozvláštění. Takto daný pojem vysvětluje 53 dotázaných (tedy 38,69 % respondentů, což činí 28,34 % z celkového počtu odpovědí). Podobné procento středoškoláků (45 respondentů – 32,85 %) nahlíží na umění ve veřejném prostoru z pohledu vyjádření originální myšlenky, nápadu a názoru autora. Tato varianta představuje téměř čtvrtinu všech odpovědí (24,06 %). Ve 29 případech (15,51 % odpovědí) se v definicích studentů objevuje důraz na dostupnost umění pro všechny, zaměřené na pobavení diváka a interakci s ním. Pro dvacet respondentů (10,7 % odpovědí) znamená umění ve veřejném prostoru synonymum pro street art; někteří studenti jako veřejný prostor vnímají také muzea, galerie a umělecké sbírky (tento typ definice tvoří necelých 6 % odpovědí); menší množství definic odkazuje na oblast architektury a její výzdoby (3,21 %). Dotazovaní středoškoláci volili také další způsoby, jak vysvětlit pojem umění ve veřejném prostoru: tyto odpovědi (celkem 12,3 % definic) nebylo možné zařadit ani do

jedné z uvedených kategorií. Setkávali jsme se zde s odpověďmi studentů, kteří pojem nedokázali vysvětlit, nebo s názory odkazujícími např. na land art, reklamu nebo design.

Na tomto místě uvádíme některé vybrané definice umění ve veřejném prostoru z pohledu studentů středních škol:¹⁵¹

„jakýkoli kreativní nápad kdekoli mimo galerii, muzeum apod.“

„graffiti, ale i GALERIE“

„veškeré umění, se kterým se setkáváme všude ve svém okolí“

„jakékoliv vyjádření názorů, pocitů člověka, graffiti, kočky na budovách, pouliční hudebníci“

„dosud nikdo nedokázal objasnit, co přesně je umění, takže nedokážu odpovědět na otázku“

„něco, co slouží pro potěšení lidí, co v nás vzbuzuje emoce, ale ne vždy s tím každý souhlasí či se mu to líbí“

„umění mimo galerie, muzeum, vytváří se na ulici, lidé si tím vydělávají nebo jen baví lidi“

„umění, které je lidem na očích, není v muzeích a ateliérech atd. Je pro veřejnost „vystavováno“ venku“

„je to něco, co má zaujmout širokou veřejnost, může posloužit jako reklama nebo nějaký aktivistický čin“

„land art, graffiti“

„typ umění, který umělec či člověk s notnou dávkou kreativity produkuje kdekoli na veřejnosti, může ukazovat svůj názor, postoj či tímto poukazovat na určité společenské problémy“

„vyjádření svých pocitů na veřejném místě z důvodu viditelnosti“

„Vyjadřování vlastního názoru netradičním způsobem, který určitě více zaujme a zakotví v hlavách lidí. Určitě ti výtvarníci mají neuvěřitelnou odvahu a je fajn, když aspoň někdo ukáže, jak co je, i když někdy trochu přehnaně.“

„Řekl bych, že je to všeobecný design kolem nás, ať už se jedná o design auta nebo pouličních lamp.“

„Je to prostředek k vyjádření umění pro obyčejné lidi (graffiti). Tohle umění může být spíše hobby než práce jako taková.“

„Nevím, jak to vysvětlit.“

Nahlédneme-li na grafy ilustrující proporcionalitu jednotlivých typů definic daného pojmu, zjistíme, že se poměry odpovědí gymnazistů a studentů středních odborných škol nijak výrazně neliší. Při pozornějším pohledu však zaznamenáme, že názorům studentů gymnázií vévodí ty, jež souvisí s vnějším prostředím a prostředím mimo instituce (31,35 % jejich odpovědí), zatímco studenti středních škol na projevech umění ve veřejném prostoru častěji upřednostňují vyjádření originální myšlenky a názoru autora (ve 27 % odpovědí studentů SoŠ). Pozoruhodný (více než desetiprocentní) rozdíl v proporcionalitě odpovědí můžeme odhalit v případě definice, jež se obrací ke street artu: výrazně častěji takto daný pojem vnímají studenti gymnázií (14,41 % z jejich odpovědí); mezi odpověďmi studentů SoŠ se jedná spíše o ojedinělý případ (4,35 % jejich odpovědí).

¹⁵¹ Celý jejich výčet uvádíme v příloze č. 5.

4.4.3.2 S jakými formami umění ve veřejném prostoru se studenti setkávají?

Pomocí úvodního dotazníku jsme zjišťovali také to, zda se středoškoláci (podle svého názoru) setkali s uměním ve veřejném prostoru; a pokud ano, o jaké jeho formy se jednalo. Většina dotázaných (75,18 %) se před zahájením modelové výuky domnívala, že se již s nějakou podobou umění ve veřejném prostoru setkala, necelých 25 % pak bylo opačného názoru.¹⁵² Ti, kteří na otázku odpověděli kladně, byli vyzváni k rozšíření své odpovědi o informace upřesňující podobu tohoto setkání. Volné odpovědi studentů jsme na základě společných znaků sdružili do pěti kategorií. Jejich přehled, četnosti odpovědí a jejich procentuální zastoupení uvádíme v následující tabulce, kterou doplňujeme grafy.

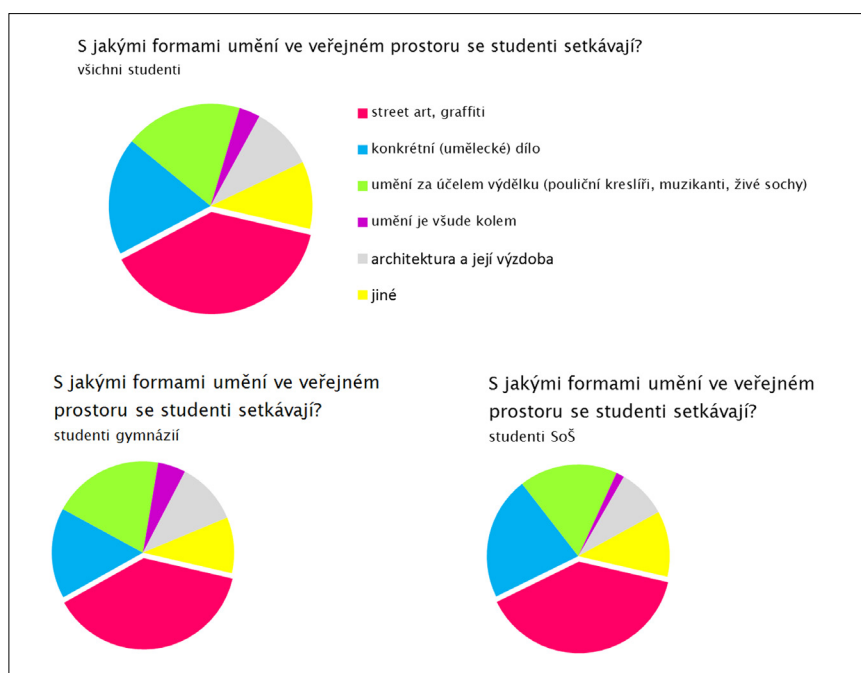
S jakými formami umění ve veřejném prostoru se studenti setkávají?						
	všichni studenti		studenti gymnázií		studenti SoŠ	
	četnost odpovědi	% odpovědí	četnost odpovědi	% odpovědí	četnost odpovědi	% odpovědí
street art, graffiti	58	38,67 %	31	38,27 %	27	39,13 %
konkrétní (umělecké) dílo	28	18,67 %	13	16,05 %	15	21,74 %
umění za účelem výdělků (pouliční kreslíři, muzikanti, živé sochy)	28	18,67 %	16	19,75 %	12	17,39 %
umění je všude kolem	5	3,34 %	4	4,94 %	1	1,45 %
architektura a její výzdoba	15	10,00 %	9	11,11 %	6	8,70 %
jiné	16	10,67 %	8	9,88 %	8	11,59 %
celkem	150	100 %	81	100 %	69	100 %

Tabulka č. 9 Formy umění ve veřejném prostoru, s nimiž se středoškoláci setkávají

Jednoznačně největší podíl mezi studentskými odpověďmi zastávala kategorie street artu (38,67 %): studenti se často zmiňovali o graffiti i jeho jiných projevech. Nezanedbatelné množství dotazovaných (18,67 %) uvádělo výčet konkrétních uměleckých děl, jež měli možnost spatřit v různých městech; totožný počet respondentů pak za umění ve veřejném prostoru považoval také různé komerční projevy situované do urbánního prostředí: živé sochy, pouliční kreslíře nebo muzikanty. Deset procent středoškoláků operovalo s pojmy jako architektura, její výzdoba, pomníky apod.; téměř identická skupina respondentů (10,67 %) pak uváděla jiné (obtížně zařaditelné) odpovědi a několik studentů (3,34 %) konstatovalo, že „umění je všude kolem nás“.

¹⁵² Tutéž otázku jsme na konci našeho výzkumu kladli také studentům, kteří prošli modelovou výukou. Subjektivní názor, že se s uměním ve veřejném prostoru setkali, pak potvrdilo 100% z nich.

Z příložené tabulky a grafů, které doplňují tento text, je zřejmé, že postoje studentů středních odborných škol a gymnázií se v tomto případě téměř neliší. Drobné odchylky v odpovědích těchto dvou skupin respondentů sledujeme pouze v případě kategorií pouličních umělců, při výčtu konkrétních děl a u zmínky o architektuře a její výzdobě: komerční pouliční tvorbu reflektují ve větší míře gymnazisté (téměř 20 % z nich), zatímco studenti středních odborných škol častěji uváděli konkrétní umělecká díla, na setkání s nimiž si vzpomněli (proporce odpovědí zde činí 21,74 % ku 16,05 %), a architektury si ve veřejném prostoru všímají ve větší míře gymnazisté (11,11 % ku 8,7 %).



Graf č. 16 – 18 Formy umění ve veřejném prostoru, s nimiž se setkávají studenti jednotlivých typů středních škol

4.4.3.3 Které z nabídnutých realizací ve veřejném prostoru studenti preferují a proč?

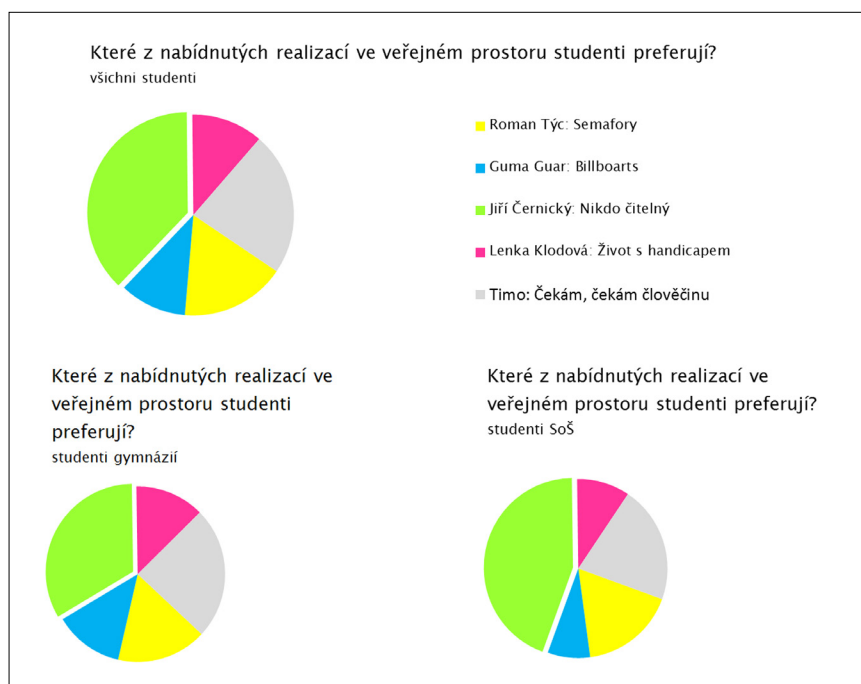
Kromě toho, že jsme studenty v rámci vstupního dotazníkového šetření vyzývali k interpretaci nabízených příkladů uměleckých realizací ve veřejném prostoru, měli zkoumaní středoškoláci za úkol vybrat z předložených reprodukcí tu, která je nejvíc zaujala, a tento svůj výběr zdůvodnit. Vedle dat dokládajících preference studentů jsme získali také množství pozoruhodných volných interpretací vybraných děl.¹⁵³ Poměry jejich

¹⁵³ viz kapitola 4.4.2

„oblíbenosti“ mezi všemi respondenty našeho výzkumu a rozdíly v preferencích studentů středních odborných škol a gymnazistů doplňují následující tabulka a grafy.

Které z nabídnutých realizací ve veřejném prostoru studenti preferují?						
	všichni studenti		studenti gymnázií		studenti SoŠ	
	četnost odpovědí	% odpovědí	četnost odpovědí	% odpovědí	četnost odpovědí	% odpovědí
Roman Týc: Semaforey	22	16,92 %	13	16,67 %	9	17,31 %
Guma Guar: Billboards	14	10,77 %	10	12,82 %	4	7,69 %
Jiří Černický: Nikdo čitelný	49	37,69 %	26	33,33 %	23	44,23 %
Lenka Klodová: Život s handicapem	15	11,54 %	10	12,82 %	5	9,62 %
Timo: Čekám, čekám člověčinu	30	23,07 %	19	24,36 %	11	21,15 %
celkem	130	100 %	78	100 %	52	100 %

Tabulka č. 10 Míra preference nabízených realizací ve veřejném prostoru z pohledu středoškoláků



Graf č. 19 – 21 Míra preference nabízených realizací ve veřejném prostoru z pohledu studentů jednotlivých typů škol

Jednoznačně největší oblibě se mezi středoškoláky těší dílo Jiřího Černického *Nikdo čitelný*: jako nejzajímavější jej vybrala více než třetina dotazovaných (37,69 %). Na pomyslném druhém místě se objevila realizace brněnského street artisty Tima *Čekám, čekám člověčinu*, když získala 23,07 % studentských „hlasů“; necelých 17 % respondentů preferuje dílo Romana Týce *Semaforey*. Bezmála 12 % dotázaných zaujala performance

Lenky Klodové *Život s handicapem* a nejméně poutavou se pro studenty středních škol stala billboardová instalace skupiny Guma Guar *Billboards* (10,77 %).

Co se týká rozdílů mezi postoji studentů gymnázií a středních odborných škol, nejvýraznější odchylky zaznamenáváme v případě performance Jiřího Černického a instalace skupiny Guma Guar. Dokumentace akce *Nikdo čitelný* se stala nejpoutavější pro necelou polovinu studentů středních odborných škol (44,23 %), zatímco na gymnáziích se o ni zajímala pouze třetina dotázaných (33,33 %). Tam se naopak poněkud větší oblibě těšil billboard z cyklu *Billboards* (získal si nejvyšší pozornost u 12,82 % gymnazistů), přičemž pro studenty středních odborných škol byl nejméně zajímavý ze všech předkládaných reprodukcí (vybralo jej pouze 7,69 % z nich).

Skutečnost, že nejoblíbenější realizací se pro studenty stalo právě dílo Jiřího Černického, pravděpodobně souvisí také s tím, že jej studenti zároveň ve většině případů považovali za projev umění (na rozdíl od ostatních děl, u nichž výběr kategorie *umění* nedosahoval takových hodnot¹⁵⁴). Druhé nejatraktivnější dílo pocházející z rukou Tima sice respondenti za umění tak často nepovažovali (při jeho interpretaci v úvodním i závěrečném dotazníku zvítězila kategorie *legrace*), přesto jej často vybírali jako nejpoutavější. Důvodem k této volbě může být vysoká obeznámenost středoškoláků se street artem a jeho projevy (jak je patrné z odpovědí na otázky týkající se studentských definic a příkladů umění ve veřejném prostoru), stejně jako módnost daného způsobu tvůrčího vyjadřování.

4.4.3.4 Chtějí se středoškoláci sami výtvarně vyjadřovat v městském prostředí?

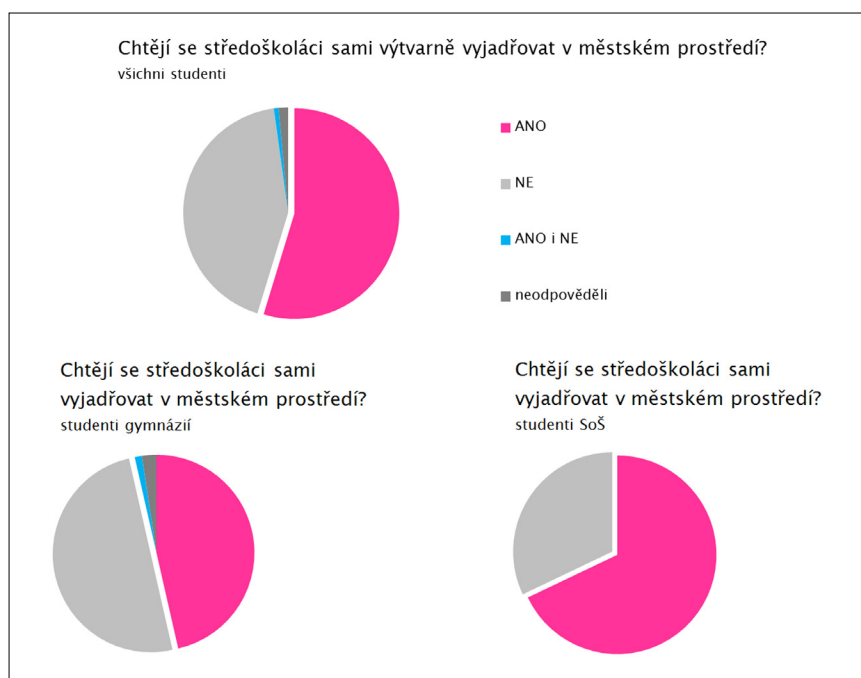
Před zahájením modelové výuky jsme zjišťovali, zda by se středoškoláci chtěli samostatně výtvarně vyjadřovat ve veřejném prostoru. Z odpovědí na tuto otázku je patrné, že těsná nadpoloviční většina všech dotázaných (necelých 55 %) projevila vůli si takovýto způsob tvorby vyzkoušet. Mezi odpověďmi studentů gymnázií a středních škol pak zaznamenáváme výrazné odchylky. Zatímco více než dvě třetiny dotazovaných studentů SoŠ (= 67,92 %) projevily zájem o realizaci vlastního výtvarného záměru v prostoru města, kde studují, odpovědi gymnazistů jsou rozporuplné: přesně 50 % z nich zájem o vlastní tvorbu ve veřejném prostoru nemělo, druhá polovina dotázaných

¹⁵⁴ viz odpovědi na výzkumnou otázku *Jaké jsou postoje středoškoláků k již vzniklým realizacím ve veřejném prostoru?*

(oslabená o dva respondenty, kteří na otázku neodpověděli, a o jednoho, jenž zvolil obě možnosti najednou) si tento způsob projevu vyzkoušet chtěla (ve 46,3 % případů).

Chtějí se středoškoláci sami výtvarně vyjadřovat v městském prostředí?						
	všichni studenti		studenti gymnázií		studenti SoŠ	
	četnost odpovědí	% odpovědí	četnost odpovědí	% odpovědí	četnost odpovědí	% odpovědí
ANO	75	54,74 %	39	46,43 %	36	67,92 %
NE	59	43,07 %	42	50 %	17	32,08 %
ANO i NE	1	0,73 %	1	1,19 %	0	0,00 %
neodpověděli	2	1,46 %	2	2,38 %	0	0,00 %
celkem	137	100 %	84	100 %	53	100 %

Tabulka č. 11 Míra ochoty středoškoláků tvořit ve veřejném prostoru



Graf č. 22 – 24 Míra ochoty studentů jednotlivých typů škol tvořit ve veřejném prostoru

4.4.4 Jaké modely aplikace tématu umění ve veřejném prostoru do výuky výtvarné výchovy zaměřené na rozvoj vizuální gramotnosti se jeví jako vhodné pro využití v praxi?

Při realizaci naší modelové výuky jsme vycházeli převážně z definice vizuální gramotnosti podle Bleeda¹⁵⁵, pro naše potřeby jsme však záměrně opomenuli její čtvrtý

¹⁵⁵ viz kapitola 3.2.2.1 Definice vizuální gramotnosti

bod (orientovaný na využití „obrazovky“ ve výuce) a zaměřili jsme se hlavně na její třetí část: „*schopnost interpretovat sdělení, stejně jako generovat obrazy ke komunikování myšlenek a konceptů*“ (Bleed, 2005, s. 5). Inspirovali jsme se také myšlenkou Jaroslava Vančáta a Jana Zálešáka připomínající, že vizuálně gramotný jedinec by měl obrazy zvládnout nejen „číst“, ale také s nimi pracovat a adekvátně je vztahovat ke svému životnímu horizontu, přičemž výtvarná edukace a vlastní tvorba tyto kompetence stimuluje a podporuje (Vančát, Zálešák, 2009).

Co se týká struktury modelové výuky, postupovali jsme cestou od „čtení“ po produkci vlastních vizuálních sdělení. Vstupní dotazník, v jehož rámci měli studenti mimo jiné interpretovat díla českých umělců ve veřejném prostoru různých měst, zároveň sloužil jako evokace tématu, s nímž studenti po následující 2 – 4 týdny ve výtvarné výchově pracovali. Opakovaná interpretace těchto (a několika dalších) reprodukcí při diskusi nad fotografiemi v kruhu prohloubila zájem studentů o téma a pomohla „prolomit ledy“ mezi výzkumníkem (mnou) a třídou / skupinou studentů. Další fáze výuky probíhající formou brainstormingu pomohla studentům při hledání vlastního nosného tematického okruhu, jímž se v tomto projektu nadále samostatně zabývali.

Jak se v praxi ukázalo, nejproblematictější a zároveň časově nejnáročnější fází výuky bylo hledání formy vyjádření zvoleného tématu či myšlenky přímo ve veřejném prostoru. Bylo zřejmé, že stejně jako při interpretaci reprodukcí uměleckých realizací se studenti jen obtížně dokázali odpoutat od formalismu a ilustrativnosti. Zpočátku projektování vlastní realizace v městském prostředí tak žáci často zvolené téma ilustrovali (kreslili např. to, jak je znečištěné životní prostředí, jak hynou ryby a ve městě se povalují odpadky) místo toho, aby přemýšleli nad originálním způsobem, jak na problém kolemjdoucí upozornit jinak než pomocí klasického obrazu. Tyto počáteční rozpaky se ale velkou měrou podařilo eliminovat během nepřetržitých konzultací probíhajících během výuky.

Pokud bychom chtěli poznatky z našeho výzkumu aplikovat do běžné praxe výuky výtvarné výchovy, musíme kalkulovat především s časovou náročností podobného typu projektu. Abychom skutečně u středoškoláků programově rozvíjeli vizuální gramotnost a abychom mohli sledovat jednoznačné pozitivní výsledky, doporučuji tomuto tématu věnovat např. několik měsíců výuky výtvarné výchovy. (Musíme počítat také s volbou

ročního období, ve kterém projekt realizujeme, protože některé jeho části probíhají ve venkovním prostředí.) Větší časová dotace by umožnila učitelům i žákům ponořit se do dané problematiky hlouběji.

Zároveň jsme během realizace modelové výuky sledovali, že podobný typ práce je vhodný pro skupiny čítající přibližně 15 žáků; s většími skupinami (např. s třicetičlennou třídou) se nám pracovalo poněkud obtížně a bylo zřejmé, že modelová výuka má v tomto případě mnohem menší efektivitu než u skupin méně početných. Při větší časové dotaci projektu by bylo možné zařadit další aktivity nahlízející na problematiku umění ve veřejném prostoru z více perspektiv. Mohly by se jimi stát např. procházka městem zaměřená na vyhledávání a dokumentaci různých tvůrčích projevů na veřejných místech, jejich následné třídění a diskuse rozšiřující „osobní definice“ veřejného prostoru z pohledu jednotlivých studentů; co nejpřesnější vizualizace plánovaných zásahů jednotlivých studentů do veřejného prostoru – za použití fotografií daného místa a grafických programů na jejich úpravu; větší prostor by si zasloužila také finální realizace nápadů všech studentů ve zvoleném prostředí.

Z obecného hlediska můžeme konstatovat, že pro praxi výtvarné výchovy se nám jeví jako vhodné koncipovat výuku reflektující umění ve veřejném prostoru jako projekt počínající postupným odkrýváním různých aspektů a forem dané tvorby, vrcholící prezentací nápadů studentů na veřejných místech, přičemž této prezentaci musí předcházet důkladná příprava (zahrnující všechny body naší modelové výuky). Výuka by tak neměla být zaměřena na získávání výzkumných dat, jak tomu částečně bylo v našem případě, ale přímo na rozvoj vizuální gramotnosti jako takové. Hlubší ponoření se do jednotlivých kroků navržené struktury výuky a zařazení dalších aktivit by podle našeho názoru tomuto záměru jen prospělo.

4.5 Závěry výzkumu a zhodnocení výsledků pro praxi

Z dizertačního výzkumu, který jsme prováděli na středních školách v Olomouckém kraji a jehož výsledky jsme prezentovali v předchozích kapitolách, vyplynulo několik podle našeho názoru pozoruhodných závěrů. Na tomto místě přinášíme jejich stručné shrnutí.

Prostřednictvím výzkumného šetření v rámci modelové výuky jsme zjistili, že témata, jež jsou dnešním středoškolákům blízká, do značné míry korespondují

s námětovými okruhy, s nimiž pracují současní umělci, zaznamenali jsme však i viditelné souvislosti s tématy průřezovými¹⁵⁶, jež se v rámci středoškolského vzdělávání uplatňují a která „procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků“ (Průřezová témata, nedat.). Tuto koherenci spatřujeme zejména v preferenci studentů zabývat se tématy globálního charakteru, jakými jsou sociální problémy a negativní jevy ve společnosti, nebo ve vysoké frekvenci volby témat z oblasti politiky a finanční sféry (v tomto případě spatřujeme paralelu spíše s náměty současného umění než s průřezovými tématy). Zřejmou souvislost s průřezovým tématem *environmentální výchova* bylo možné pozorovat také tehdy, když hojný počet studentů prokázal touhu zabývat se otázkami spojenými s ekologií a zdravým životním stylem. Průřezové téma *multikulturní výchova* pravděpodobně ovlivnilo respondenty v případě, kdy nezanedbatelné procento z nich projevilo zájem tematizovat problematiku menšin, etnika a rasové otázky. Se školním vzděláváním souvisela také volba témat vycházejících přímo z této instituce nebo z oblasti reklamy, internetu a sociálních sítí, které bývají diskutovány v rámci *mediální výchovy*. Hojně zastoupenou kategorii námětů pro studenty poutavých představovala oblast charakteristiky a vlastností skupin lidí; tuto preferenci přisuzujeme kontextu psychologických zvláštností pubertálních a adolescentních jedinců. Nejvíce překvapující skutečností se pro nás po vyhodnocení výsledků výzkumu stalo to, že se studenti zamýšleli především nad tématy celospolečenské povahy; v souvislosti s individualizací osobnosti v průběhu dospívání jsme totiž očekávali, že budou středoškoláci pracovat spíše s okruhy komornějšími, specifitějšími nebo s tématy lokálního charakteru.

Dalším výzkumným úkolem, jehož výsledky se pro nás staly důležitými, bylo zjistit, jak studenti interpretují již vzniklé realizace ve veřejném prostoru a zda a jak se jejich interpretace budou lišit na začátku a na konci našeho výzkumu (zda se po skončení modelové výuky prohloubí „čtecí“ rovina vizuální gramotnosti studentů). Z výsledků této části našeho zkoumání je zřejmé, že studenti při rozboru uměleckých děl často zůstávají „na povrchu“ problému a viděnou skutečnost hodnotí především na základě její formální podoby: nejzajímavěji a zároveň nejmělečtěji na ně působila dokumentace performance Jiřího Černického *Nikdo čitelný* (2008), jež je na první pohled zaujala figurální kompozicí

¹⁵⁶ V gymnaziálním vzdělávání se mezi průřezová témata řadí *osobnostní a sociální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova* (RVP G, 2007, s. 65).

a sochařským charakterem. Velké množství respondentů se při první interpretaci díla domnívalo, že se jedná o sochu. Přítomnost teenagerům známých reklamních značek, které utvářejí podobu oděvu performerů, evidentně přispěla k poutavosti díla. Podobně povrchně studenti interpretovali také realizaci umělecké skupiny Guma Guar z cyklu *Billboards* (2004), když v drtivé většině uváděli, že se jedná o příklad reklamy. Dílo si však pro své sdělení jazyk reklamy pouze propůjčuje. V případě *Semaforu* Romana Týce (2007) středoškoláci oceňovali především humorný rozměr díla a prvek ozvláštňující běžnou vizualitu dopravního semaforu, přičemž poměrně silně vnímali i jeho provokativní rovinu. Domníváme se, že díky značné medializaci této intervence do veřejného prostoru byli studenti o díle informováni předem, a proto byli schopni oprostit se od pouhého popisu artefaktu. Všechna tři doposud komentovaná díla interpretovali respondenti našeho výzkumu poměrně jednoznačně – vždy se výrazněji uplatňoval jeden typ odpovědi oproti typům jiným; u zbývajících dvou realizací (*Život s handicapem* Lenky Klodové (2001) a *Čekám, čekám člověčinu* streetartisty Tima (2008)) jsme však tak výraznou převahu jediného druhu odpovědi nezaznamenali. Obzvláště v případě performance Lenky Klodové tuto názorovou roztříštěnost přikládáme zřejmému nepochopení jejího hlavního sdělení a také tipování studentů, co by dílo mohlo představovat, na základě jeho formálních znaků. Převlek umělkyně za mořskou pannu neupoutal studenty natolik jako její pozice u podlahy: shromážděné interpretace pak nezřídka odkazovaly k opilosti, bláznovství nebo možnému fyzickému postižení autorky. Přestože metafora role ideálu ženy zůstala žákům skryta, přicházeli se zajímavými názory odkazujícími k problematice zdravotních hendikepů (ačkoliv jsme jim název díla nesdělili). V případě Timovy realizace studenti vnímali především její vtipnost a provokativní rozměr a příliš nereflektovali její možné pojetí jako vandalismu (ačkoliv se jedná o projev sprejerství, jež bývá v mnohých případech (někdy právem) za vandalismus považováno).

Po skončení modelové výuky studenti vybraná díla interpretovali ještě jednou. Ve výsledcích počátečních a závěrečných interpretací jsme našli velké shody (k proměně postojů studentů v některých případech nedošlo), ale zaznamenali jsme i některé významné proměny nebo dokonce procentuální nárůst původního převažujícího typu interpretace. *Semafor* Romana Týce tak nadále zůstal z pohledu studentů nejlegračnějším (ačkoliv došlo k nezanedbatelnému nárůstu počtu postojů odkazujících k aktivistickému rozměru díla); *Billboard* skupiny Guma Guar byl opět chápán především jako reklamní

sdělení (ale výrazný nárůst jsme zaznamenali v proporcí názorů, že se jedná o umění); performance Lenky Klodové zůstala i přes její opakovaný rozbor v rámci modelové výuky pro studenty nesnadno interpretovatelná (ačkoliv i v tomto případě jsme mohli sledovat vzrůstající tendenci studentů považovat dílo za příklad umění). Pozoruhodné změny jsme zaznamenali ve způsobu interpretace Timova nápisu: ačkoliv stále většině respondentů i po skončení výzkumu připadal především vtipný, velmi výrazný posun zde nastal ve prospěch označení díla za umění, zatímco za projev vandalizmu jej na konci našeho projektu považovalo už jen velmi zanedbatelné procento studentů. Nejzajímavější změny mezi počáteční a závěrečnou interpretací jsme odhalili v případě díla Jiřího Černického: ačkoliv za umění jej v obou případech považovaly přibližně $\frac{3}{4}$ dotazovaných, zastoupení názorů reflektujících aktivistickou rovinu performance se na konci projektu více než ztrojnásobilo – a dokonce mírně předběhlo na počátku tak jednoznačně vnímanou rovinu uměleckou. Zdá se, že v tomto případě se studenti nakonec nejvíce dokázali odpoutat od pouhé vizuální slupky dokumentační fotografie.

V souvislosti s poměrně velkou měrou „nepochopení“ autorských záměrů se nabízí otázka, zda tato skutečnost pramení z nedostatečné vizuální gramotnosti studentů, z nesrozumitelnosti těchto tvůrčích realizací, anebo z výběru dokumentace předložených děl. Domníváme se, že v případě, že by měli respondenti k dispozici bohatší foto-/videodokumentaci, nebo kdyby se dokonce setkali s díly „tvář v tvář“, mohl by být jejich vhled do jádra sdělení hlubší a interpretace by se tak pro ně mohla stát snazší. Lepších výsledků bychom také pravděpodobně dosáhli v případě, kdyby se našemu působení v rámci výzkumných setkání dostalo větší časové dotace a pokud by počet studentů v jednotlivých skupinách zůstal konstantní (ideálně 10 – 15 žáků).

Dalším důležitým úkolem našeho výzkumu bylo zjistit, zda a jak se liší názory studentů různých typů škol na problematiku umění ve veřejném prostoru. Z důvodu nevyváženosti zastoupení skupin respondentů¹⁵⁷ jsme se nakonec rozhodli porovnávat mezi sebou postoje studentů gymnázií a středních odborných škol bez ohledu na to, zda se jedná o státní či soukromé instituce, nebo zda respondenti našeho výzkumu studují

¹⁵⁷ Z celkového počtu 137 dotazovaných navštěvovalo 84 studentů státní gymnázium (soukromé ani jeden), 38 z nich studovalo státní střední odbornou školu a 15 soukromou. Studentů s nematuritním oborem se mezi dotazovanými objevilo pouze 12.

obor s maturitou nebo bez ní. Zajímavým se pro nás stalo zjištění, že se až na výjimky názory gymnazistů a studentů středních odborných škol téměř nelišily.¹⁵⁸

V rámci výzkumného šetření jsme mimo jiné zjišťovali, jak studenti středních škol sami definují pojem *umění ve veřejném prostoru*. V obecné rovině lze konstatovat, že si studenti pod tímto pojmem představují v první řadě specifický způsob ozvláštnění ulic a náměstí, vyjádření nápadů, názorů a myšlenek autora a často reflektují také skutečnost, že umění ve veřejném prostoru je určeno především očím velkého množství diváků. Nezanedbatelná část studentů vnímá jako synonymum umění ve veřejném prostoru street art a graffiti, přičemž silnější inklinaci k tomuto typu výkladu jsme zaznamenali u gymnazistů. Studenti gymnázia také ve větší míře než žáci odborných škol akcentují souvislosti daného typu umění s veřejnými prostranstvími (ulicemi apod.). Souvislosti daného typu umění s dostupností všem a zacílením na recipienta a s potřebou autorů vyjádřit originální myšlenky pak více než gymnazisté zdůrazňují studenti SoŠ. Můžeme konstatovat, že tyto typy vysvětlení pojmu značně korespondují s obecně přijímanými definicemi umění ve veřejném prostoru¹⁵⁹. Zaznamenali jsme rovněž názory, kdy studenti považovali za umění ve veřejném prostoru také sbírky v muzeích a galeriích; podobné myšlenky jsme našli i mezi postoji významných osobností teorie i praxe současného výtvarného umění (např. Nicolas Bourriaud (2004) nebo Vito Acconci (2001)).

V souvislosti s realizovaným výzkumem jsme si jako další důležitý úkol vytyčili zjistit, s jakými formami umění ve veřejném prostoru se středoškoláci setkávají. Odpovědím studentů všech typů středních škol v tomto případě jednoznačně vévodil street art s důrazem na graffiti. Tuto významnou preferenci si vysvětlujeme tím, že teenagerům je tento typ tvorby velmi blízký – inspiruje se jím móda, zábavní, hudební průmysl apod., dospívající mají tudíž možnost se denně se street artem a jeho vizualitou setkávat i mimo fyzický, urbánní prostor. Navíc není tajemstvím, že mnoho tvůrců graffiti náleží právě do této věkové skupiny. Jedná se o přirozený jev: „*adolescent se usilovně snaží být sám sebou*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 162). Revolta proti systému, která je mladistvým vlastní, se tak často může projevit právě v podobě snahy zapojit se do street artové tvorby. Jak potvrzuje např. Vágnerová (2000, s. 270), „*adolescentní identitu spoluvytváří i*

¹⁵⁸ viz kapitola 4.4.3

¹⁵⁹ viz kapitola 2

přijetí generačně specifických způsobů sebevyjádření, přijetí alternativní kultury... Touha poznamenat svět svými zásahy vyplývá z potřeby potvrzení vlastní existence". Poměrně početnou skupinou respondentů se stali také ti, kteří jako projev umění ve veřejném prostoru vnímají komerční akce: hovořili zejména o tzv. živých sochách, pouličních kreslířích a muzikantech.

Výzkumně jsme zjišťovali i to, které z předkládaných realizací ve veřejném prostoru studenti preferovali a proč. Suverénně největší oblibě se těšilo dílo Jiřího Černického (jak jsme již v jednom z předcházejících odstavců naznačili), a to jak mezi gymnazisty, tak především mezi studenty středních odborných škol. S inklinací středoškoláků ke street artu a graffiti souvisí i to, že se street artové Timovo dílo u obou skupin vnímatelů co do atraktivity umístilo na pomyslném druhém místě. Třetí příčku na škále poutavosti obsadily *Semafor*y Romana Týce. Na základě toho, že u naposledy jmenovaných děl studenti výrazně reflektovali jejich humorný rozměr, usuzujeme, že pro středoškoláky hraje v případě hodnocení uměleckých děl velkou roli míra jejich vtipnosti. Jako nejméně zajímavý se studentům jevil *Billboard* skupiny Guma Guar. Můžeme se domnívat, že v souvislosti s prvoplánovou interpretací díla respondenti tuto realizaci nerozeznali od běžné reklamy. Výrazněji pak toto dílo upoutalo pozornost gymnazistů.

Výsledky výzkumu odhalily také skutečnost, že většina zkoumaných studentů projevila ochotu a touhu samostatně se výtvarně vyjadřovat v městském prostředí, přičemž výrazně pozitivnější přístup udržovali studenti středních odborných škol. Názory gymnazistů zůstaly v tomto případě poněkud rozpačité. Po skončení projektu pak drtivá většina studentů v rámci evaluace¹⁶⁰ uvedla, že se v jeho rámci dozvěděli množství zajímavých informací a že by rádi podobné projekty absolvovali častěji. Konstatovali také to, že se nyní více než dříve dívají kolem sebe a všímají si zásahů do veřejného prostoru, jsou schopni lépe porozumět různým vizuálním sdělením, která je obklopují, a že prostřednictvím uměleckých projektů ve veřejném prostoru lze srozumitelně a vtipně vyjadřovat názory na společenské a politické dění.

Zvolený model aplikace tématu umění ve veřejném prostoru do výtvarné výchovy zaměřené na kultivaci vizuální gramotnosti studentů se nám jeví jako poměrně zdařilý,

¹⁶⁰ která byla součástí závěrečného dotazníku

ačkoliv by bylo zajisté možné uplatnit množství jiných přístupů¹⁶¹. Pozitivně hodnotíme strukturu výzkumně-výukových setkání, která systematicky postupovala od roviny „čtení“ vizuálních informací přes hlubší rozbor formálních i obsahových aspektů vybraných příkladů umění ve veřejném prostoru a pečlivou přípravu návrhů vlastních studentských projektů až po jejich realizaci přímo na zvoleném veřejném prostranství (tedy po produkci vlastních vizuálně-obrazných vyjádření). Ukázalo se, že žáci byli schopni se postupně ponořit do hloubky sledovaného tématu a daný způsob tvorby jim byl blízký. Jako největší nedostatek našeho projektu vnímáme omezenou možnost časové dotace pro práci s konkrétními skupinami, což bylo zapříčiněno především tím, že jsme výzkum prováděli odděleně od školního vzdělávacího plánu jednotlivých středních škol, žáky jsme si od jejich stálých učitelů pouze „vypůjčili“ a neměli jsme možnost s nimi pracovat kontinuálně. Tato skutečnost pravděpodobně ovlivnila i to, že se studenti často nedokázali odpoutat od přílišného formalismu a ilustrativnosti jak v rovině interpretace, tak v rámci přípravy vlastních výtvarných návrhů. V případě aplikace zvoleného postupu do běžné praxe výuky výtvarné výchovy na středních školách bychom doporučili věnovat se tématu např. celé pololetí a postupně odhalovat další cesty k rozvíjení vizuální gramotnosti studentů, jež by z průběhu realizace projektu vyplynuly.

5 Závěr

Tato dizertační práce přinesla výsledky výzkumu realizovaného v rámci výuky výtvarné výchovy na středních školách v Olomouckém kraji a zasadila zkoumané téma – reflexi současného umění ve veřejném prostoru coby prostředek kultivace vizuální gramotnosti u středoškoláků – do kontextu teorie i praxe současného umění a výtvarné pedagogiky. Při přípravě i realizaci výzkumu jsme vycházeli z teze, že vnímání projevů současného umění ve veřejném prostoru a tvorba vlastních vizuálně-obrazných vyjádření do veřejného prostoru směřovaných mají potenciál podílet se na rozvoji vizuální gramotnosti (nejen) středoškolských studentů. Tento proces je komplexního charakteru a nelze předpokládat, že by bylo možné po skončení tak krátkodobého projektu, jakým náš výzkum byl, vyprodukovat vizuálně gramotného jedince. Určité změny ve způsobu

¹⁶¹ z nichž některé uvádíme v kapitole 4.4.4

nahlížení na „čtení“ uměleckých děl i na projektování těch vlastních jsme však u studentů měli možnost zaznamenat a domníváme se, že soustavná práce s aspekty rozvíjení vizuální gramotnosti je pro výuku výtvarné výchovy v současnosti klíčová. Ačkoliv někteří umělci a teoretici umění nereflektují možný edukační potenciál „veřejného“ umění, podle našeho názoru je právě tento potenciál větší, než by se mohlo zdát. Denně se ve vnějším prostředí (ale i v médiích a na internetu – tedy ve veřejném prostoru v širším slova smyslu) setkáváme s obrovským množstvím vizuálních informací uměleckého i neuměleckého rázu a měli bychom se mezi nimi umět jednak orientovat, jednak nejrozumnější vizuální sdělení sami produkovat, abychom se stali plnohodnotnými aktéry na poli vizuální komunikace.

Důležitou skutečností, jež se projevila také ve výsledcích našeho výzkumu a se kterou je nutné se naučit nejen ve výtvarné výchově pracovat, je neexistence univerzálního výkladu jakéhokoli díla. Během našich výzkumných setkání studenti opakovaně interpretovali vybrané realizace českých autorů náležející do oblasti umění ve veřejném prostoru: kromě toho, že se v poměrně velké míře ukázalo, že studenti hodnotí význam jednotlivých sdělení hlavně podle jejich formálních náležitostí, nezřídka jsme se setkali i s novými, neobvyklými a velmi inspirativními možnostmi jejich interpretace. Tato pluralita výkladů obohacuje nejen samotného vnímatele, ale také ostatní členy skupiny a umění jako takové. Vrátime-li se ještě na chvíli ke zmíněnému formalismu, který se při čtení uměleckých děl i ve vlastní tvorbě studentů projevoval, domníváme se, že může zčásti pramenit z podstaty školního vzdělávání, podobně jako tematické oblasti, ke kterým mají středoškoláci potřebu se vyjadřovat: i v tomto případě jsme zaznamenali významné propojení s tzv. průřezovými tématy, se kterými se v současném vzdělávání běžně pracuje.

Jako potěšující a motivační prvek pro případnou další práci na poli kultivace vizuální gramotnosti studentů prostřednictvím reflexe umění ve veřejném prostoru vnímáme především všeobecný zájem studentů o toto pro ně poutavé téma. Domníváme se, že výzkum vedený podle rámcové struktury, kterou jsme navrhli, má potenciál na další rozpracování např. v jiných krajích v rámci České republiky nebo může sloužit jako odrazový můstek pro realizaci hlubšího, dlouhodobějšího výzkumu nebo vzdělávacího plánu pro výuku výtvarné výchovy.

Seznam použité literatury a zdrojů

Literatura

ACCONCI, Vito. Leaving home. Notes On Insertions into the public. In MATZNER, Florian (ed). *Public Art: Kunst im öffentlichen Raum*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, 2001. ISBN 3-7757-9073-X. s. 45–49.

ALTER-MÜRI, Simone. *Teaching about War and Political Art in the New Millennium*. In: Art Education, Vol. 57, No. 1. Jan. 2004, p. 15–20.

ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. Vyd. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 64 s. ISBN 978-80-87000-41-0.

Australská vláda. *Request for Tender for the Provision of National Review of Education in Visual Arts, Craft, Design and Visual Communication*, prepared by the Australia Council for the Arts and the Department of Education Science and Training, 2005, p 4.

BABYRÁDOVÁ, Hana. Umění bez záměru „dělat umění“. In: BABYRÁDOVÁ, Hana, KŘEPELA, Pavel (eds.). *Spontánní umění*. Brno: MU, 2010. ISBN: 978-80-210-5400-4. s. 7–14.

BAMFORD, Anne. *The Visual Literacy White Paper*. Adobe Systems Incorporated, 2003.

BEKOVÁ, Monika a MUSILOVÁ, Jana. *Umění ve veřejném prostoru: série řízených rozhovorů s teoretiky umění a umělci: Žižka, Koleček, Zet, Šedá, Kohout, Klodová, Dick*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 126 s. ISBN 978-80-244-4078-1.

BLEED, Ron. *Visual Literacy in Higher Education*. Educase Learning Initiative Explorations, 2005.

BOURRIAUD, Nicolas. *Postprodukce: kultura jako scénář: jak umění nově programuje současný svět*. Vyd. 1. Praha: Tranzit, 2004. 106 s. Navigace; sv. 1. ISBN 80-903452-0-4.

BUCIOVÁ, Olga. *Pouliční umění: od aktivismu k reklamě*. In: HORÁČEK, Radek, KŘEPELA, Pavel a BABYRÁDOVÁ, Hana. *Veřejný diskurs výtvarného umění*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, s. 51-61. ISBN 978-80-210-5390-8.

CÍSAŘ, Ondřej. *Politický aktivismus v České republice: sociální hnutí a občanská společnost v období transformace a evropeizace*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2008. 187 s. Politologická řada; sv. č. 28. ISBN 978-80-7325-168-0.

CORNELL, Lauren, et al. *Younger than Jesus. Artis Directory*. New York: Phaidon, 2009. ISBN 978-0-7148-4981-2.

DUNCUM, Paul. *Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning*. In: *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 2004, 45 (3), s. 252–264.

DUŠKOVÁ, Dagmar, ed., MORGANOVÁ, Pavlína, ed. a ŠEVČÍK, Jiří, ed. *České umění 1938–1989: (programy, kritické texty, dokumenty)*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2001. 520 s. ISBN 80-200-0930-2.

DYTRTOVÁ, Kateřina. *Interpretace umění ve výtvarné výchově*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2002. 83 s. ISBN 80-7044-424-X.

ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2009. 332 s. ISBN 80-246-0740-9.

ECO, Umberto. *The Limits of Interpretation*. Indiana University Press, 1990. 295 s. ISBN 0-253-31852-1.

FISCHER-LICHTE, Erika. *Estetika performativity*. Mníšek pod Brdy: Na Konáři, 2011. ISBN: 978-80-904487-2-8.

FULKOVÁ, Marie. *Když se řekne... vizuální gramotnost*. In: *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2002, s. 12–14. ISSN 1210-3691.

GOJNÁ, Kamila. *Art brut a spontánní výtvarný projev dospívajících*. In: BABYRÁDOVÁ, Hana, KŘEPELA, Pavel (eds.). *Spontánní umění*. Brno: MU, 2010. ISBN: 978-80-210-5400-4. s. 225 – 232.

HALAMOVÁ, Veronika. *Kultura a propaganda: utváření nové společnosti v komunistickém Československu v letech 1948–1953*. 1. vyd. Ostrava: Moravapress, 2014. 118 s. ISBN 978-80-87853-11-5

HEATH, Joseph a POTTER, Andrew. *Kup si svou revoltu!*. Vyd. 1. V Praze: Rybka, 2012. 392 s. ISBN 978-80-87067-12-3.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 437 stran. ISBN 978-80-262-0982-9

HLAVÁČEK, Ludvík. *Veřejné umění*. In: PAVLÍČKOVÁ, Kateřina, ed. *Umělecké dílo ve veřejném prostoru = Artwork in Public Spaces: katalog 4. výroční výstavy*. Praha: Sorosovo centrum současného umění, 1997. s. 7–10.

HORÁČEK, Radek. *Umění bez revolucí?: proměny soudobého výtvarného umění*. První vydání. Brno: Barrister & Principal, 2015. 279 s. ISBN 978-80-7485-066-0.

HORÁČEK, Radek, ed. a ZÁLEŠÁK, Jan, ed. *Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 190 s. ISBN 978-80-210-4371-8.

HORÁČEK, Radek, KŘEPELA, Pavel a BABYRÁDOVÁ, Hana. *Veřejný diskurs výtvarného umění*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 143 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; č. 145. ISBN 978-80-210-5390-8.

CHRÁSKA, Miroslav a KOČVAROVÁ, Ilona. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Vydání 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. 132 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-7454-553-5.

CHUCHLÍK, Jakub a KAROUS, Pavel. *O jablku a dalších: průvodce po výtvarném umění 60. až 80. let 20. století ve veřejném prostoru Jablonce nad Nisou*. Vyd. 1. Jablonec nad Nisou: Vladimírové nakladatelství, 2014. 87 s. Plac; sv. 1. ISBN 978-80-905961-0-8.

JANÍK, Tomáš, KOSTKOVÁ, Klára, PÍŠOVÁ, Michaela (eds.). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN: 978-80-87000-81-6.

KAROUS, Pavel, ed. a JANKOVIČOVÁ, Sabina. *Vetřelci a volavky: atlas výtvarného umění ve veřejném prostoru v Československu v období normalizace (1968–1989) = Aliens and herons: a guide to fine art in the public space in the era of normalisation*

in Czechoslovakia (1968–1989). Vyd. 1. V Řevnicích: Arbor vitae, 2013. 459 s. ISBN 978-80-7467-039-8.

KLODOVÁ, Lenka, WOHLMUTH, Radek a MORGANOVÁ, Pavlína. *Klodová: pregnant songs*. Praha: Divus, [2006]. 95 s. ISBN 80-86450-38-4.

KOLEČEK, Michal. *Okraj obrazu: [sociální kontext v českém a ústeckém výtvarném umění devadesátých let 20. století]*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Fakulta užitého umění a designu Univerzity J. E. Purkyně, 2005. 103 s. FUU&D. Řada umělecko-historická; 4. ISBN 80-7044-728-1.

Kolektiv autorů. *Gramotnosti ve vzdělávání*. Soubor studií. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. 98 s. ISBN 978-80-87000-74-8.

Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. RVP G*. Praha: VÚP, 2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jitka. *Street art*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. 95 s. ISBN 978-80-7414-651-0.

KULKA, Tomáš. *Umění a falzum: monismus a dualismus v estetice*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. 182 s. ISBN 80-200-0954-X.

LACY, Suzanne (ed.). *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. Washington: Bay Press, 1994. ISBN 978-0941920308.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LIESSMANN, Konrad Paul. *Universum věcí: k estetice každodennosti*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2012. 137 s. XXI. století; sv. 16. ISBN 978-80-200-2060-4.

LINDAUROVÁ, Lenka a PROCHÁZKOVÁ, Bára, ed. *Mezera: mladé umění v Česku 1990–2014*. Vyd. 1. V Praze: Společnost Jindřicha Chalupeckého, 2014. 542 s. Magnus art. ISBN 978-80-905317-3-4.

MATĚJŮ, Martin. *K pojetí „veřejného“ a „veřejnosti“*. In PAVLÍČKOVÁ, Kateřina, ed. *Umělecké dílo ve veřejném prostoru = Artwork in Public Spaces: katalog 4. výroční výstavy*. Praha: Sorosovo centrum současného umění, 1997. s. 45–47.

MATZNER, Florian (ed). *Public Art: Kunst im öffentlichen Raum*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, 2001. ISBN 3-7757-9073-X.

MÍLEK, Václav. *Prostor Zlín 2013: Krajská galerie výtvarného umění Zlín 30.4.–25.8.2013*. 1. vyd. Zlín: Krajská galerie výtvarného umění ve Zlíně, 2013. 47 s. ISBN 978-80-85052-94-7.

MIRZOEFF, Nicholas. *Úvod do vizuální kultury*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2012. 318 s. Vizuální studia; sv. 3. ISBN 978-80-200-1984-4.

MUSILOVÁ, Jana. *Výtvarná tvorba teenagerů ve veřejném prostoru*. In: BABYRÁDOVÁ, Hana et al. *Uvnitř a vně: sociální a edukativní aspekty výtvarné tvorby v prostředí školy a ve veřejném prostoru*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 151 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4073-6.

PAVLÍČKOVÁ, Kateřina, ed. *Umělecké dílo ve veřejném prostoru = Artwork in Public Spaces: katalog 4. výroční výstavy*. Praha: Sorosovo centrum současného umění, 1997.

POSPISZYL, T., LÉKÓ, I. *Street art Praha*. Praha: Arbor vitae, 2007. 464 s. ISBN 978-80-86300-99-3.

PŘIKRYLOVÁ, Katarína, ed. a HAJDUŠKOVÁ, Lucie, ed. *Vizuální gramotnost*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. 217 s. ISBN 978-80-7290-487-7.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2002. 199 s. ISBN 80-210-2858-0.

RAHMANN, Fritz. *Kunst im öffentlichen Raum ist immer Reklame*. In: *Kunstforum international. Kunst und Krieg*. Sv. 165, červen – červenec 2003, s. 243–249. Berlin, 2003.

REBMANN, Hellevi. *Neviditelná skulptura: (o Josephu Beuysovi)*. Olomouc: Votobia, 1998. 94 s. Malá díla; sv. 91. ISBN 80-7198-328-4.

SANDELL, Renee. Using Form+Theme+Context (FTC) for rebalancing 21st art education. In: *Studies in Art Education*, 50(3), 2009. s. 287–299.

SANDELL, Renee. Form+Theme+Context: Balancing considerations for meaningful art learning. In: *Art Education*, 59(1), 2006. s. 33–37.

SIVÁK, Marek. *Pěstuj prostor: komunitní program pro veřejný prostor: portfolio 2012–2014*. Plzeň: Pěstuj prostor, 2014. 81 s. ISBN 978-80-905671-7-7.

STĘPIŃ, Małgorzata. *Vizuální gramotnost v kontextu sociologie umění – umělecké dílo jako sociální zrcadlo*. In: PŘIKRYLOVÁ, Katarína, ed. a HAJDUŠKOVÁ, Lucie, ed. *Vizuální gramotnost*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. 217 s. ISBN 978-80-7290-487-7. s. 52–60.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Škola muzejní pedagogiky 1: poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 131 s. ISBN 978-80-244-1866-7.

ŠTOGR, Josef. *Partnerství a participace; Veřejný prostor: 1998–2001*. Praha: Nadace Open Society Fund, 2001. 175 s.

ŠVARÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

THOMAS, A. *Youth online: Identity and literacy in the digital age*. New York, NY: Peter Lang, 2007.

THOMPSON, Don. *Jak prodat vycpaného žraloka za 12 milionů dolarů: prapodivné zákony ekonomiky současného umění a aukčních domů*. Vyd. 1. Zlín: Kniha Zlín, 2010. 361 s. ISBN 978-80-87162-58-3.

TRÁVNÍČKOVÁ PODLESNÁ, Taťána. *Umění v občanské společnosti*. Ústí nad Labem: Fakulta umění a designu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. 105 s. FUD. Řada umělecko-historická; 8. ISBN 978-80-7414-378-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VALOCH, Jiří. *Umění akce, hnutí Aktual, happening*. In ŠVÁCHA, Rostislav, PLATOVSKÁ, M. (eds.) *Dějiny českého výtvarného umění [VI/1]. 1958–2000 (1958–1989)*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1487-X. s. 241–253.

VANČÁT, Jaroslav. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2000. 167 s. ISBN 80-7184-975-8.

VANČÁT, Jaroslav, ZÁLEŠÁK, Jan. *Koncept vizuální gramotnosti a možnosti jeho aplikace v českém vzdělávání*. In: MICHÁLEK, Miloš (garant). *Mezi viděním a věděním*. Sborník kolokvia doktorského studia oboru Výtvarná výchova. Ústí nad Labem: UJEP, 2009, s. 102–106. ISBN 978-80-7414-152-2.

VLADIMIR 518. *Obsese*. Vyd. 1. Praha: Yinachi, 2015. 505 s. Edice Magnus art. ISBN 978-80-904735-8-4.

Zákon č. 128/2000 Sb., o obcích (obecní zřízení). In: *Sbírka zákonů*. 15. 5. 2000.

ZÁLEŠÁK, Jan. *Umění spolupráce*. Vyd. 1. Praha: Akademie výtvarných umění v Praze, Vědecko-výzkumné pracoviště, 2011. 292 s. Edice VVP AVU; sv. 4. ISBN 978-80-210-5707-4.

ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra. *Řekněte to sítí: nelineární obraznost ve výtvarné výchově*. In: *Aktuální otázky zprostředkování umění*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 108–110. ISBN 978-80-210-4371-8.

ŽÁK, Josef. *Kulturní zařízení jako veřejné prostředí*. In: PAVLÍČKOVÁ, Kateřina, ed. *Umělecké dílo ve veřejném prostoru = Artwork in Public Spaces: katalog 4. výroční výstavy*. Praha: Sorosovo centrum současného umění, 1997. s. 55–60.

Internetové zdroje

21st Century Skills: Literacy in the Digital Age. EnGauge [online], 2003. [cit. 2014-11-09]. Dostupné z: <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf>

ARGIRO, Carol. Instructional Resources: Teaching with Public Art. *Art Education*, 57(4), 2004, pp. 25–32. [online]. [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/3194122>.

Artnet. Liu Bolin [online]. Publikováno 2016. [cit. 2016-05-07]. Dostupné z: <http://www.artnet.com/artists/liu-bolin/?period=2010to2019>

Artwall. O projektu [online]. Artwall.cz, 2011. [cit. 2016-05-06]. Dostupné z: http://archiv.artwall.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=88&Itemid=113

AVGERINO, Maria D. *What is „Visual Literacy?“* [online]. IVLA, 2012. [cit. 2013-11-24]. Dostupné z: <http://www.ivla.org/drupal2/content/what-visual-literacy-0>

BABYRÁDOVÁ, Hana. Intermediální hra nestačí. In: *Literární noviny* [online]. 2006, roč. XVII, č. 38, s. 8. [cit. 2012-08-15] Dostupné z: http://www.literarky.cz/index_o.php?p=clanek&id=2805&rok=2006&cislo=38.

BARKAI, Maya. *Walking Men Worldwide™*. Maya Barkai Photography [online]. 2016. [cit. 2016-06-24]. Dostupné z: <http://www.mayabarkai.com/portfolio/walking-men-worldwide/>

BARRY, Martin. *Re-Site* [online]. 2015. [cit. 2015-04-21]. Dostupné z: <http://resite.cz/cs/>

Ben Kinsley. Street with a View [online]. Nedatováno. [cit. 2016-05-02]. Dostupné z: <http://benkinsley.com/street-with-a-view/>

Billboard Gallery Europe [online], 2006. [cit. 2016-05-01] Dostupné z: <http://www.billboard.org/sk/index.htm>

Co jsou průřezová témata? PRUT. Průřezová témata [online]. Nedatováno. [cit. 2016-08-14]. Dostupné z: <http://www.prurezovatemata.cz/Cojsoupr%C5%AF%C5%99ezov%C3%A1t%C3%A9mata.aspx>

ČERNICKÝ, Jiří. *Duch Východu na Západě* [online]. 2002. [cit. 2014-08-30]. Dostupné z: <http://cernicky.com/cs/dementality-2/burka/>

ČERNICKÝ, Jiří. *Nikdo čitelný*. Artlist [online]. 2008. [cit. 2014-08-30]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/?id=4902>

ČERNICKÝ, Jiří. *Nikdo čitelný* [online]. 2005. [cit. 2014-08-30]. Dostupné z: <http://cernicky.com/cs/dementality-2/nobody-readable/>

DALEY, Elizabeth. *Expanding the Concept of Literacy*. EDUCASE Review, vol. 38, no. 2, 2003, pp. 32–40. [online]. [cit. 2014-11-09]. Dostupné z <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0322.pdf>.

DOUPALOVÁ, Alena. *Vizuální gramotnost a její využití ve výuce na 2. stupni základních škol* [online]. [cit. 2013-11-22]. Dostupné z: <http://www.fraus.cz/rozsireni/vizualni-gramotnost/>

DVOŘÁKOVÁ, Veronika. *Brainwriting*. In: *Artslexikon* [online]. 27. 10. 2014 [cit. 2016-06-06]. Dostupné z: <http://www.artslexikon.cz/index.php?title=Brainwriting>

EPOS 257. *Urban Shoot Paintings* [online]. 2011. [cit. 2016-03-21]. Dostupné z: <http://www.epos257.cz/?lng=en&s=works&t=/urbanshootpaintings2011>

ERBEL, Joanna. *Veřejný prostor. Atlas transformace* [online]. Nedatováno. [cit. 2014-10-18]. Dostupné z: <http://www.monumenttotransformation.org/atlas-transformace/html/v/verejny-prostor/1-verejny-prostor.html>

Estetická výchova [online]. Nedatováno. [cit. 2016-06-24]. Dostupné z: <http://www.estetickavychova.cz/>

Galerie dé. *ARTnative* [online]. Nedatováno. [cit. 2015-05-31]. Dostupné z: <http://www.artnative.cz/galerie-de/>

Graffiti School: A Student Guide with Teacher's Manual. Thames & Hudson [online]. 2013. [cit. 2016-05-06]. Dostupné z: http://www.thamesandhudson.com/Graffiti_School/9780500290972

HEŘMANOVÁ, Eva. *Negalerie. Artslexikon*, 2014. [online]. [cit. 2015-05-29]. Dostupné z: <<http://artslexikon.cz/index.php/Negalerie>>

HLAVÁČEK, Ludvík. *Co hledá umění v ulicích? Artlist* [online]. 2009. [cit. 2015-05-24]. Dostupné z: <<http://www.artlist.cz/texty/co-hleda-umeni-v-ulicich-7200/>>

HLAVÁČEK, Ludvík. *Sorosovo centrum současného umění. Atlas transformace* [online]. Nedatováno. [cit. 2014-10-18] Dostupné z: <http://www.monumenttotransformation.org/atlas-transformace/html/s/sorosovo-centrum/sorosovo-centrum-soucasneho-umeni.html/>

IVÁNEK, Jakub. *Databáze uměleckých děl v architektuře a veřejném prostoru města Ostravy. Ostravské sochy* [online]. Nedatováno. [cit. 2016-08-12]. Dostupné z: <http://ostravskesochy.cz/o-databazi>

IVLA History. IVLA [online]. 22. 7. 2011. [cit. 2014-10-11]. Dostupné z < <http://ivla.org/new/ivla-history/>

-jan-. *Prahu před dvaceti lety osvobodil růžový tank výtvarníka Černého*. iDNES [online]. 25. 4. 2011. [cit. 2015-05-29]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/prahu-pred-dvaceti-lety-osvobodil-ruzovy-tank-vytvarnika-cerneho-1c8-/domaci.aspx?c=A110425_113243_praha-zpravy_jan

KAŠPÁREK, Michal. *Sprejer-básník Timo: nejinteligentnější český street art* [online]. Nedatováno. [cit. 2016-05-08]. Dostupné z: <http://poznejbrno.cz/timo/>

Lomená galerie. ARTnative [online]. Nedatováno. [cit. 2015-05-31]. Dostupné z: <http://www.artnative.cz/lomena-galerie/>

MELTCAFE, John. *This London Traffic Light Has 75 Signals* [online]. 31. 10. 2012. [cit. 2016-04-23]. Dostupné z: <http://www.citylab.com/commute/2012/10/london-traffic-light-has-75-signals/3766/>

MITCHELL, William John Thomas. *Vizuální gramotnost nebo gramotnostní vizuálnost?* Metodický portál RVP [online]. 2009. [cit. 2013-11-23]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/3021/vizualni-gramotnost-nebo-gramotnostni-vizualnost.html/>

MITOŠINKOVÁ, Barbora. *Umění ve veřejném prostoru*. Artslexikon [online]. 2012. [cit. 2014-10-16]. Dostupné z: http://artslexikon.cz/index.php/Um%C4%9Bn%C3%AD_ve_ve%C5%99ejn%C3%A9m_prostoru

Natalia Dyu [online]. 2009. [cit. 2016-05-07]. Dostupné z: <http://www.dyu.kz/>

Negalerie. *Symposium o site specific negaleriích*. 4 (+4) dny v pohybu [online]. 2012. [cit. 2015-05-24]. Dostupné z: http://www.ctyridny.cz/program_2012/negalerie/

PÁLKOVÁ, Šárka, NEVYHOŠTĚNÝ, Martin. *Lidové názvy zůstanou jen v naší mapě. Obce přejmenování neplánují*. Lidovky.cz [online]. 25. 7. 2012. [cit. 2016-04-02]. Dostupné z: http://www.lidovky.cz/nova-mapa-ceska-obce-prejmenovani-mist-podle-lidovych-nazvu-neplanuji-1el-/zpravy-domov.aspx?c=A120724_163442_In_domov_spa

PASTOROVÁ, Markéta. *Průřezová témata*. Metodický portál RVP [online]. 2011. [cit. 2013-10-26]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=3951>

PAUL, Jan. *Současné výtvarné umění a média aneb čtenář se jen obtížně dostává k seriózním informacím*. Monitor Jana Paula. Britské listy [online]. ISSN 1213-1792. Publ. 2003-03-10. [cit. 2016-07-20]. Dostupné z: <http://blisty.cz/art/13215.html>

PAVLÍKOVÁ, Veronika. *Roman Týc je kvůli semaforům ve vězení. Vznikly akce na jeho podporu* [online]. 8. 3. 2012. [cit. 2015-04-22]. Dostupné z: <http://www.topzine.cz/roman-tyc-je-kvuli-semaforum-ve-vezeni-vznikly-akce-na-jeho-podporu>

POLÁČEK, M., STRNADOVÁ, L. *Šprýmař, který nechal nad Lošticemi na webkameře letět UFO, je stále neznámý*. Idnes.cz [online]. Publ. 2011-03-14. [cit. 2013-12-08]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/sprymar-ktery-nechal-nad-losticemi-na-webkamere-letet-ufo-je-stale-neznamy-1tj-/domaci.aspx?c=A110314_1548527_olomouc-zpravy_stk

Prezidentovo špinavé prádlo? Ztohoven.com [online]. 22. 9. 2014. [cit. 2015-05-24]. Dostupné z: <http://www.ztohoven.com/?p=642>

ROUX, Xavier. *Participation in Contemporary Art* [online]. Supporting creative acts beyond dissemination. Creativity & Cognition 2007. Washington DC, 2007 [cit. 2014-10-11]. Dostupné z: <http://www.shamurai.com/sites/creativity/papers/7.roux.pdf>

Rozhovor s olomouckým výtvarníkem a obráncem památek De Ardoise [online]. Publ. 22. 7. 2012 [cit. 2012-08-07]. Dostupné z: <http://greenaction.cz/reporty/rozhovor-s-olomouckym-vytvarnikem-a-obrancem-pamatek-de-ardoise.html>

STOKROCKI, Mary. *Visual Arts and Multiliteracies in a Digital Age*. Advocacy White Papers for Art Education [online]. National Art Education Association, 2011. [cit. 2014-11-06]. Dostupné z: www.arteducation.org/advocacy/NAEA_AdvocacyWhitePapers_2.pdf

SANDELL, Renee. *What Excellent Visual Arts Teaching Looks Like: Balanced, Interdisciplinary, and Meaningful*. Advocacy White Papers for Art Education [online]. National Art Education Association, 2012. [cit. 2014-11-06]. Dostupné z: www.arteducators.org/advocacy/NAEA_WhitePapers_3.pdf

SpY [online]. Nedatováno. [cit. 2016-06-21]. Dostupné z: <http://spy-urbanart.com/about.php>

SPY. *Trafficlight*. SpY – Urban Art [online]. 2007. [cit. 2016-06-21]. Dostupné z: <http://spy-urbanart.com/ficha.php?sec=2&id=161>

ŠULÍK, Ondřej. *Ulice Nevkusu: recesisté označili tabulkami cestu kolem Namira* [online]. 19. 8. 2013. [cit. 2013-11-26]. Dostupné z: http://olomoucky.denik.cz/zpravy_region/ulice-nevkusu-recesiste-prejmenovali-pruchod-kolem-namira-a-usaku-20130819.html

The National Review of Visual Education. In: *Curriculum & Leadership Journal* [online]. Volume 4, Issue 18, 2006. ISSN: 1448-0743. [cit. 2014-11-05] Dostupné z: http://www.curriculum.edu.au/leader/the_national_review_of_visual_education,13808.html?issueID=10311

The Visual Literacy Toolbox: Learning to Read Images [online]. College of Arts & Humanities, University of Maryland, nedatováno. [cit. 2014-10-24]. Dostupné z: <http://www.humanities.umd.edu/vislit/index.php>

V Praze byl odhalen poeziomat. Jako první zazněly verše Bondyho. Lidovky.cz [online]. 2. 3. 2015. [cit. 2015-05-24]. Dostupné z: http://www.lidovky.cz/v-praze-byl-odhalen-poeziomat-jako-prvni-zaznely-verse-bondyho-pvs-/kultura.aspx?c=A150302_174146_In_kultura_rof

Walking Men Worldwide. Public Art Installations by Maya Barkai [online]. ©2016. [cit. 2016-06-24]. Dostupné z: <http://walking-men.com/>

WhatAreYouFOR: The dancing traffic light manikin. [online]. [cit. 2014-10-31] Dostupné z: <http://int.smart.com/en/en/index/smart-campaigns/whatareyoufor/for-a-safer-city.html>

WOHLMUTH, Radek: *Romantýcké semaforey získaly cenu v Rakousku.* Aktuálně.cz [online]. 12. 9. 2007. [cit. 2015-05-24]. Dostupné z: <http://magazin.aktualne.cz/kultura/umeni/romantycke-semaforey-ziskaly-cenu-v-rakousku/r~i:article:503821/>

-zra-. *Skupina Ztohoven vyděsila v ČT atomovým výbuchem.* iDNES [online]. 17. 6. 2007. [cit. 2015-03-15]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/skupina-ztohoven-vydesila-v-ct-atomovym-vybuchem-fvx-/domaci.aspx?c=A070617_112931_domaci_zra

Příloha č. 1 – rámcová struktura modelové výuky

Rámcová struktura výzkumných setkání, příprava na modelovou výuku

(zpravidla 2–4 setkání, časová dotace jednoho setkání = 90 min.)

- 1. úvodní dotazník** uvítání, krátký úvod, vyplnění dotazníku (10–15 min.)
- 2. diskuse v kruhu** Co je podle vás veřejný prostor? Co všechno lze označit za umění ve veřejném prostoru? Proč se tam objevuje? Setkali jste se s něčím takovým v místě bydliště / studia? Tvořili jste ve VP v rámci školní výuky?
(Zaujalo vás něco z dotazníku? Chcete se dozvědět víc?)
(2 min.)
- 3. obrázky na zemi** Vyberte si jeden, který vás nejvíce zaujal, a postavte se k němu.
Proč jste si ho vybrali? Čím vás upoutal? Pokuste se obrázek interpretovat. Co se na něm odehrává? Je myšlenka srozumitelná?

postupně projdeme všechny obrázky (i ty, které nikdo nevybral)
(15–18 min.)
- 4. hledání vlastního tématu – brainstorming** K jakému tématu byste se chtěli vyjadřovat vy? Co vás „pálí“, znepokojuje? Na co byste chtěli upozornit, zviditelnit to...?
Jaké místo byste chtěli oživit?
cca 10 položek
(5 min. samostatně + 5 min. čtení, záznam, shrnutí)
- 5. hledání místa, kde by se „myšlenka dobře vyjímala“** tam, kde se pohybují lidé, místo, které na sebe potřebuje upozornit, oživit, které má vztah k tématu...
(5 min.)
- 6. hledání formy vyjádření** vybrat si 1–4 témata
zásahy malé/velké, krátkodobé/trvalé, realizovatelné/nerealizovatelné, akční/statické, individuální/hromadné
formu zvolit tak, aby byla výrazná, nevšední, měla výpovědní hodnotu, oslovila kolemjdoucí, vtipná, originální...
náčrtky, poznámky, detaily provedení
materiál – donesený, nalezený na místě, vlastní tělo (performance)...
způsob dokumentace
možnost používat internet
(20–30 min. + případně během dalšího setkání)
- 7. diskuse nad návrhy** prezentace nápadů, možnost dokončit doma (např. fotomontáž)
(10 min.)
- 8. přenesení realizovatelných nápadů do veřejného prostoru** (celé další setkání)
- 9. závěrečný dotazník** (10 min.)

Příloha č. 2 – úvodní dotazník

Univerzita Palackého v Olomouci – Pedagogická fakulta – Katedra výtvarné výchovy
Projekt Uvnitř a vně: Sociální a edukativní aspekty výtvarné tvorby v prostředí školy a ve veřejném prostoru
PdF_2013_001

Milí přátelé, dostává se vám do rukou dotazník mapující povědomí o umění ve veřejném prostoru mezi studenty a jejich názory na danou problematiku. Dotazník je anonymní, získaná data slouží pro účely výzkumu v rámci mého disertačního projektu. Neostýchejte se, prosím, vyjádřit svůj pohled. Vyplnění dotazníku vám zabere přibližně 10 minut.

S díky

Mgr. Jana Musilová

1. Na úvod, prosím, vyplňte základní informace o sobě.

Pohlaví: MUŽ – ŽENA (zakroužkujte)

Věk:

Ročník:

Typ školy, na které studujete:

SoŠ – státní

SoŠ – soukromá

(zakroužkujte)

gymnázium – státní

gymnázium – soukromé

Studijní obor: s maturitou – bez maturity (zakroužkujte)

2. Pokuste se **vlastními slovy** vysvětlit pojem **umění ve veřejném prostoru**.

3. Myslíte, že jste se někdy setkali s uměním ve veřejném prostoru (mimo muzeum, galerii apod.)?

Odpověď, prosím, zakroužkujte.

ANO – NE

4. Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ANO, **pokuste se své setkání popsat** (kdy, kde, co, jak jste viděli, co se tam odehrávalo...).

5. Chtěli byste si vy sami vyzkoušet výtvarně se vyjadřovat přímo v prostoru města? Odpověď, prosím, zakroužkujte.

ANO – NE

6. Před nedávnem se v Olomouci objevily **tabulky s „novými“ názvy ulic** upevněné na místě jejich skutečných označení (viz obr.).



- Viděli jste je na vlastní oči? ANO – NE
- Dozvěděli jste se o nich z internetu, tisku, rádia, televize,...? ANO – NE
- Jaký mohla mít tato realizace význam? Na co tím chtěl podle vašeho názoru jejich autor upozornit, co se pokusil vyjádřit?

7. Následující obrázky pocházejí z veřejného prostoru různých měst.

Jak na vás působí? Označili byste je za umění, reklamu, aktivistickou akci, vandalismus, legraci, provokaci nebo něco jiného? Můžete zvolit více možností.



A

- a) umění
- b) reklama
- c) aktivismus
- d) vandalismus
- e) legrace
- f) provokace
- g) jiné (uved'te)



B

- a) umění
- b) reklama
- c) aktivismus
- d) vandalismus
- e) legrace
- f) provokace
- g) jiné (uved'te)



C

- a) umění
- b) reklama
- c) aktivismus
- d) vandalismus
- e) legrace
- f) provokace
- g) jiné (uved'te)



D

- a) umění
- b) reklama
- c) aktivismus
- d) vandalismus
- e) legrace
- f) provokace
- g) jiné (uved'te)



E

- a) umění
- b) reklama
- c) aktivismus
- d) vandalismus
- e) legrace
- f) provokace
- g) jiné (uved'te)

8. Vyberte si jeden z obrázků, který vás nejvíce zaujal. Svůj výběr, prosím, zdůvodněte.
Můžete i **popsat**, co se podle vás na obrázku odehrává.

Chtěli byste něco podobného sami realizovat?

Příloha č. 3 – závěrečný dotazník

Univerzita Palackého v Olomouci – Pedagogická fakulta – Katedra výtvarné výchovy
Projekt Uvnitř a vně: Sociální a edukativní aspekty výtvarné tvorby v prostředí školy a ve veřejném prostoru
PdF_2013_001

Milí přátelé, děkuji vám za spolupráci na projektu zaměřeném na problematiku umění ve veřejném prostoru. Na závěr, prosím, vyplňte tento krátký dotazník.

Dotazník je anonymní a data z něj získaná jsou nezbytná pro uzavření mého disertačního výzkumu. Nezdráhejte se odpovídat upřímně a vyjádřit svůj vlastní názor.

Mgr. Jana Musilová

1. Vyplňte, prosím, znovu základní informace o sobě.

Pohlaví: MUŽ – ŽENA (zakroužkujte)

Věk:

Ročník (třída):

Typ školy, na které studujete:

SoŠ – státní

SoŠ – soukromá

(zakroužkujte)

gymnázium – státní

gymnázium – soukromé

Studijní obor: s maturitou – bez maturity (zakroužkujte)

2. Co podle Vás patří mezi umění ve veřejném prostoru? Můžete zakroužkovat více možností nebo přidat vlastní příklad.

a) performance na náměstí

b) graffiti

c) 3D malba na chodníku

d) obrazy v galerii

e) člověk, který se záměrně pohybuje
podivným způsobem

f) pomník

g) pouliční muzikanti

h) demonstrace

i) živé sochy (např. nalíčené na bílo...)

j) samolepky na dopravních značkách

k) obří socha mraženého kuřete

l) netradiční billboard

m) jiné (uved'te)

3. Myslíte, že jste se někdy setkali s uměním ve veřejném prostoru (mimo muzeum, galerii apod.)?

Odpověď, prosím, zakroužkujte.

ANO – NE

4. Bylo pro Vás zajímavé (poutavé, zábavné) vyzkoušet si navrhnout vlastní realizaci ve veřejném prostoru? Vyberte, prosím, z nabízených možností.

ANO – SPÍŠE ANO – SPÍŠE NE – NE

5. Která část projektu pro Vás byla nejzajímavější, nejpřínosnější? Můžete zvolit více možností nebo uvést vlastní vyjádření.

a) úvodní dotazník

b) diskuse nad obrázky

c) brainstorming

d) vlastní tvorba

e) jiné (uved'te)

6. Změnil se Váš pohled na tyto (Vám již známé) realizace ve veřejném prostoru? Zakroužkujte, prosím, znovu své aktuální postoje k nim a stručně vyjádřete, co se podle Vás na obrázcích děje. Co se asi snažili jednotliví autoři sdělit?



Co podle Vás situace na obrázku vyjadřuje?



Co podle Vás situace na obrázku vyjadřuje?



Co podle Vás situace na obrázku vyjadřuje?



Co podle Vás situace na obrázku vyjadřuje?

A

- a) umění
- b) reklama
- c) aktivismus
- d) vandalismus
- e) legrace
- f) provokace
- g) jiné (uved'te)

B

- a) umění
- b) reklama
- c) aktivismus
- d) vandalismus
- e) legrace
- f) provokace
- g) jiné (uved'te)

C

- a) umění
- b) reklama
- c) aktivismus
- d) vandalismus
- e) legrace
- f) provokace
- g) jiné (uved'te)

D

- a) umění
- b) reklama
- c) aktivismus
- d) vandalismus
- e) legrace
- f) provokace
- g) jiné (uved'te)



E

- a) umění
- b) reklama
- c) aktivismus
- d) vandalismus
- e) legrace
- f) provokace
- g) jiné (uved'te)

Co podle Vás situace na obrázku vyjadřuje?

7. Vyberte možnost, která nejvíce vystihuje Váš postoj k jednotlivým výroky.

Po absolvování projektu se venku více dívám kolem sebe a všímám si různých zásahů do veřejného prostoru.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
Myslím, že jsem schopen/schopna lépe porozumět různým obrazovým sdělením, která mě obklopují (reklamy, street-art, akce...).	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
Myslím, že pomocí uměleckých projektů ve veřejném prostoru lze srozumitelně a vtipně vyjadřovat názory na společenské a politické dění.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
Dozvěděl/a jsem se hodně zajímavých informací.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
Chtěl/a bych ve škole dělat podobné věci častěji.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE

8. Máte-li jakékoli další poznámky, postřehy nebo připomínky, můžete je napsat sem nebo na druhou stranu.

Příloha č. 4 – reprodukce používané v modelové výuce



Roman Týc: Semaforey (2007)



Guma Guar: Billboards (2004)



Lenka Klodová: Život s handicapem (2001)



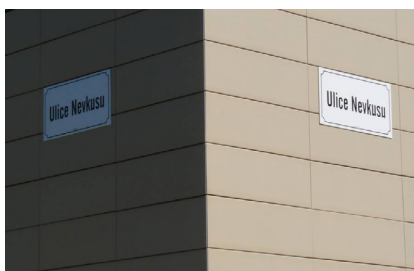
Timo: Čekám, čekám člověčinu (2008)



Jiří Černický: Nikdo čitelný (2008)



De Ardoise: Ulice (2011)



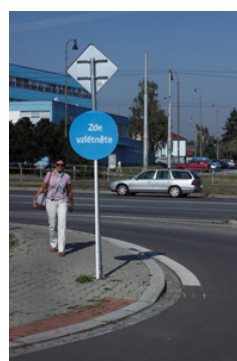
Estetické služby města Olomouce: Ulice Nevkusu (2013)



Ease 23 & De Ardoise: Čokoláda (2011)



Anonym:
Čekání (2011)



Jana Musilová:
Zde vzlétnete (2011)

Příloha č. 5 – odpovědi studentů na otevřené otázky / názory studentů na předkládaná díla: úvodní doazník

(sběr dat: 11/2013 – 10/2015)

2. Pokuste se vlastními slovy vysvětlit pojem umění ve veřejném prostoru.

- Ž 16 jakýkoli kreativní nápad kdekoli mimo galerii, muzeum apod.
- M 15 např. graffiti
- M 16 graffiti, ale i GALERIE
- Ž 15 veškeré umění, se kterým se setkáváme všude ve svém okolí
- M 15 umění, které se provozuje na veřejnosti, např. na ulici
- Ž 16 výstavy, veřejné galerie, sochy na náměstí, obrazy v často navštěvovaných budovách
- Ž 15 umělecky ztvárnit věci kolem nás, věci každodenního života, vtipně upozornit na nějakou problematiku na veřejném místě
- Ž 16 muzea, galerie, koncerty, festivaly, graffiti
- Ž 16 zajímavé předměty (sochy, nápisy...) na náměstí a v ulicích, které nás zaujmou
- M 16 obrazy vystavené v muzeu apod., graffiti, pouliční umělci
- M 15 umění, ke kterému má přístup každý člověk
- Ž 15 jakékoliv vyjádření názorů, pocitů člověka, graffiti, kočky na budovách, pouliční hudebníci
- Ž 18 někdo nebo něco, co je velmi zajímavé a každý se na to dívá nebo se to snaží pochopit
- Ž 17 zajímavá instalace nebo zajímavý obraz
- Ž 18 nevím, jak to vysvětlit, každý to vidí jinak
- Ž 18 dosud nikdo nedokázal objasnit, co přesně je umění, takže nedokážu odpovědět na otázku
- Ž 17 objekt nebo věc, která podtrhuje nějaké místo, dodává mu šmrnc, zdobí ho; např. socha na náměstí – náměstí je pak zajímavější, ať už se to lidem líbí nebo ne
- Ž 19 něco, co slouží pro potěšení lidí, co v nás vzbuzuje emoce, ale ne vždy s tím každý souhlasí či se mu to líbí
- Ž 18 ve většině mi přijde zastaralé, v dnešní době by se hodilo něco modernějšího
- Ž 18 umělci chtějí lidem přilížit umění a tvorbu všech uměleckých stylů, chtějí ukázat nebojácnost a přiblížit se lidem; chtějí šířit názory, ať už jsou umírněné nebo radikální
- Ž 18 vyjadřování svých myšlenek pomocí umění ve městech a jinde, kde to lidé uvidí
- Ž 17 umění mimo galerie, muzeum, vytváří se na ulici, lidé si tím vydělávají nebo jen baví lidi
- Ž 18 kreativní stránka lidského vyjadřování
- Ž 17 když má to dílo nějakou hodnotu – text, obrázek nebo něco, co vede k zamyšlení, tak se mi to líbí. Např. graffiti nepovažuji za úplný vandalismus, ale není to můj šálek.

- Ž 17 umění mezi lidmi (na náměstí apod.)
- Ž 18 cokoliv, co je jiné a každého na první pohled zaujme, ale nemusí se každému líbit a působit na něj příjemně
- Ž 17 sochy ve městě, lidi, malby na zdech; něco, co nás zaujme a líbí se nám a vidíme to na veřejnosti
- Ž 18 nějaký nápad, co člověk vymyslí, uskuteční to a k něčemu to slouží
- Ž 18 umění, které je lidem na očích, není v muzeích a ateliérech atd. Je pro veřejnost „vystavováno“ venku
- Ž 18 to, co člověk vytvořil na různých místech za různým účelem; není nutno platit vstupné
- Ž 17 je to něco, co má zaujmout širokou veřejnost, může posloužit jako reklama nebo nějaký aktivistický čin
- Ž 17 umělecké objekty umístěné do veřejných míst, kam se může dostat i neuzavřená společnost
- Ž 17 umění ve veřejném prostoru je nějaký objekt či nějaká akce, která na něco upozorňuje, nebo má alespoň nějakou myšlenku
- M 17 předmět nebo kresba na místě, kde to může vidět mnoho lidí, která má na něco upozornit a nebo ozdobit prostředí
- Ž 17 Pod pojmem umění ve veřejném prostoru si představuju převážně umění převážně lidí, kteří zůstávají anonymní a hlavně nedocení. Přijde mi, že tenhle druh umění je snad nejlepší způsob vyjádření sám sebe.
- Ž 17 umění, kterým chtějí tito lidé vyjádřit svůj názor veřejnosti
- Ž 17 umělecký objekt, který je na veřejném místě; performance
- Ž 16 za umění bere každý něco jiného; dá se říct, že je to cokoliv
- Ž 15 umění, které je vystavované nebo vypracované na veřejném místě
- M 16 vyjádření různými způsoby
- M 15 land art, graffiti
- Ž 16 např. malby na chodnících – 3D malby...
- Ž 15 typ umění, který umělec či člověk s notnou dávkou kreativity produkuje kdekoli na veřejnosti, může ukazovat svůj názor, postoj či tímto poukazovat na určité společenské problémy
- Ž 16 výstavy v galerii apod.
- Ž 15 široká škála nejrůznějších projevů a médií
- Ž 15 nemusejí to být umělci, vytvářejí věci kdekoli
- Ž 15 graffiti
- Ž 15 graffiti, sochy (např. modrý prostředníček k prezidentovi)
- Ž 15 může to být graffiti na stěnách, je to veřejný projev umění
- Ž 15 graffiti, živé sochy
- M 15 určité umění v určitém prostoru (např. landart)
- M 15 vyjádření svých pocitů na veřejném místě z důvodu viditelnosti
- Ž 15 graffiti
- M 15 je to umění třeba na ulici nebo v parku – prostě na veřejném místě. Někdo to může nazvat vandalismem.

- Ž 16 Člověk dělá nějaké umění na normálně dostupném místě, kolemjdoucí se mohou dívat
- M 16 snaha autoratoho umění vyjádřit se, bojovat proti něčemu, tak aby si toho lidé všimli
- Ž 16 Například člověk, který je převlečený za nějakou sochu, nebo skupina lidí, kteří hrají na ulici na hudební nástroje, divadelní hra na ulici, různé sochy
- Ž 16 Z obrázků, které jsme sdíleli s panem profesorem, mě umění oslovilo. Jde o lidi, kteří asi chtějí vyjádřit své touhy, problémy. Někteří svět zkrášlují, naopak jiní popuzují.
- Ž 16 Výtvarníci se snaží upozornit na různou problematiku veřejně.
- Ž 17 umění viditelné pro všechny, reakce na něco
- Ž 16 vyjádření názoru na veřejných místech – uměním
- Ž 16 vlastní vyjádření na veřejnosti
- Ž 16 vyjádření názoru na veřejnosti
- Ž 16 Vyjadřování vlastního názoru netradičním způsobem, který určitě více zaujme a zakotví v hlavách lidí. Určitě ti výtvarníci mají neuvěřitelnou odvahu a je fajn, když aspoň někdo ukáže, jak co je, i když někdy trochu přehnaně.
- M 17 Něco, co jakkoli zaujme nebo jinak upozorní a přinutí dotyčnou osobu o tom přemýšlet.
- Ž 16 Něco, čím upozorníte lidi ať už na negativní věci nbo na pozitivní věci kolem nás.
- Ž 16 vyjádření svého názoru na okolní svět a naznačit, co se dané skupině nelíbí, chtějí vystoupit z davu
- Ž 17 je to umění, které se vyskytuje na otevřeném prostranství, na místě, kde se denně nacházíme a kde není třeba platit vstupné.
- Ž 18 Umění, které je lidem ukzováno i mimo prostory muzea a jiných vystavovatelských prostor.
- Ž 17 Umění jako hudba, výtvarné práce na veřejném prostranství – např. náměstí, park atd., prostor obklopován lidmi.
- Ž 18 Definovala bych to jako památky či jiná umělecká díla, na která se může člověk jít podívat prakticky kdykoliv, jelikož je to mezi lidmi.
- M 17 Věc/dekorace, která má s okolním prostorem něco společného a něco vyjadřuje.
- Ž 18 umění, které vidáme na veřejných místech každý den
- Ž 17 způsob vyjádření, možnost zviditelnění
- Ž 17 obrazy, sochy, kresby, sbírky
- Ž 17 něco, co v nás vyvolává určité pocity z díla; obrazy, sochy, sbírky, kresby, malby
- M 17 Je to typ umění, které je běžně v prostorech města a lidé kolem něj chodí denně. Zároveň dodává určitou estetickou hodnotu daného místa.
- Ž 18 galerie, muzea, výstavy, reklamy, billboardy...
- Ž 17 výstava v muzeích, galeriích, obchodech... celkově kolem nás
- M 17 Řekl bych, že je to všeobecný design kolem nás, ať už se jedná o design auta nebo pouličních lamp.
- M 18 Nějaká umělecká díla na veřejnosti nebo v muzeích a galeriích

- M 18 pokus o vyjádření i jiné kvality než jenom stavební
- M 17 umění – pojem zhezcení místa, okolí atd.; zpříjemnit okolí, dokonalost v různých oborech
- M 17 Je to prostředek k vyjádření umění pro obyčejné lidi (graffiti). Tohle umění může být spíše hobby než práce jako taková.
- M 17 Umění je široký pojem. Co je umění pro jednoho, nemusí být i pro druhého. Pro mne je umění např. graffiti na legálu.
- M 17 je to šíření myšlenky nebo provokace
- Ž 23 Jedná se o umění, které je přístupno všem lidem
- M 19 Nevím, jak to vysvětlit.

4. Pokud jste na předchozí otázku (Myslíte, že jste se někdy setkali s uměním ve veřejném prostoru?) odpověděli ANO, pokuste se své setkání popsat (kde, kde, co, jak jste viděli, co se tam odehrávalo...).

- Ž 16 kočky, bylony => street art
- M 15 graffiti v UNEXu
- M 16 graffiti na autobusovém nádraží
- M 15 umění je všude kolem nás, jen ho musíme vnímat
- Ž 15 umění je všude kolem nás; pouliční muzikanti, živé sochy
- M 15 pouliční malíři, pouliční muzikanti
- Ž 16 obrazy, sochy ve veřejných budovách
- Ž 15 nevím, nic mě teď nenapadá
- Ž 16 graffiti, pouliční hudebníci
- Ž 16 socha z klíčů v OL
- M 16 na autobusové zastávce, graffiti, portréty
- M 15 výstava písčinych soch
- Ž 15 krásná malba na jedné budově k 800. výročí Uničova; graffiti – plot u UNEXu; na autobusovém nádraží byl pomníček pro jednoho kluka, teď je tam „Nebud’ ovce, vystup z davu.“
- Ž 18 zlatý muž ve vzduchu – žvá socha (v Chorvatsku, v Bratislavě, Brně)
- Ž 17 živé sochy, street-art na náměstí a v podchodu – Svitavy
- Ž 18 mravenci, kteří lezli po stěně domu – Brno
- Ž 18 graffiti; „multimédia“ z naší školy ozdobila schody před kinem; vnější výzdoba budov, sochy, kašny
- Ž 17 graffiti – paneláky, zastávky
- Ž 19 architektura – je to velká součást umění; 3D obrazy na zemi
- Ž 18 graffiti – ne na panelácích a RD, ale na zdech a v prostoru na to určeném
- Ž 18 sochy krav v Praze; graffiti

- Ž 17 pouliční divadlo, pouliční hudebníci, živé sochy, portrétisté na ulici; graffiti
- Ž 18 na ulici, v parku; sochy ze dřeva, lavičky posprejované do podobizen zvířat; graffiti, živé sochy
- Ž 17 nesetkala jsem se s ním osobně, ale známá z Olomouce fotí vše umělecké, co na veřejnosti vidí – např. nápisy na zdech, které nutí k zamyšlení nebo úsměvu.
- Ž 17 živé sochy v Praze
- Ž 18 živé sochy v Bratislavě a Římě; Brno – v podchodu zajímavé motivy
- Ž 17 graffiti – skate park (tvář ženy, velká, z poloviny jí letěli motýli)
- Ž 17 minulý rok v Olomouci tam byla výstava streetartu, graffiti – na náměstí byly desky s graffiti
- Ž 17 např. performance na náměstí v Brně, kdy mladý kluk dal svoji ruku do škvíry do těch slavných brněnských hodin a chvíli ji tam m+l, a když ji vytáhl, tak ji jakože měl uříznutou a stříkala mu z ní krev, no a všichni lidé kolem něj úplně nechápali
- Ž 17 např. jsem se jednou setkala s mužem, který předstíral úraz, kdy si utrhl ruku, celou akci někdo natáčel a bylo to umístěno i do TV. Dále ve škole, měli jsme klauzury na téma umění v prostoru a na naše výtvarné mohl každý podívat. Dále já osobně považuji za veřejné umění graffiti.
- M 17 Nejspíš brněnský orloj, ale o tyto věci se nezajímám. Možná jsem se setkal i s něčím jiným, ale nejsem si toho vědom.
- Ž 17 Jako umění ve veřejném prostoru považuji například graffiti, které je možné vidět na hodně místech převážně ve městě. Graffiti, které mě opravdu dostalo a dalo by se považovat podle mého názoru za umění, bylo v Brně na hlavním nádraží a nebo „graffiti wall“ v Olomouci, která mě pokaždé překvapuje svou originalitou a občasným obměňováním obrázků.
- Ž 17 ve většině případů se setkávám se street artem, jakou jsou graffiti či umělci ve velkých městech = performance
- Ž 17 viděla jsem hrát ve městě houslistu a bylo to nádherné (v PV)
- Ž 16 např. klauzurní den SŠDaM; performance v Brně, graffiti...
- Ž 15 Viděla jsem graffiti na zdi. Podle mě je to umění.
- Ž 16 graffiti
- M 16 velmi často – na barácích, na různých budovách – sprejstvi
- M 15 V parku jsme dělali obraz z listí.
- Ž 16 graffiti
- Ž 15 Nevím, zda je to umění, ale můj názor je, že třeba graffiti, ale dobře zpracované graffiti je opravdové umění. (Olomouc – např. Červená karkulka s vlkem + citát)
- Ž 15 graffiti
- Ž 15 Viděla jsem pomalované domy graffiti, sochy ve městě
- Ž 15 graffiti, veřejně vystavené fotografie
- M 15 V parku – landart – listí n zemi naskládané do obrazů
- M 16 Graffiti, postavy nabarvené na stříbrno -> „sochy“.
- Ž 15 graffiti, sochy

- M 15 Často na legálce v OL – když projíždím autobusem, vidím graffiti!
- M 15 Se školou jsme dělali obrazce z listů v parku. Nevím, jestli je landart i graffiti, ale myslím, že ano. Některé graffiti jsou podle mě opravdu umělecká díla. Některá spíše vandalismus.
- M 16 Různé graffiti, akce (na podporu různých nemocí)
- Ž 16 na ulici – „živé sochy“, divadelní hra na ulici
- Ž 16 v TV, kdy se skupina Ztohoven dostala do vysílání a udělala výbuch Sněžky
- M 17 například graffiti
- Ž 17 Asi před 7 lety v Anglii – obrovský Hovnivál tlačil před sebou kouli, vše bylo z železa a z kovů. Ještě mám někde fotku, jak mu pomáhám
- Ž 18 Pouliční „malůvky“. Někdo, spíše většina, to považuje za vandalství. Já si naopak myslím, že je to nedoceněné. Samozřejmě v případech, že nejde o poškozování soukromých věcí (nádraží, vagóny...)
- Ž 18 například kašny, sochy na náměstí...
- Ž 18 například graffiti; někdo říká, že je to vandalismus, ale určitá „díla“ na vyhrazených místech se opravdu povedla.
- M 17 V Praze. Byla tam spousta pouličních umělců, z nichž někteří prováděli docela běžné věci, ale jiní za pomoci hudby, tance, malby, něčeho jiného, nebo všeho dohromady, vytvářeli zajímavé a originální věci, které bych nazval uměním. Např. muže, který znázorňoval něco jako loutku a hýbal se podle ostatních.
- Ž 18 náměstí, kašny, orloje, i starobylé zdobené domy jsou umění. Koneckonců i pouliční hudebník, když je opravdu dobrý, se dá zařadit do umění.
- Ž 17 pouliční malba, koncerty...
- Ž 17 např. graffiti na ulici – je to také druh umění
- Ž 17 graffiti na stěnách v ulicích, různé 3D obrazce, ale i náročné malby
- M 17 streetart v Olomouci, Praze, umění graffiti, Banksy (USA)
- Ž 18 soukromá umělecká díla i třeba na ulici, reklamy
- Ž 17 stěny (venku, legální) na street art
- M 17 siluety koček po Olomouci
- M 18 Vloni v Praze pouliční malby
- M 18 staré budovy – fasáda – zdobení, kašny, sochy
- M 17 různé akce... už jen trhy září uměním kolikrát...
- M 17 Většina zabírá stěny – jako graffiti a různé podobné aktivity. Také jsem se setkal s různými soškami (plyšáci, hliněné sošky), které dohromady dávají určitý smysl.
- M 17 letos na jaře na hradě malující věž hradu
- M 18 graffiti – stěna, už nevím, co to bylo
- M 17 většinou graffiti
- Ž 23 Graffiti – výtvarná tvorba vandalů na zdech domů, výtvarné ztvárnění na plakátech
- M 19 to už si nepamatuju, ale určitě jsem něco viděl

6C. Před nedávnem se v Olomouci objevily tabulky s „novými“ názvy ulic upevněné na místě jejich skutečných označení. Jaký mohla mít tato realizace význam? Na co tím chtěl podle vašeho názoru jejich autor upozornit, co se pokusil vyjádřit?

- Ž 16 Názor na zdejší politickou a ekonomickou situaci
- M 15 Dění v ulicích (většinou záporné)
- M 16 politika a korupce
- M 15 autor se pokouší vyjádřit to, co je na ulici výrazné
- Ž 15 autor se pokouší vyjádřit to, co je na ulici typické, jak se tam lidé chovají
- M 15 charakteristické vlastnosti lidí, charakter budov a událostí, které se tam dějí
- Ž 16 tabulky jsou umístěny na místech, která jsou pro jejich název typická
- Ž 15 charakteristické znaky ulic, upozornění na negativní jevy dnešní doby – korupce, gamblerství...
- Ž 16 Autor chtěl změnit názvy ulic, původní se mu nelíbily
- Ž 16 chtěl vyjádřit problém společnosti, kdy si lidé berou půjčky a pak se snaží vyhrát peníze v hernách
- M 16 poukázat na činy politiků a ostatních lidí
- M 15 problémy dnešní doby, především v politice
- Ž 15 problémy dnešní doby, cíl pobavit a upozornit
- Ž 18 říci lidem, u čeho se nacházejí nebo co se v dané ulici odehrálo
- Ž 17 říci lidem, v jaké ulici se nacházejí a jak se tam chovají bohatí lidé, nebo jací lidé tam bydlí
- Ž 18 chtěl vyjádřit podstatu těchto ulic
- Ž 18 pokud byly tabulky umísťovány záměrně, mohl autor narážet na nějaké události, které se zde odehrály; pokud ne, chtěl pouze vyburcovat lidi, „aby si více všímali, kam se vlastně řítí“
- Ž 17 upozornit na současnou situaci státu. Když se začne ve společnosti mluvit o politice, hodně často zazní slova: tunelářství, korupce, úplatek, a to chtěl podle mě autor promítnout do běžných věcí – přesně, jako jsou názvy ulic
- Ž 19 provokace a vyjádření nesouhlasu s děním v těchto ulicích a městě jako takovém
- Ž 18 upozornit na to, co už se v ČR děje, upozornit na to, co se děje i v tisku
- Ž 18 upozornit na to, co se děje kolem lidí
- Ž 18 lehce provokativní, autor chtěl poukázat na to, co se děje, a že je něco špatně
- Ž 17 upozornit na to, co se ve městě a v těch ulicích doopravdy děje
- Ž 18 v českém státě je korupce až hanba; poukázat na negativní vlastnosti pozitivním způsobem
- Ž 17 dnešní situace ve státě (korupce, úplatky atd.), však to určitě znáte
- Ž 17 jací jsou lidé
- Ž 18 co se v těchto ulicích děje
- Ž 17 co se na daném místě stalo, nebo co je nejbliž za obchody či noční kluby
- Ž 18 čím je ulice typická, co ji charakterizuje

- Ž 18 problémy, které u nás jsou
- Ž 18 nemám ponětí, asi nějaká provokace
- Ž 17 Na dnešní politickou aktivitu některých lidí, co si hřejou prde*e v parlamentu a na hradě. Další člověk, který má (aspoň v něčem) ještě v hlavě mozek ;-)
- Ž 18 Určitě jde o poukázání na nějaký problém či věc, která se autorovi nelíbí a myslí si, že by o ní měl vědět i ostatní. Možná i doufá, že se o to začnou zajímat více a zkusí něco vyřešit a zlepšit.
- Ž 18 Nevím, nedívám se na názvy ulic. Olomouc znám i poslepu...
- Ž 18 zdůraznit název, jednoduše poukázat na zdobnost a klást důraz na to důležité
- M 17 pocit z místa, majetek získaný ilegálně, problematika dnešní doby
- Ž 18 autor je rebel, upozorňuje na to, co se v ulicích děje
- Ž 17 nejspíš podle toho, co a jací lidé tam žijí a co se tam děje
- Ž 17 Nejspíš chtěl upozornit na problematiku těchto míst.
- Ž 17 na funkčnost státu, na realitu dnešního života, možná i na politiku a sobeckost dnešního světa.
- M 17 Samozřejmě na současnou situaci (většinou spojenou s politikou). Většinou je jasné, že politici v současnosti nejsou schopni dosáhnout pořádku a hodně záležitostí (zákonů) upravují, aby byly výhodné pro ně (politiky) samotné.
- Ž 17 Myslím, že autor hodně provokačně naráží na problémy určitého místa, kde jsou tabulky vyvěšené. Snaží se však upozorňovat vtipným způsobem.
- Ž 17 dle mého názoru vyjadřují vlastnosti ulice, popřípadě lidí, kteří zde žijí
- M 16 Například nahradit nesmyslný název ulice po někom, kdo se tam narodil (slavný).
- M 15 Autor chtěl popsat, co se v těchto ulicích děje.
- Ž 16 na nespravedlnost ve světě
- Ž 15 Autor chtěl prostě věci nazývat pravými jmény.
- Ž 15 na situaci ulice
- Ž 15 Autor si mohl dělat srandu ze společnosti a politiků.
- Ž 15 Upozorňuje na problémy dějící se na těchto ulicích.
- M 15 Autor tím chtěl ukázat nesouhlas s některými postupy lidí.
- M 16 Možná na to, co se na nich píše.
- Ž 15 Chtěl upozornit na špatné vlastnosti společnosti. Nebo přímo lidi, kteří bydlí v určité ulici.
- Ž 15 na politickou situaci v ČR
- M 15 Možná chtěl upozornit na politickou situaci v ČR. Chtěl tím asi na něco poukázat.
- Ž 17 Působí negativně, myslím, že autor chtěl naznačit kritický názor nejspíše na politiku, ať už v Olomouci či celé ČR.
- Ž 18 Nejsem přímo z Olomouce, takže nemám tušení, o čem je řeč, ale usuzuji, že to značí „povahu“ těchto ulic.
- M 17 Jaká historie se k těm místům doopravdy váže.

- Ž 17 Nemohu posoudit, o tabulkách se dozvídám až při tomto dotazníku.
- Ž 18 Jaká ta ulice doopravdy je.
- Ž 17 Problematika s gemblerama, korupcí...
- M 17 Chtěl pojmenovat ulice pravým slovem, co se tam děje, nebo jak dané ulici lidé říkají.
- M 18 Autor chtěl upozornit na problémy například s úplatky.
- M 18 na problémy v ulicích města
- M 18 asi podle vlastností nějakého jejich obyvatele
- M 17 povahu nebo činy daných obyvatel..., tvar nebo směr ulice
- M 17 Snažil se upozornit na soustředění různých lidí v různých ulicích
- M 18 na historii
- M 17 Možná autor upozorňoval na to, co se v ulici děje.
- Ž 23 Chtěl vylepšit vzhled tabulky s názvem ulic
- M 18 Vůbec nevím
- M 19 Aby měl člověk přehled, co se děje, mění kolem sebe.

8A. Vyberte si jeden z obrázků, který vás nejvíce zaujal. Svůj výběr, prosím, zdůvodněte. Můžete i popsat, co se podle vás na obrázku odehrává.

- Ž 16 Zaujaly mě všechny. Ten nápad s názvy ulic je hodně dobrý. Určitě bych se do podobných akcí zapojila a realizovala své nápady.

Obr. A

- M 16 Je to legrace.
- Ž 15 Je to vtipné; kdybych šla a byl by po cestě tento semafor, určitě by mě to pobavilo.
- M 16 legrační nápad, jak si zpříjemnit přecházení přes přechod
- Ž 19 o tomto případu jsem slyšela. Rozhodně bych to neoznačila za vandalismus jako mnozí, naopak mi to přijde vtipné
- Ž 15 Je to originální umění, chtěla bych, aby to tak bylo normálně.
- M 15 mám rád vtipné věci
- M 17 zaujal mě přidanou hodnotou jindy nudného semaforu. Kdyby to bylo legální, určitě to udělám.
- Ž 18 vtipné, rozveselit více svět
- Ž 17 semafor – je to legrační, člověk se nad tím pousměje a jde dál
- Ž 17 nejvíce mě zaujal semafor, protože to působí legračně a není to stereotypní, je to svým způsobem také umění, ale zněžití státního majetku, takže je to trestné
- M 17 třeba ty semaforey, pokud zachovají účel, tak se mi to líbí (jako legrace)
- M 17 je to zpestření a optimistické myšlení. Někteří to berou jako vandalismus. Ale někdo jako já, bych souhlasil s každým fórkem...

- M 17 nejvíce mě zaujaly semafore, protože o nich mám dostatek informací
M 18 líbí se mi to

Obr. B

- Ž 18 líbí se mi reklamy, které sdělují i něco jiného než jen určitý výrobek
Ž 17 upozorňuje na realitu a na to, co se doopravdy děje
Ž 17 obrázek zobrazuje reklamu na bonbóny, ale jsou tam ve tvaru bomby
Ž 17 protože je ten plakát super – má nápad
M 15 vtipná asociace
M 18 líbí se mi provokace ve smyslu reklamy na bonbóny -> bombony
Ž 16 reklama, protože nás reklamy informují, jsou naučné (někdy), neničí prostředí atd.
M 16 přišlo mi to zajímavé a poutavé
Ž 17 Zaujal mě obrázek B převážně z toho důvodu, že billboard zasahuje do retro časů a starých pop-artových reklam, ve kterých se doslova vyžívám. Chtěla bych, aby se reklamy tohoto stylu vrátily zpět do dnešní doby, aby lidé pochopili, co je to opravdové umění.

Obr. C

- M 15 poukazuje to na spoustu moderních problémů. Chtěl bych něco podobného realizovat, abych např. zkritizoval dnešní společnost
Ž 15 člověk buď dělá reklamu, nebo je proti tomu – aktivně vystupuje proti nakupování těchto věcí
M 15 nutí mě to přemýšlet, proč to ten člověk udělal, jestli proti něčemu protestuje, NEBO to chtěl jen vyfotit a dát na plochu PC, NEBO si chtěl udělat legraci z lidí
Ž 16 zdá se to jako lepší reklama než billboardy
M 15 dobrý nápad něco sdělit neobvykle a bez mluvení, jen novinami
Ž 18 dobrý nápad, lidé kolem si toho určitě všimnou. Autor chtěl vyjádřit, aby lidé začli více číst noviny nebo tak něco
Ž 17 moc se mi to nelíbí, ale zaujal mě nejvíc; sochy na ulici jsou zajímavé a někdy i legrační
Ž 17 nevím přesně, jaké značky na tom obleku jsou, ale podle mě je to projev umění, reklamy, provokace. Světové značky ovlivňují každého z nás den co den. Umění to podle mě je; kdo jen tak dá všechny značky na oblečení a pak si ho obleče?
Ž 18 je to chytré, originální a správné
Ž 18 tenhle „objekt“ mě zaujal už díky tomu, kde je umístěn. Působí to hodně provokativně, ale zároveň umělecky; ten, kdo tohle dělal, musel mít odvalu
Ž 18 scéna vypadá, že se odehrává v popředí buddhistického chrámu; zřejmě vyměnili sedícího Buddhu za tuto aplikaci, aby poukázali na něco, co si myslí
Ž 18 zaujal mě sám člověk s dobrým nápadem. Bohužel je oblečený do značek, což je podle mě reklama. Chtěla

- bych to někdy také zkusit – namalovala bych na sebe nějaký slavný obraz nebo bych ze sebe udělala sochu, ale muselo by nás být víc a pak udělat nějakou šou.
- Ž 17 je úžasné, že to někoho napadne, je to originální
- Ž 17 autor ze sebe udělal živou reklamu hned na několik značek najednou, ale můžeme to zcela jistě považovat i za umění, které ukazuje, v jaké komerční době žijeme
- Ž 18 zdá se mi to originální a má to dobrý nápad. Je to neobvyklé, a proto to má ten správný umělecký nádech. Myslím, že když člověk kolem této figury projde, zamyslí se a v tu chvíli objevuje reklamy.
- Ž 18 jsme na těch značkách závislí, setkáváme se s nimi každý den a všichni je známe. Asi si s tím dal hodně práce.
- Ž 18 dal si s tím asi hodně práce. Nenapadá mě, proč to udělal, možná tím chtěl dát na jevo, že všichni jsou závislí na různých značkách
- Ž 17 zaujalo mě, protože tito lidé umí něco zajímavého, je to neobvyklé umění
- Ž 17 muselo to dát velkou práci; nesouhlas s velkým množstvím reklam v dnešním světě
- Ž 19 je to kontroverzní, člověk se zamyslí
- Ž 17 socha z „papíru“; líbí se mi provedení a veřejné vystavení sochy, podle pozadí bych řekla, že je to někde na východě – Čína, Indie, země, kde ještě uznávají hinduistické náboženství. Líbí se mi poukázání na náboženství „hravou“ formou, kdy seznamuje neseznámené s náboženstvím. Líbí se mi to ;-)
- Ž 18 obrázek je nejvíce normální a smysluplný
- Ž 16 protože se snaží na něco upozornit
- M 16 líbí se mi to znázornění, např. boha nebo svatého, uctívaného
- Ž 16 líbí se mi to, socha z něčeho
- Ž 15 je úplně jiný než všechny ostatní
- Ž 15 je to zajímavé tím, že to postavili venku, zajímavý materiál
- Ž 15 připadá mi atypický. Můžeme si zvolit místo, kde to provedeme, a tím lépe vyjádřit své pocity. Líbí se mi, co vyobrazuje, a materiál.
- Ž 15 je to něco jiného a zajímavého
- Ž 16 je to zajímavé
- Ž 18 nejvíce se blíží k umění, je to kreativní a líbivé. Líbí se mi veřejné umění. Spousta z toho se dnes považuje za vandalismus, ale my sami víme, zda se nám to líbí, či ně. Určitě bych jednou sama chtěla lidem veřejně ukázat vtip nebo můj pohled na svět skrze veřejné umění.
- Ž 17 je jiný než ostatní, považuji ho za umění a působí na mě příjemně
- Ž 17 obrázek považuji za umění, působí na mě harmonicky a příjemně
- M 17 vidím člověka polepeného reklamou, myslím, že takový člověk v dnešní době je – plný reklamy a značek
- Ž 17 Nejvíce mě zaujal obrázek C, muž oblepený novinami, protože nad ním by se člověk nejvíce zamyslel, co tímto chce vyjádřit, pokud to není reklama samozřejmě (oblepený reklamními letáky)
- Ž 16 myslím, že muž chce, aby se na něj lidé podívali a zamysleli se. Muž je asi oblepen novinami a myslím, že tím chce něco sdělit. Například to, jak nás ovlivňují reklamy nebo bulváry.

- M 19 vypadá jako socha
Ž 23 připadá mi, že ta osoba je něčím polepena
M 19 Chlap je oblepený novinami a dělá reklamu.

Obr. D

- Ž 16 Je to zajímavé a nevidí se to normálně, aby se někdo válel v obchodě na zemi.
Ž 18 odvaha; být mořskou pannou je určitě super
Ž 17 Zajímá mě, o co se zde vlastně jedná. Myslím si, že by to mohlo znamenat, že někteří lidé si nemohou dovolit dražší (vyšší) výrobky. Nebo to může znamenat, že vozíčkáři nedosáhnou na vyšší patra políček. Nebo taky, jak těžké je nakupovat.
Ž 17 udivuje mě, jak mohou být lidé zvláštní
M 15 žena je tak opilá, že nemůže ani stát. Zaujal mě, protože zachycuje lidské chování v opilosti.
Ž 15 nechápu to
Ž 15 proč má být ožralá žena, která krade, umění?
M 15 protože jsem to ještě neviděl. Žena hledá nejnižší ceny.
Ž 18 holka se vyvalí na zem v obchodě – nechápu, co to má znázorňovat. To má záchvat? Nebo zoufale touží po jídle?
M 18 Protože rád provokuji a převlékat se do kostýmů mi nedělá problém.
M 17 Vybral jsem si D. Tito lidé se chtějí něčím odlišit a nebojí se pustit i do bláznivých věcí.
M 18 Zaujal mě obrázek D, připomíná mi to Remiho Gaillarda.

Obr. E

- M 15 je to vtipné
Ž 16 myslím, že má hlubší myšlenkový podtext; i umění, i vzkaz, co lidé zase provedou
Ž 15 nevím, prostě mě zaujal. Poukazuje na sebevrahy?
Ž 18 jednoduché, vtipné, každý si toho všimne
Ž 17 mám slabost pro nápisy v tomhle stylu
Ž 17 kdybych šla po zastávce a něco takového viděla, určitě bych se usmála
Ž 18 kvůli významu – považováno za vandalismus, ale zároveň nejhezčí vtip
Ž 17 nápis na obrázku ve mně vyvolává pěkný pocit
Ž 18 obrázek na mě působí velmi provokativně, ale na druhou stranu je k zamyšlení. Možná tím autor opravdu myslel, že by se v dnešní době měl každý chovat víc lidsky. Tím pádem tedy čeká na člověčinu, která tu i podle mě chybí. Sama bych chtěla něco takového realizovat. Něco, co ukáže na nějaký dnešní problém. Chtěla bych, aby se lidé zamysleli nad tím, jak se dnes k sobě navzájem chovají.
Ž 18 koleje a tento nápis? Přijde mi to morbidní...

- M 17 obrázek je podle mě velice trefný
- Ž 15 já osobně mám ráda takový náznak černého humoru. Takže určitě by se takové citátky hodily na více míst veřejného prostoru.
- M 15 Chce vyjádřit svůj názor pomocí psané formy. Nevím, co tím chtěl říci, ale moc se mi to líbí.
- Ž 17 líbí se mi, protože mám tento druh streetartu hrozně moc ráda. Myslím, že se zde asi odehrává trošku recese vůči Českým drahám.
- Ž 17 líbí se mi ten nápad, je to svým způsobem legrace, ale zároveň je to jisté upozornění. „Čekám, čekám“ je navíc dost výstižné vzhledem k veřejné dopravě...
- Ž 17 líbí se mi to, protože ten nápis obsahuje vtipnou, avšak přesnou myšlenku autora. Velmi se mi líbí různé myšlenky různých lidí napsané všude možně, samozřejmě v rozumné hranici, protože podle mě je každý člověk umělec a originál a je velmi zajímavé a krásné těmto lidem nahlédnout do duše skrze jejich díla.
- M 18 Zaujal mě obrázek E, protože mi přijde vtipný.
- M 18 Kolemjdoucí se nad tímto uměním často může zamyslet.
- M 17 vtipné upozornění

Příloha č. 6 – odpovědi na otevřené otázky / názory studentů: závěrečný dotazník

(sběr dat: 11/2013 – 10/2015)

2. Co podle Vás patří mezi umění ve veřejném prostoru? Můžete zakroužkovat více možností nebo přidat vlastní příklad.

- Ž 15 b – graffiti – jak které
 C – člověk, který se záměrně pohybuje podivným způsobem – jakože ožrala?
 k – obří socha mraženého kuřete – tak to je fakt hustý
 m – jiné: zábradlí obrostlé květy
 cokoli kreativního
- M 15 vařená makrela hosená na chodníku

5. Která část projektu pro Vás byla nejzajímavější, nejprínosnější? Můžete zvolit více možností nebo uvést vlastní vyjádření.

- Ž 15 mrznutí na náměstí :-)
- Ž 15 mrznutí na náměstí
- M 15 pokec s paní praktikantkou :-)

6. Změnil se Váš pohled na tyto (Vám již známé) realizace ve veřejném prostoru? Zakroužkujte, prosím, znovu své aktuální postoje k nim a stručně vyjádřete, co se podle Vás na obrázcích děje. Co se asi snažili jednotliví autoři sdělit?

A: Roman Týc – Semaforey (2007)

- Ž 17 zásah do stereotypu
- Ž 17 vyjadřuje změnu stereotypu a chce oživit i nudný semafor
- Ž 17 odlehčuje to vážnost věci a všeho okolo zákonů
- Ž 17 oživení (legrace) všedního života
- Ž 16 zamyšlení nad jednoduchými věcmi, které vyvolávají vtipný pocit
- Ž 17 změna stereotypních věcí
- M 17 obohacení stereotypu
- Ž 15 [vyjadřuje] kreativitu? Zpestření obyčejného dne
- ? 16 for fun

B: Guma Guar – Billboards (2004)

- Ž 17 vtipná reklama
- Ž 17 vyjadřuje reklamu na bonbony, které jsou bombové
- Ž 17 retro plakát – ty často zanikají a myslím si, že retro bylo nejkrásnější čas pro nejkrásnější umění
- Ž 17 příjemnější pro oči, než hromady reklam všude kolem
- Ž 17 reklama, zaujmout na sladkosti
- Ž 16 reklama na tampóny, co vypadají jako kokina
- Ž 17 zajímavá reklama
- M 17 vzpomínka
- Ž 15 moc jsem to nepochopila
- M 15 vtipné pojmenování výrobku
- M 15 snažil se upoutat pozornost na nějaký výrobek

C: Jiří Černický – Nikdo čitelný (2008)

- Ž 17 větší upozornění na buddhismus?
- Ž 17 vyjadřuje symboliku vznání
- Ž 17 [vyjadřuje] napodobeninu Buddhy
- Ž 17 poukázání na odlišnost doby
- Ž 17 propagace buddhismu
- Ž 16 ukazuje, že buddhismus začíná být populární náboženství
- Ž 17 provokace vůči modernímu světu (náboženství) a reklamě
- Ž 15 umění a současně vyzývání k něčemu (přemýšlení nad něčím)
- M 15 protest
- M 15 nespokojenost
- Ž 16 antireklama

D: Lenka Klodová – Život s handicapem (2001)

- Ž 17 upozornění, že krása není všechno (viz krásná mořská panna)
- Ž 17 vyjadřuje krásu ideální ženy – mořské panny, která je ale v běžném životě neschopná
- Ž 17 [vyjadřuje,] že handicapovaní lidé sice málo zvládnou, alespoň něco
- Ž 17 dětské a TV seriály nejsou až tak ideální
- Ž 17 hendikepovaní lidé mají těžký život, je pro ně složité jít jen nakoupit
- Ž 16 [poukazuje] na invalidy, definice krásy je mořská panna, která je v realu neschopná

- Ž 17 narážka na handicap lidí
- M 17 nedostupnost některých věcí pro handicapované
- Ž 15 vtip... (ne moc povedený, ale vtip)

E: Timo – Čekám, čekám člověčinu (2008)

- Ž 17 vtipně umístěný nápis -> koleje
- Ž 17 vyjadřuje čekání na vlak, který se pak naplní lidmi
- Ž 17 něco, kvůli čemu nutí ostatní přemýšlet, proč je to tam nalepeno a co se tam chtělo vlastně říct
- Ž 17 upozorňuje na opatrnost
- Ž 16 zkrácení času při čekání na vlak
- Ž 17 povedený streetart
- M 17 způsob sebevraždy „skočit pod vlak“
- Ž 15 koleje čekají, až někdo k nim zahučí
- ? 16 zamyšlení

8. Máte-li jakékoli další poznámky, postřehy nebo připomínky, můžete je napsat sem nebo na druhou stranu.

- Ž 17 Bylo by fajn, kdybyjsme si nějaké performance mohli vyzkoušet.
- Ž 17 Hluběji si všímám věcí kolem sebe, kterých jsem si dříve nevšimla a ani o ně nezakopla. Potěší mě uvědomovat si, že každá věc tady pro něco stojí (převážně umění), ať už jde jen o pouhou provokaci nebo upoutání pozornosti.
- M 17 ničemu se nebráním
- Ž 15 Bylo to hrozně naučné a zábavné, klidně bych tohle absolvovala častěji. :-)
- M 16 Nic.
- Ž 15 Nemám.

Příloha č. 7 – odpovědi z brainstormingu

Témata, k nimž se chtějí studenti vyjadřovat

politika (38), politici (9), prezidenti (7), úředníci (2)

ČR, Korea, Rumunsko, Rusko, Afrika

řidičák až od 18, není právo střílet na vlastním pozemku, zbytečně nízké tresty

policie, stát, ministestvo školství, zdravotnictví

krize, mafie

peníze (6), peníze jsou moc, přílišné zasahování státu do našich financí, špatně rozdělené finance, neproporcionalita platů lékařů a politiků (2), nedostatek peněz, ceny (2), stoupání cen, předražování, vysoké ceny za nekvalitní potraviny, zdravé potraviny jsou drahé

korupce, úplatky (4), honba za penězi, konzum, chudoba (7), nezaměstnanost (6), práci lze sehnat obtížně, malá nabídka práce, bezdomovectví

závislosti (2), drogy (10), droga krokodýl, cigarety, kuřáci, kouření, hazard, zločin, krádeže (2), zloději (2), vandalismus, neonacismus, domácí násilí, sexuální zneužívání dětí, sebevraždy, únosy, práce dětí

neúplnost rodin (2), baby boxy, hlad, problémy rozvojových zemí

svoboda, otroctví, rovnoprávnost, uspěchanost doby, manipulace, komunikace, vztahy (2)

nemoci (4), rakovina (3), AIDS, obezita, anorexie

týrání zvířat (7), testy na zvířatech, podmínky zvířat, zabíjení zvířat, chovná zvěř, jatka

války (15), násilí (5), zbraně (2), teroristé (2), nebezpečí

romové, strach z romů, sociální dávky, jejich chování (25)

přistěhovalci (11), etnické problémy, rasismus a stereotypy vůči skupinám lidí (5)

příliš mnoho vietnamských obchodů na náměstí

příroda, krajina, životní prostředí (2), lidé a příroda, ničení přírody, kyselé deště, globální oteplování, nedostatek sněhu v zimě, plýtvání surovinami, kácení lesů, pralesů, těžba, drancování přírody (4), znečištění ovzduší (2)

odpadky na ulici (6), nepořádek ve městech (6), nedostatek odpadkových košů, nejsou popelnice na kov, odhozené nedopalky cigaret, více přírody do města

vyhazování potravin, nekvalitní a nezdravé potraviny, fast food, produkty nepocházející z místa (importované výrobky), nedostatečný výběr potravin pro vegany

chování lidí, negativní myšlení, rutinní život, problematičtí občané, česká mentalita (2), Češi kradou v zahraničí

stáří, homosexualita, zvědavost, tajemství, víra, povinnosti

rozmazlenost, lenost (2), lhostejnost (2), neochota (2), ignorance, bezcitnost, přetvářka, falešnost (2), arogance, agrese, bezohlednost, nenasytlost, chamtivost, chtivost, materialismus, nespokojenost, nevrlost, netolerance (3), homofobie, přehnané sebevědomí, nadřazenost, neschopnost pohledu z jiného úhlu, hulvátství (2), pokřikování na veřejnosti (2), uspěchanost, stres, nezodpovědnost, neplnění termínů.

nespolehliví, zlí, namyšlení, nafoukaní lidé, snobové

zedníci, řidiči MHD, řidiči nedávají na přechodu přednost chodcům, důchodci (2), staří lidé brzdí provoz na chodníku

prodáváči „čumilové“, pouliční prodejci, „úchylové“, mladiství v okolí Uničova

malé děti s chytrými telefony

rodiče (3), mamka, bratr (2), bratránek Toby, který spáchal sebevraždu

moderní civilizace, města, modernizace vesnic, WiFi všude a pro všechny

dojíždění (3), MHD (4), oboustranné tramvaje, staré tramvaje, dopravní prostředky za mnoho peněz, pomalá auta, silnice, ulice, přechody (2), (úzké) chodníky (3), kachličky „s překvapením“, kanály uprostřed silnic, více aut než parkovacích míst.

šedé budovy, neužitečné budovy, současný trend stavění mrakodrapů a nákupních center, rekonstrukce zaměřené pouze na centrum města, veřejné záchody, vlakové nádraží

boom stavebnictví v Olomouci -> časté výluky, uzavírky, Olomouc – sladovny, galerie Šantovka – posun podloží, možné statické problémy, potok v Hradečné (znečištění, prasata, líní lidé, kanalizace), zrušený přechod na frekventované ulici v Uničově, sloupek v Medelské bráně (Uničov), nádraží ve Šternberku

sociální sítě, facebook (2), internet je žrout času

reklamy (5), reklamní pauzy, přebytek reklamy, hloupé reklamy (2)

bulvár, bulvární média, reality show

škola (16), školský systém, změny systému během 4 let, nepraktické předměty ve vyučování, nevyužitelné učivo, školní jídelna (2)

prohodit víkend a všední dny, delší víkend, prázdniny, vstávání před 8. hodinou, zima ve škole, nulté hodiny

učitelé, nafoukaní učitelé

čas (2), počasí, nenalezené odpovědi na otázky, církev, protest,

móda, jídlo, v kině nehrají to, co chci

automatizace výroby, nízká furta, přehánění ve fotbale

Příloha č. 8 – Příklady návrhů a tvorby studentů ve veřejném prostoru

Úsměv

Skupina studentek se rozhodla poukázat na problém současné doby, kdy se lidé neustále někam ženou, pospíchají a nezbyvá jim čas na něco tak přirozeného, jako je úsměv. Vytvořily několik transparentů vyzývajících kolemjdoucí k úsměvu za účelem zkrášlení všedního podzimního dne. Několik hodin procházely ulicemi města a setkávaly se s nejrůznějšími lidmi, jejichž reakce byly veskrze pozitivní. Někteří lidé dokonce studentkám děkovali za milý a nevšední zážitek. Celá akce byla zaznamenávána pomocí fotoaparátu, vznikl také videozáznam.

Dívky následně své zážitky okomentovaly:

„Reakce kolemjdoucích byly veskrze pozitivní. Jeden pán nám řekl: „Já bych se usmál, ale nemám žuby!“ Bylo to super, děkujeme, že jsme si to mohly zkusit. Budeme samostatně realizovat i další věci, byla by škoda je nedotáhnout.“



Záznam akce Úsměv, Olomouc, prosinec 2013. Foto: autorka.

Zírání

Dvojici studentů provokuje zkušenost z nových olomouckých tramvají: sedadla jsou umístěna po stranách vozu tak, že cestující, kteří sedí naproti sobě, si vidí přímo do očí. Tato skutečnost je pro mnohé lidi nepříjemná, udržování očního kontaktu s náhodnými spolucestujícími je pro ně až stresující, jak vyplynulo z několika rozhovorů s lidmi cestujícími MHD. Chlapci se proto rozhodli převést „zírání“ i do jiných dopravních prostředků – autobusů a klasických tramvají, aby zviditelnili tento problém mezi Olomoučany aktuálně hojně diskutovaný. Vyrobili si papírové oči, které nalepili pod brýle, a vydali se na cesty MHD – vždy proti směru jízdy, aby zaručili, že na ně uvidí většina cestujících. Ačkoliv papírové oči „zírají“ velmi intenzivně, ve skutečnosti přes ně chlapci nevidí a zírání je tak pouze fiktivní. Přesto bylo zjevné, že se lidé ostýchají chlapcům se do těchto očí podívat. Performance byla dokumentována skrytým fotoaparátem.

Po skončení akce se chlapci vyjádřili takto:

K: „Nikdy jsem neměl víc otevřené oči a stejně jsem nic neviděl.“

T: „Ze začátku jsem byl hodně nervózní, ale pak jsem si řekl buď v pohodě a spadlo to ze mě. Kdybych šel do tramvaje sám, asi bych se mnohem více styděl.“

K: „Já bych šel klidně i sám.“



Záznam akce Zírání, Olomouc, prosinec 2013. Foto: autorka.

Fontána

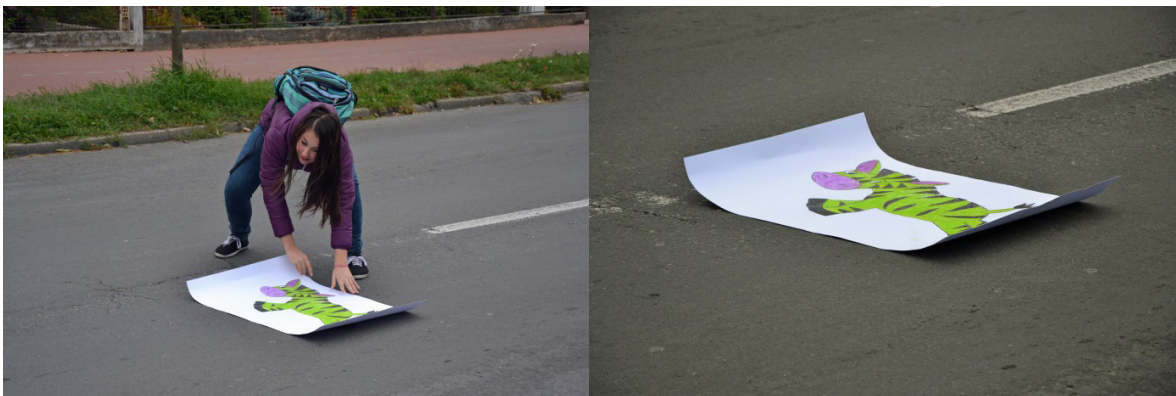
Do centra zájmu studentů gymnázia ve Šternberku se dostala místní fontána, jež je umístěna na hlavním náměstí a ve které se podle nich v letních měsících osvěžují zejména nepřízniví občané a jejich ratolesti. Někteří se tam údajně dokonce myjí. Studenti proto uskutečnili performanci, v níž na toto téma upozornili. V zimním období, kdy je fontána mimo provoz a zdroje vody jsou zakryté bedněním, v daném prostoru vykonávali různé činnosti s vodními radovánkami spojené: symbolicky se myli, plavali, hráli vodní hry, do vody skákali a potápěli se.



Záznam akce Fontána, Šternberk, prosinec 2013. Foto: autorka

Zebra

Studentka gymnázia v Uničově upozornila na absenci přechodů pro chodce na frekventovaných místech ve městě. Na tato místa proto instalovala barevnou kresbu zebry, která měla kolemjdoucí na tento problém upozornit. V ideálním případě by zebrou ve velkém měřítku nakreslila přímo na vozovku. Z organizačních a časových důvodů to však během našich výzkumných setkání nebylo možné.



Záznam akce Zebra, Uničov, říjen 2015. Foto: autorka.

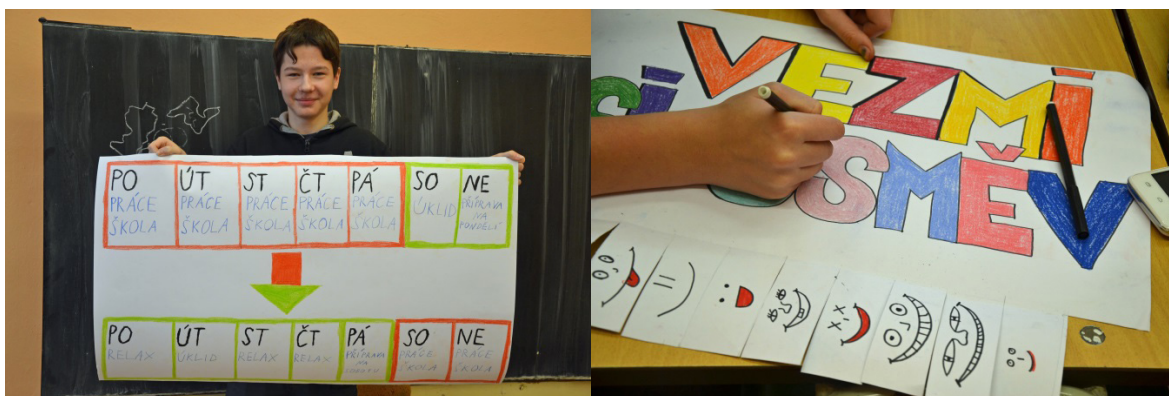


Záznam akce Zebra, Uničov, říjen 2015. Foto: autorka.



Záznam performance proti kouření – na místě, kam chodí studenti gymnázia kouřit. Uničov, říjen 2015. Foto: Autorka.

Další studentské návrhy – příklady

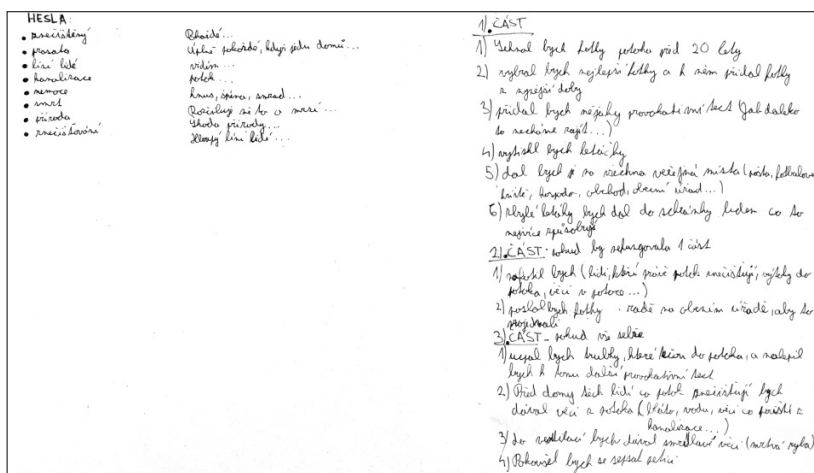
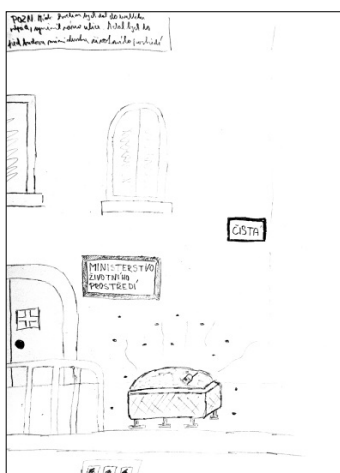


Týden naruby – návrh billboardu. Uničov, 2014. Foto: autorka

Vezmi si úsměv – návrh instalace. Uničov, 2014. Foto: autorka



Návrhy billboardů, Uničov, 2014; Šternberk, 2013. Foto: autorka



Návrh instalace před ministerstvem životního prostředí. Uničov, 2014. Foto: autorka



Návrhy a vizualizace instalací ve veřejném prostoru. Uničov, 2015. Foto: autorka.

„Šla bych na sjezdovku a polila ji červeným barvivem (jakože krev) a pak asi 20 lidí oblékla do kožichu ze zvířat a oni by tam lyžovali. Ostatní lidi by se mohli zamyslet nad tím, proč je ten sníh červený a proč tam lyžují v kožichách. Má to poukázat na týrání zvířat.“

„M. H. po ulici pohazuje odpadky vždy poté, co si něco koupí. Realizoval bych projekt, že bych chodil za ním a jeho odpadky sbíral. Jeho odpadky bych mu poté dal na Vánoce jako dárek a sledoval jeho reakci. Poté bych mu vysvětlil, jak by to tu vypadalo, kdyby to tak dělal každý.“

„Scénka „dvojčata“: 1. dvojče (převlečený za bezdomovce), někdo mu dá peníze, on zajde někam, za roh, poté z druhé strany vyjde ta samá osoba (2. dvojče) v obleku, upravený...“

„Vzala bych romské děti do galerie nebo někam za kulturu, aby se trochu vzdělávaly mimo školu. Zaplatilo by se to z dávek. Místo peněz by se dávaly třeba hračky pro děti atd.“

„Skupina dobrovolníků bude na různých místech ve městě sázet stromy a kytky a u toho budou mít místo oblečení listy atd.“

„Vběhla bych v kostýmu afrického kmene na Václavské náměstí a zatančila africký tanec. Poté bych je [lidi] poprosila o příspěvek pro africké děti.“

„Více pohádek, méně reality show! Zavedla bych vlastní televizní stanici, kde by běžely jen pohádky.“

„KFC = krásná a fit. Místo smažených výrobků, hambáčů, coca-coly apod. bych prodávala jogurty, müsli, pečivo a další zdravé výrobky. Tohle by bylo ve všech nově vzniklých KFC sítích. Přišli by tam a místo hranolků apod. by si mohli koupit něco zdravého.“

„V novinách nebo televizi bych zveřejnila, že od několikátého dne začne sbírka letáků, reklamních materiálů a podobně (na nějakém veřejném, hodně navštěvovaném místě) a že lidé budou mít také možnost přispět vlastními nechtěnými letáky, které by jinak stejně vyhodili do koše. Tak by alespoň lidé viděli, kolik se na tyto zbytečnosti spotřebuje papíru, barvy a peněz. Z nasbíraných letáků by se kaširováním vyrobila obří socha. [v podobě piktogramu člověka odhazujícího odpad do odpadkového koše]“

„Zaplatila bych herce, které bych rozmístila po celé republice. Ti by ztvárnili různé vlastnosti lidí. Lidé by okolo nich chodili a nutilo by je [to] se nad tím zamyslet (možná).“

„Skupina lidí dává na veřejnosti úplatky jednomu člověku, který si je nadšeně bere a strká do kapes, kufru, ... „normální“ lidé by chodili kolem a zamysleli by se nad tím (možná), někdo by to kamoval a vložil na YouTube.“

„nalepit na topení u nás ve škole vločky a rampouchy“

„před ministerstvem dopravní značka „zákaz korupce a kradení““

„Postavit na náměstí stěnu. Vyfotit množitele nebo tyrana. Na stěně vystavit tyto fotky. Dát tam jeho adresu.“

„Udělala bych popelníky na „každém rohu“, aby se vajgly neválely po zemi. A zároveň bych je nějak tematicky a pěkně ozdobila, aby nehyzdily krajinu nebo ulici A přidala bych tam zásobník se žvýkačkami.“

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jana Musilová
Katedra:	Katedra výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci
Vedoucí práce/školitel:	Doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Reflexe současného umění ve veřejném prostoru jako prostředek rozvíjení vizuální gramotnosti u studentů středních škol
Název v angličtině:	Reflection of Contemporary Art in Public Spaces as a Means Developing Visual Literacy of the Secondary School Students
Anotace práce:	Dizertační práce je rozčleněna na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část se zabývá problematikou současného umění ve veřejném prostoru v širších společenských a historických souvislostech a nástiňuje dimenze výtvarné edukace orientované na rozvoj vizuální gramotnosti u žáků a studentů. Výzkumná část práce popisuje průběh výzkumu zaměřeného na téma současného umění ve veřejném prostoru jako prostředku kultivace vizuální gramotnosti, jenž byl realizován na různých typech středních škol v Olomouckém kraji, a přináší jeho výsledky. Prezentuje tematické okruhy blízké dnešním středoškolákům, představuje studentské interpretace vybraných realizací ve veřejném prostoru shromážděné na počátku a na konci výzkumného šetření. Předkládá a kategorizuje studentské definice pojmu „umění ve veřejném prostoru“, uvádí, s jakými formami umění ve veřejném prostoru se studenti setkávají a které z nabídnutých realizací ve veřejném prostoru preferují a proč. Ve výzkumné části odpovídáme také na otázku, zda se středoškoláci sami chtějí výtvarně vyjadřovat v městském prostředí a navrhujeme modely aplikace tématu umění ve veřejném prostoru do praxe výuky výtvarné výchovy na středních školách.
Klíčová slova:	současné umění, umění ve veřejném prostoru, výtvarná výchova, vizuální gramotnost, interpretace umění

Anotace v angličtině:	The thesis is divided into a theoretical and a research part. The theoretical part is focused on the topic of contemporary art in public spaces in wider social and historical context and outlines dimensions of art education oriented on visual literacy development among students. The research part of the thesis describes the process of research focused on the topic of contemporary art in public spaces as a means of visual literacy cultivation which was realised at various types of secondary schools at Olomouc region and brings its findings. It presents subject fields close to today's secondary students and the students' interpretations of chosen artworks at public spaces collected at the beginning and at the end of the research. It brings and categorizes students' definitions of the term „art in public spaces“, shows which forms of art in public spaces students meet and which of the offered artworks do they prefer and why. In the research part we also bring answer to a question, whether the secondary students want to create their own art at urban places and we design models of application of the art in public spaces topic to art education practise at secondary schools.
Klíčová slova v angličtině:	contemporary art, art in public spaces, art education, visual literacy, interpretation of art
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – rámcová struktura modelové výuky Příloha č. 2 – úvodní dotazník Příloha č. 3 – závěrečný dotazník Příloha č. 4 – reprodukce používané v modelové výuce Příloha č. 5 – odpovědi studentů na otevřené otázky / názory studentů na předkládaná díla: úvodní dotazník Příloha č. 6 – odpovědi na otevřené otázky / názory studentů: závěrečný dotazník Příloha č. 7 – odpovědi z brainstormingu
Rozsah práce:	135 s. + 32 s. příloh (nestr.)
Jazyk práce:	český

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

REFLEXE SOUČASNÉHO UMĚNÍ VE VEŘEJNÉM PROSTORU JAKO PROSTŘEDEK ROZVÍJENÍ VIZUÁLNÍ GRAMOTNOSTI U STUDENTŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

autoreferát dizertační práce

Mgr. Jana Musilová

doktorský studijní program Specializace v pedagogice
obor Výtvarná výchova (teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné tvorby)

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.

Olomouc 2016

Obor: Výtvarná výchova (teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné výchovy) 7507 P

Školící pracoviště: KVV PdF UP v Olomouci

Školitelka: doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.

Oponenti: prof. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D.

doc. MgA. František Kowolowski

Místo a termín obhajoby:

Místo, kde bude disertační práce s posudky vystavena 14 dnů

před vykonáním její obhajoby: referát pro doktorská studia Ph.D. PdF UP

Obsah

Úvod do problematiky a současný stav	4
Obsah dizertační práce	11
Cíle dizertačního výzkumu	14
Výzkumný vzorek	14
Výzkumné otázky	15
Průběh výzkumného šetření	15
Závěry výzkumu	17
Summary	23
Seznam literatury a zdrojů použitých v dizertační práci	24
Publikační činnost a seznam aktivit v rámci studia DSP	37

Úvod do problematiky a současný stav

Předkládaná dizertační práce je rozčleněna do dvou celků – na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část se skládá ze dvou kapitol, z nichž první se zabývá problematikou současného umění ve veřejném prostoru z pohledu jeho sociálních a politických aspektů a nahlíží na toto téma v širších společenských a historických souvislostech. Objasňuje vymezení pojmu *veřejný prostor*, popisuje proměny umění ve veřejném prostoru v českém prostředí se zaměřením na období druhé poloviny dvacátého století a začátek století jednadvacátého, nastiňuje přehled tematických oblastí nejčastěji reflektovaných prostřednictvím zásahů do veřejného prostoru. Zabývá se také souvislostmi umění ve veřejném prostoru se světem reklamy a přibližuje, jakou roli v „životě“ této tematiky hrají média, když některá díla „veřejného umění“ reflektují, a v neposlední řadě představuje edukační potenciál tohoto typu tvorby. Další část práce je orientována na nástin dimenzí výtvarné edukace zaměřené na rozvoj vizuální gramotnosti u žáků a studentů. Popisuje specifika výtvarné výchovy v období adolescence a funkce výtvarné výchovy v současnosti, přičemž reflektuje její kooperační a komunikační rozměr a zaměřuje se na kontext zprostředkování umění ve výtvarné edukaci. Významný prostor je zde věnován tématu vizuální gramotnosti, její pozici ve výchovně-vzdělávacím procesu a souvislostem s ostatními typy gramotností. Součástí kapitoly je také nástin tradice vizuální gramotnosti ve světovém kontextu ve srovnání s její „novostí“ v českém prostředí a popis některých výukových programů zaměřených na její kultivaci; reflektováno je také téma multi-gramotnosti a multimodality. Část této kapitoly se věnuje obsahové a formální stránce výtvarné tvorby teenagerů ve veřejném prostoru.

Obě popsané kapitoly slouží jako teoretický rámec pro výzkumnou část dizertační práce. Nejprve v ní popisujeme design výzkumu a podrobně rozebíráme jeho jednotlivé nástroje, dále pak přinášíme jeho výsledky a odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky. Na základě výsledků výzkumu uvádíme, které tematické okruhy a oblasti jsou blízké dnešním středoškolákům a k jakým tématům mají středoškoláci potřebu se vyjadřovat, představujeme postoje středoškoláků k vybraným realizacím ve veřejném prostoru a předkládáme studentské interpretace předloženého výběru takovýchto děl shromážděné na začátku výzkumu a po skončení modelové výuky zaměřené na

výtvarnou tvorbu ve veřejném prostoru. Pracujeme s reprodukcemi děl De Ardoise *Ulice* (2011), Romana Týce *Semafor* (2007), skupiny Guma Guar *Billboards* (2004), Jiřího Černického *Nikdo čitelný* (2008), Lenky Klodové *Život s handicapem* (2001) a street artového tvůrce Tima *Čekám, čekám člověčinu* (2008). Výzkumná část naší práce dále reflektuje, jak se liší názory studentů různých typů středních škol na problematiku umění ve veřejném prostoru: předkládá a kategorizuje studentské definice pojmu „umění ve veřejném prostoru“, uvádí, s jakými formami umění ve veřejném prostoru se studenti setkávají a které z nabídnutých realizací ve veřejném prostoru preferují a proč. V neposlední řadě na základě výsledků výzkumu odhalujeme, zda se středoškoláci sami chtějí výtvarně vyjadřovat v městském prostředí. V souladu s reflexí modelové výuky na středních školách, kterou jsme v rámci výzkumu realizovali, také uvádíme, jaké modely aplikace tématu umění ve veřejném prostoru do výuky výtvarné výchovy zaměřené na rozvoj vizuální gramotnosti se jeví jako vhodné pro využití v praxi – ve výuce na středních školách. V závěrečné kapitole pak výsledky výzkumu komentujeme a uvádíme je do souvislostí s oborovou praxí.

Téma současného umění ve veřejném prostoru začalo být autorce této dizertační práce blízké již během magisterského studia na katedře výtvarné výchovy Univerzity Palackého v Olomouci. Uvažovala nad různými dimenzemi této oblasti tvorby, v uměleckých kruzích tolik akcentované a aktuální, přičemž přemýšlela především nad sociálními a politickými aspekty „veřejného“ umění a nad jeho edukačním potenciálem. Sama realizovala několik participativních projektů ve veřejném prostoru, do nichž (podle jejich zaměření) zapojovala konkrétní skupiny obyvatel i náhodné kolemjdoucí.¹ Práce s veřejným prostorem nepřestala autorku přitahovat ani v další její tvorbě. Oblastí jejího zájmu se tedy stala taková umělecká vyjádření, jež ke svému vzniku, vyznění a interpretaci nezbytně potřebují kromě autora především publikum, často tvořené náhodnou skupinou kolemjdoucích, byť v oblasti vizuálního umění nijak nepoučených.

¹ Pro ilustraci jmenujme například projekty *Sbohem, Milo* (2009–2010), *Láska dnes* (2010) nebo *Zde vzlétněte* (2011); řada performancí proběhla v prostředí města se studenty ateliéru intermediální tvorby (2012–2013). Posláním prvního z jmenovaných projektů bylo prostřednictvím uměleckého výzkumného šetření a následného happeningu aktivizovat skupinu obyvatel Olomouce žijících v Šantově ulici, v jejíž bezprostřední blízkosti měla v té době proběhnout demolice areálu bývalé továrny Milo Olomouc, aby na jejím místě mohla vyrůst zcela nová část města. Ukázalo se, že osud jejich blízkého okolí tamním obyvatelům lhostejný nebyl a hlavními organizátory dalších aktivit zaměřených na informovanost sousedů o plánovaných změnách se již stali oni sami. Projekt *Láska dnes* realizovaný prvního května roku 2010 tematizoval tradiční prvomájové líbání a absurditu komerčního fotografování párů v nákupních centrech, na promo akcích apod.

Úvahy zejména o edukačním potenciálu tvorby ve veřejném prostoru, se kterou se denně – nezáměrně – může setkat každý člověk, a otázka, zda je potřeba vychovávat „poučené recipienty umění“ z řad těch, kteří nenavštěvují muzea a galerie a o umění se nezajímají, stály u zrodu tématu této dizertační práce. Výrazným trendem umění poslední čtvrtiny 20. století (v českém prostředí spíše až posledního desetiletí) je participativní umění², jež ke své existenci účastníky z řad (laické) veřejnosti esenciálně potřebuje. Umělecké intervence do veřejného prostoru přirozeně formují diváckou komunitu, přičemž divák ani nemusí pokaždé zjistit, že se stal účastníkem uměleckého díla. Jindy umělci záměrně pracují s konkrétní skupinou obyvatel (menšiny, obyvatelé konkrétních míst apod.). Lidé zpravidla za umění považují pouze klasická média typu kresba a malba, nerozumí současným tendencím v uměleckém světě a nejsou schopni nahlížet „pod povrch“ viditelného. Často se v konfrontaci se současným uměním mohou cítit bezradně a zmateně, neumějí k němu přistupovat otevřeně, kreativně. Ruku v ruce se skutečností, že se umění stává čím dál více součástí naší každodennosti, hrozí fakt, že přestaneme umění vnímat jako vytržení z běžného stereotypu (srov. Liessmann, 2012, s. 28). Pokud vidíme objekt denní potřeby, uvažujeme o tom, k čemu a jak se používá, setkáme-li se však s uměleckým dílem, zpravidla toužíme zjistit, co znamená (tamtéž, s. 51). Vzhledem k *estetice každodennosti* bohatě užívané v současném umění tak může snadno dojít k záměně těchto jevů a k jejich dezinterpretaci. V souvislosti s konceptem vizuální gramotnosti, jenž se teoretické reflexe v českém prostředí dočkal až v posledních patnácti letech, přičemž jeho zavedení do školní praxe pozorujeme ještě později, jsme se rozhodli tyto dvě oblasti (umění ve veřejném prostoru a vizuální gramotnost) výzkumně uchopit na pozadí výuky na středních školách. Umění a vizuální svět obecně tvoří hlavní platformu, z níž výtvarná výchova čerpá a s kterou je úzce propojena. Náš výzkum je proto přirozeně realizován v rámci hodin výtvarné výchovy. Cílová skupina pro náš výzkum – středoškoláci z Olomouckého kraje – se nám pro tento účel jevila jako ideální ze dvou důvodů: u teenagerů jsme počítali s jejich otevřeností k experimentování, novým informacím a se schopností vícevrstvého myšlení a diskuse; školy z okolí Olomouce jsme pak vybrali především proto, že jsme považovali za důležité všechna výzkumná setkání realizovat za osobní přítomnosti výzkumníka (tedy autorky této dizertační práce).

² Participací můžeme v širším slova smyslu rozumět i samotnou recepci umění – pozorování, sledování, poslech apod. Participační umění je založeno na zapojení spolupráce do uměleckého procesu jako takového a lze jej rozdělit do tří základních kategorií: connection and networking, meetings and conviviality a contract and collaboration. (Roux, 2007)

Na tomto místě považujeme za nezbytné definovat klíčové pojmy, s nimiž v dizertační práci operujeme³. *Reflexí* zde máme na mysli význam slova ve smyslu „uchopení“, „vzetí v úvahu“, přemýšlení a uvažování nad danou tematikou. Vysvětlení pojmu *současné umění ve veřejném prostoru* vyžaduje složitější uchopení, proto mu věnujeme větší prostor.

Definovat současné umění je problém, který je velmi složitě řešitelný, podobně jako v případě, jestliže chceme definovat pojem *umění* jako takový. Ačkoliv se o to množství teoretiků v dějinách pokoušelo, je zřejmé, že každá definice bude vždy vykazovat jisté „nedostatky“. Velmi zjednodušeně můžeme říci, že od dob dadaismu, uměleckého směru vzniklého před více než sto lety, se zadání *definovat umění* stává úkolem téměř neřešitelným. Podle čeho postupovat? Co umění je a co již ne? Lze definovat, kde umění začíná a kde končí? V duchu estetického monismu bylo zvykem klasifikovat umění podle jeho jediné – estetické hodnoty. Avšak to, že „*estetický monismus byl téměř všeobecně přijat, je ještě podivnější vzhledem k tomu, že historie umění poskytuje mnoho příkladů vysoce ceněných děl, která mají vážné estetické nedostatky. I letmý pohled na historii umění, zvláště pak moderního, ukazuje, že taková díla nejsou ani výjimečným, ani okrajovým jevem*“ (Kulka, 2004, s. 90). V současné době je pak tento úkol tím složitější. Nejen, že klasická malba, kresba a sochařství jsou (alespoň zdánlivě) vytlačovány intermediálními, experimentálními či konceptuálními přístupy umělců, navíc chybí jakékoli vodítko, kterak nejrůznější příklady ze světa umění zařadit mezi „vysoké“ či „nízké“ žánry. Ačkoliv můžeme předpokládat, že např. zavedené kulturní instituce, výstavní domy, galerie a muzea prezentují umění podléhající přísnému kurátorskému výběru, tudíž nepochybně za umění považované, v případě umění ve veřejném prostoru se ocitáme ve složité, nepřehledné, takřka neřešitelné situaci. Některé definice zjednodušují vymezení současného umění např. na díla žijících umělců, což by ale z této skupiny vyřazovalo tvorbu autorů nedávno zesnulých, která však co do charakteru mezi příklady současného umění patří (Thompson, 2010, s. 19). Nahlédneme-li na problematiku „současnosti“ současného umění z širší perspektivy, uvědomíme si, že všechno umění, i to, které dnes považujeme za prehistorické, mělo kdysi svou současnost. Jak stojí v úvodu ke knize *Obsese, „... každé umění si prochází fází současnou, moderní a posléze starou“* (Vladimír 518, 2015, s. 10).

³ a které se objevují v názvu této práce

Pro účely naší práce jsme si vymezili současné umění (ve veřejném prostoru) obdobím posledních 15 let, tedy počínaje těsně po roce 2000. Rozhodli jsme se tak hned z několika důvodů. Prvním z nich je potřeba jistého časového omezení pro lepší orientaci v teoretickém rámci tématu, dalším aspektem tohoto výběru pak bylo specifikum českého prostředí, na které se v práci zaměřujeme: z důvodu „opožděného“ vývoje umění způsobeného dlouholetou přítomností totalitního režimu na našem území u nás začal veřejný prostor viditelněji „ožívat“⁴ až v závěru 20. století, přesněji na přelomu století dvacátého a jednadvacátého.⁵ Třetím, avšak neméně důležitým důvodem pro náš výběr se stal požadavek, aby byla tematická oblast potencionálně blízká všem respondentům našeho výzkumu (tedy studentům středních škol): nejstarší dílo z výběru, jímž se budeme ve výzkumu zabývat, muselo vzniknout v době, kdy již všichni naši respondenti „byli na světě“.

Definici pojmu *veřejný prostor* věnujeme v dizertační práci celou podkapitolu, zpravidla však v celém textu pod tímto pojmem chápeme vnější prostranství, která slouží všem lidem bez rozdílu – ulice, náměstí, parky apod. V druhé rovině do oblasti veřejného prostoru zahrnujeme také veřejné instituce – úřady, školy, nákupní centra, veřejná muzea a galerie, prostředí internetu a médií.

Dalším klíčovým pojmem je *vizuální gramotnost*. Její definici je v práci podobně jako v případě *veřejného prostoru* vyhrazena samostatná kapitola; v našem výzkumu a v textu práce však tímto pojem míníme především schopnost „čtení“ a rozlišování viděného, vizuálních informací, s nimiž se setkáváme v prostředí, ve kterém žijeme, interpretaci těchto informací a zacházení s nimi; v neposlední řadě *vizuální gramotnosti* rozumíme také schopnost vědomě a samostatně vizuální informace produkovat.

Při interpretaci vizuálních sdělení, tedy i umění, dochází v lidské mysli k několikavrstvému procesu. Podle Liessmanna nejprve vnímáme, zda v nás podnět vyvolává libé či nelibé pocity, přičemž tuto skutečnost nazývá *emocionální mluvou*. Ta se postupně transformuje v *hodnotící mluvu*, kdy základní pocity zapříčiněné kontaktem s dílem začneme hodnotit, nazývat a formulujeme estetické soudy (např. „to je

⁴ Odhlédneme-li od nespočtu sochařských realizací zdobících veřejná prostranství, sídliště apod.

⁵ Vycházíme např. z datace organizace prvního většího projektu, který se zabýval soudobým uměním ve veřejném prostoru a nastínil jeho teoretický rámec, příznačně nazvaného *Umělecké dílo ve veřejném prostoru* (Pavlíčková (ed.), 1997) nebo ze skutečnosti, v jaké době se začaly formovat umělecké skupiny, jež se prostřednictvím svých intervencí do veřejného prostoru dostaly do obecného povědomí (Pode Bal, Guma Guar, Ztohoven atd.).

krásné“). Další vrstvou interpretace viděného je pak *výkladová mluva*, která zachycuje jeho význam a obsah. Důležitý prvek (obzvlášť při interpretaci současného umění, kdy často není na první pohled možné rozeznat, zda se o umění jedná, či nikoli) představuje *konstituující mluva*, jež se omezuje na rozlišení, zda stojíme před uměleckým dílem, jež pak interpretujeme pomocí předchozích tří typů *mluvy*, nebo se jedná o běžný objekt, který interpretaci nevyžaduje (srov. Liessmann, 2012, s. 48 – 51).

Jinou, avšak do značné míry související teorii uvádí v knize *Meze interpretace* Umberto Eco, když rozlišuje její dvě základní roviny: *sémantickou* a *kritickou* (resp. *sémiozickou* a *sémiotickou*). První z nich je nezbytně nutná pro jakýkoli akt „čtení textu“ (tedy i vizuální informace), který naplňujeme určitým (prvoplánovým) významem. Eco v té souvislosti hovoří o tzv. naivním čtenáři. Kritická interpretace je pak podle něj metajazykovou aktivitou, při které recipient odhaluje, z jakých důvodů v něm „text“ (nebo obraz) danou reakci vyvolal. Zde čtenář přestává být naivním a začíná provádět estetickou analýzu díla, popisuje souvislosti jeho formy a obsahu (srov. Eco, 2009, s. 63–64)⁶. Před podobným úkolem stáli i respondenti našeho výzkumu, kteří byli v jeho průběhu několikrát vyzýváni k interpretaci různých projevů tvorby ve veřejném prostoru a také motivováni k tvorbě vlastní – vycházíme totiž z názoru, že na cestě k rozvoji vizuální gramotnosti nesmíme opomenout zapojení obou složek procesu interpretace viděného.

Teoretický základ pro vznik textu dizertační práce jsme našli v dostupné literatuře zabývající se sledovanými tématy (uměním ve veřejném prostoru, vizuální gramotností a výukou výtvarné výchovy na středních školách). Zásadní se pro nás stala monografie *Public Art* (2001) editora Floriana Matznera, jež přináší pojednání význačných osobností uměleckého světa na dané téma, dále pak články Suzanne Lacy a myšlenky Josepha Heatha a Andrewa Pottera. Co se týká česky psaných titulů, podnětné informace jsme čerpali z publikací Michala Kolečka (zejména *Okraj obrazu*, 2005), který se dlouhodobě zabývá oblastí současného umění ve veřejném prostoru, na periferii, sleduje specifika a trendy vývoje současného umění a jeho sociální kontext, přičemž se zaměřuje na porevoluční ústeckou výtvarnou scénu. Dalším stěžejním titulem pro nás byl katalog ke stejnojmenné výstavě – kniha *Umělecké dílo ve veřejném prostoru* (1997) editorky Kateřiny Pavlíčkové: jedná se o první ucelené pojednání o daném tématu na našem území po roce 1989.

⁶ Nebo také Eco, 1990, s. 54 – 56

Inspiraci jsme našli především v textech hlavního kurátora tohoto projektu, Ludvíka Hlaváčka. Velmi přínosným zdrojem informací se pro nás stala také např. publikace Taťány Trávníčkové Podlesné *Umění v občanské společnosti* (2011), která přehledně tlumočí a komentuje myšlenky americké teoretičky Suzanne Lacy, nebo *Postprodukce* (2004) francouzského kritika umění a kurátora Nicolase Bourriauda. Téma současného umění ve veřejném prostoru se zaměřením na participativní umění zpracovává v monografii *Umění spolupráce* (2011) Jan Zálešák, kritickým okem pak na zprofanovanou linearitu střídání stylů v dějinách umění 20. století nahlíží Radek Horáček v knize *Umění bez revolucí?* (2015). Ucelený vhled do problematiky street artu, jedné z oblastí veřejného umění, která rezonuje především mezi středoškolskou mládeží, přináší ve svých textech Jitka Kratochvílová. Až do roku 2014, kdy byl tento titul vydán, byli čeští čtenáři odkázáni na kusé informace objevující se pouze v několika katalozích věnujících se tomuto tématu.

Pro zpracování kapitoly zaměřené na dimenze výtvarné edukace směřující k rozvoji vizuální gramotnosti pro nás bylo stěžejní studium literatury a odborných periodik pojednávajících o této specifické formě výbavy gramotného jedince. Vycházeli jsme z myšlenek Johna Debesa, jenž daný pojem na sklonku 60. let minulého století definoval, z informací prezentovaných na webu IVLA (International Visual Literacy Association) a z článků ze zahraničních periodik (např. autorů Anne Bamfordové, Renee Sandellové nebo Rona Bleeda). V našem prostředí se o popularizaci této problematiky v odborné sféře zasloužila Marie Fulková, jejíž text *Když se řekne... vizuální gramotnost* v časopise *Výtvarná výchova* z roku 2002 až do doby vydání sborníku z konference INSEA *Vizuální gramotnost* (2010) sloužil jako ojedinělý česky psaný zdroj informující o stavu zkoumaného tématu. Za posledních 7 let pak bylo možné zaznamenat zvýšený zájem o tuto oblast především v příspěvcích českých výtvarných pedagogů a teoretiků na odborných konferencích (např. Jaroslav Vančát, Jan Zálešák, Vladimíra Zikmundová).

Při zpracovávání výzkumné části této dizertační práce jsme vycházeli z metodologických monografií *Kvalitativní výzkum* (2016) Jana Hendla a *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2014) Kláry Šedové a Romana Švaříčka, podnětnou se pro nás stala také publikace Miroslava Chráska a Ilony Kočvarové *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech* (2015).

Obsah dizertační práce

1 Úvod	7
2 Umění ve veřejném prostoru: současné tendence	14
2.1 Veřejný prostor: vymezení pojmu (Kde začíná a končí veřejný prostor?)	15
2.2 Umění ve veřejném prostoru	19
2.2.1 Proměny umění ve veřejném prostoru v českém prostředí 20. století, jeho sociální a politické aspekty	20
2.2.2 Tematické oblasti reflektované prostřednictvím zásahů do veřejného prostoru	26
2.2.3 Umění, veřejný prostor, reklama a média	
– další život uměleckých intervencí ve veřejném prostoru	27
2.2.4 Edukační potenciál umění ve veřejném prostoru	30
3 Dimenze výtvarné edukace směřující k rozvoji vizuální gramotnosti u žáků a studentů	33
3.1 Výtvarná edukace	33
3.1.1 Období adolescence a výtvarná výchova	33
3.1.2 Funkce výtvarné výchovy v současnosti	35
3.1.3 Kooperace a komunikace ve výtvarné výchově	35
3.1.4 Výtvarná výchova a zprostředkovávání umění	36
3.2 Vizuální gramotnost a její místo ve výchovně-vzdělávacím procesu	38
3.2.1 Gramotnost ve 21. století	39
3.2.2 Vizuální gramotnost	40
3.2.2.1 Definice vizuální gramotnosti	41
3.2.2.2 Tradice vizuální gramotnosti ve světovém kontextu	44
3.2.2.3 Vizuální gramotnost v českém prostředí	45
3.2.2.4 Proč učit vizuální gramotnost? Výukové programy zaměřené na kultivaci vizuální gramotnosti	45
3.2.3 Koncept multi-gramotnosti a multimodality	49
3.3 Výtvarná tvorba teenagerů ve veřejném prostoru: obsahová a formální stránka	50
3.3.1 Náměty pro tvorbu ve veřejném prostoru – lokální versus globální témata	50
3.3.2 Formální stránka tvorby ve veřejném prostoru: street art, reklama, performance.	
Formalismus versus hluboký obsah	51

4 Výzkum zaměřený na rozvoj vizuální gramotnosti studentů prostřednictvím reflexe současného umění ve veřejném prostoru ve výuce na středních školách v Olomouckém kraji	54
4.1 Teoretická východiska a cíle výzkumu	54
4.2 Výzkumný vzorek	56
4.3 Popis vlastního řešení	57
4.3.1 Úvodní dotazníkové šetření – rozbor výzkumných nástrojů	57
4.3.1.1 Definice a popis setkání s uměním ve veřejném prostoru očima studentů středních škol	58
4.3.1.2 Analýza vybraných realizací českých autorů ve veřejném prostoru v ČR i v zahraničí	59
4.3.2 Modelová výuka na středních školách – popis struktury výzkumných setkání	78
4.3.2.1 Diskuse v kruhu a nad reprodukcemi děl realizovaných ve veřejném prostoru	78
4.3.2.2 Brainstorming – hledání tématu pro návrh vlastní umělecké realizace ve veřejném prostoru	80
4.3.2.3 Návrh vlastního řešení výtvarného problému	81
4.3.2.4 Realizace vybraných studentských návrhů ve veřejném prostoru	82
4.3.2.5 Závěrečný dotazník – rozbor výzkumných nástrojů	82
4.4 Umění, veřejný prostor a vizuální gramotnost u středoškoláků: výsledky výzkumu, odpovědi na výzkumné otázky	85
4.4.1 Které tematické okruhy a oblasti jsou blízké dnešním středoškolákům? K jakým tématům mají středoškoláci potřebu se vyjadřovat?	85
4.4.1.1 Negativní jevy ve společnosti a sociální problémy	86
4.4.1.2 Politika a finance	88
4.4.1.3 Lidé, jejich charakteristika a vlastnosti	89
4.4.1.4 Ekologie a zdravý životní styl	90
4.4.1.5 Město, doprava, urbanismus	90
4.4.1.6 Škola	91
4.4.1.7 Reklama, média, sociální sítě	91
4.4.2 Jaké jsou postoje středoškoláků k již vzniklým realizacím ve veřejném prostoru? Jak studenti interpretují předložený výběr takovýchto realizací na začátku a po skončení modelové výuky zaměřené na výtvarnou tvorbu ve veřejném prostoru?	92
4.4.2.1 De Ardoise: Ulice (2011)	92
4.4.2.2 Roman Týc: Semaforey (2007)	94
4.4.2.3 Guma Guar: Billboards (2004)	96
4.4.2.4 Jiří Černický: Nikdo čitelný (2008)	98
4.4.2.5 Lenka Klodová: Život s handicapem (2001)	101
4.4.2.6 Timo: Čekám, čekám člověčinu (2008)	103
4.4.3 Jak se liší názory studentů různých typů středních škol na problematiku umění ve veřejném prostoru?	105
4.4.3.1 Jak studenti středních škol sami definují pojem „umění ve veřejném prostoru“?	106

4.4.3.2 S jakými formami umění ve veřejném prostoru se studenti setkávají?	109
4.4.3.3 Které z nabídnutých realizací ve veřejném prostoru studenti preferují a proč?	110
4.4.3.4 Chtějí se středoškoláci sami výtvarně vyjadřovat v městském prostředí?	112
4.4.4 Jaké modely aplikace tématu umění ve veřejném prostoru do výuky výtvarné výchovy zaměřené na rozvoj vizuální gramotnosti se jeví jako vhodné pro využití v praxi?	113
4.5 Závěry výzkumu a zhodnocení výsledků pro praxi	115

5 Závěr **121**

Seznam použité literatury a zdrojů **123**

Příloha č. 1 – rámcová struktura modelové výuky

Příloha č. 2 – úvodní dotazník Příloha č. 3 – závěrečný dotazník

Příloha č. 4 – reprodukce používané v modelové výuce

Příloha č. 5 – odpovědi studentů na otevřené otázky / názory studentů na předkládaná díla: úvodní dotazník

Příloha č. 6 – odpovědi na otevřené otázky / názory studentů: závěrečný dotazník

Příloha č. 7 – odpovědi z brainstormingu

Příloha č. 8 – Příklady návrhů a tvorby studentů ve veřejném prostoru

Anotace

Cíle dizertačního výzkumu

Během přípravy výzkumné části dizertační práce a v průběhu postupného studia zdrojů vztahujících se k jejímu tématu docházelo k postupným proměnám výzkumného záměru práce, metodologie výzkumu včetně metod sběru dat a jejich následné analýzy a hodnocení. Původní záměr dokumentovat stav problematiky zapojování tématu současného umění ve veřejném prostoru do výuky na středních školách v celé České republice a navrhnout modely využití poznatků z pilotních projektů uskutečňovaných ve vybraných školách na celém území naší vlasti se ukázal jako nereálný pro zpracování v rámci jedné disertační práce, bylo tedy nutno konkretizovat cíle výzkumu a striktně vymezit vzorek zkoumané populace.

Hlavními cíli výzkumu se staly tyto:

- definovat tematické okruhy a oblasti blízké dnešním středoškolákům
- porovnat postoje středoškoláků k problematice současného umění ve veřejném prostoru před zahájením a po skončení projektu (modelové výuky)
- porovnat přístupy studentů jednotlivých typů škol ke stejnému problému
- navrhnout modely aplikace problematiky umění ve veřejném prostoru do praxe výtvarné výchovy s důrazem na rozvoj vizuální gramotnosti studentů.

Výzkumný vzorek

Zkoumanou populací se stali studenti středních škol v Olomouckém kraji, výzkumným vzorkem pak studenti některých středních škol v Olomouckém kraji (státní / soukromé, gymnázia / střední odborné školy, s maturitou / bez maturity).

Osloveno bylo celkem 40 středních škol různého typu v Olomouckém kraji, z nichž se šesti se nám podařilo navázat spolupráci. Na výzkumu participovalo Slovanské gymnázium Olomouc, Gymnázium Šternberk, Gymnázium Uničov, Střední škola zemědělská a zahradnická Olomouc, Střední škola obchodu, gastronomie a designu PRAKTIK s.r.o. Olomouc a Střední škola designu a módy Prostějov; zastoupeny tak byly všechny výše uvedené typy škol.

Celkem se výzkumu zúčastnilo 137 středoškoláků (z toho 98 dívek a 39 chlapců) ve věku 15 – 23 let⁷, kteří v době výzkumu navštěvovali 1. – 4. ročník střední odborné školy nebo čtyřletého gymnázia nebo kvintu – septimu víceletého gymnázia.

Výzkumné otázky

Jako hlavní pilíře výzkumu jsme si stanovili tyto výzkumné otázky:

Které tematické okruhy a oblasti jsou blízké dnešním středoškolákům?

K jakým tématům mají středoškoláci potřebu se vyjadřovat?

Jaké jsou postoje středoškoláků k již vzniklým realizacím ve veřejném prostoru?

Jak studenti interpretují předložený výběr takovýchto realizací na začátku a po skončení modelové výuky zaměřené na výtvarnou tvorbu ve veřejném prostoru?

Jak se liší názory studentů různých typů středních škol na problematiku umění ve veřejném prostoru?

Které modely aplikace tématu umění ve veřejném prostoru do výuky výtvarné výchovy zaměřené na rozvoj vizuální gramotnosti se jeví jako vhodné pro využití v praxi?

Doplňující výzkumné otázky:

Jak studenti středních škol sami definují pojem „umění ve veřejném prostoru“?

S jakými formami umění ve veřejném prostoru se studenti setkávají?

Které z nabídnutých realizací ve veřejném prostoru studenti preferují a proč?

Chtějí se středoškoláci sami výtvarně vyjadřovat v městském prostředí?

Průběh výzkumného šetření

Pro získání odpovědí na výzkumné otázky byl zvolen smíšený výzkumný design. Výzkumná strategie vychází z akčního (kvalitativního) výzkumu, je však doplněna o prvky

⁷ 39 patnáctiletých, 31 šestnáctiletých, 36 sedmnáctiletých, 25 osmnáctiletých, 5 devatenáctiletých a jeden třiačtyřicetiletý; průměrný věk všech respondentů činil 16,5 roku

výzkumu kvantitativního (využívá dvojího dotazníkového šetření)⁸. Mezi hlavní atributy akčního výzkumu, které se projevují i v našem přístupu, jsou *participativnost* (výzkumník se stává součástí skupiny, vede výukové (a zároveň výzkumné) aktivity, nestojí pouze jako nezúčastněný pozorovatel), *kvalitativnost* (práce se slovy) a *reflektivnost* (zkoumáme mimo jiné ochotu studentů na projektu participovat a na konci vyhodnocujeme subjektivní přínos jak pro studenty, tak pro praxi výtvarné výchovy). (Hendl, 2016, s. 142)

Jak jsme uvedli, výzkum sestává z kvantitativní a kvalitativní části, které se v jeho průběhu střídají (v pořadí kvantitativní – kvalitativní – kvantitativní). Kvantitativní část má za úkol popsat výchozí a koncový stav⁹ postojů studentů středních škol k problematice současného umění ve veřejném prostoru, zjistit, jak studenti sami definují pojem umění ve veřejném prostoru, a popsat, jakým způsobem středoškoláci hodnotí a interpretují již vzniklé realizace ve veřejném prostoru různých měst.

Pro kvantitativní část výzkumu jsme zvolili metodu dotazníkového šetření a komparace. Prostřednictvím dotazníku zadaného studentům před zahájením modelové výuky byla zjišťována výchozí situace; na závěr celého projektu jim pak byl předložen modifikovaný dotazník, jehož cílem bylo zjistit, k jakým změnám během modelové výuky došlo. Data získaná z obou dotazníků byla následně kvantitativně vyhodnocena a porovnávána. Úvodní dotazník zjišťoval základní znalosti středoškoláků o umění ve veřejném prostoru, jejich postoje k danému tématu, míru ochoty studentů se ve veřejném prostoru výtvarně vyjadřovat a také to, jakým způsobem středoškoláci interpretují různé typy již vzniklých realizací ve veřejném prostoru; závěrečný dotazník pak zkoumal, zda a do jaké míry došlo k proměně jejich postojů, ke zlepšení jejich znalostí o umění ve veřejném prostoru a k rozvoji jejich vizuální gramotnosti.

Ústřední část výzkumu, probíhajícího během modelové výuky výtvarné výchovy, pak byla zaměřena kvalitativně a vycházela z akčního výzkumu. Pomocí metod brainstormingu¹⁰, rozhovorů se studenty, zúčastněného pozorování a analýzy výsledků

⁸ viz Chráska, Kočvarová, 2015

⁹ stav po skončení modelové výuky

¹⁰ Studenti na základě brainstormingu vymezují témata stěžejní pro další průběh výzkumu.

tvůrčí činnosti¹¹ byla sbírána data potřebná pro následnou interpretaci a vyhodnocení. Modelová výuka zaměřená na tematiku umění ve veřejném prostoru – jeho reflexi, interpretaci a následnou samostatnou tvorbu studentů – trvala zpravidla 2–4 týdny (při časové dotaci výtvarné výchovy 2 hod. týdně). Vycházeli z předpokladu, že nejen povědomí o tendencích v současném umění, ale i zážitek z vlastní tvorby mají potenciál podílet se na rozvoji vizuální gramotnosti studentů (Vančát, Zálešák, 2009).

Závěry výzkumu

Z dizertačního výzkumu, který jsme prováděli na středních školách v Olomouckém kraji a jehož výsledky jsme prezentovali v předchozích kapitolách, vyplynulo několik podle našeho názoru pozoruhodných závěrů. Prostřednictvím výzkumného šetření v rámci modelové výuky jsme zjistili, že témata, jež jsou dnešním středoškolákům blízká, do značné míry korespondují s námětovými okruhy, s nimiž pracují současní umělci, zaznamenali jsme však i viditelné souvislosti s tématy průřezovými¹², jež se v rámci středoškolského vzdělávání uplatňují a která „*procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků*“ (Průřezová témata, nedat.). Tuto koherenci spatřujeme zejména v preferenci studentů zabývat se tématy globálního charakteru, jakými jsou sociální problémy a negativní jevy ve společnosti, nebo ve vysoké frekvenci volby témat z oblasti politiky a finanční sféry (v tomto případě spatřujeme paralelu spíše s náměty současného umění než s průřezovými tématy). Zřejmou souvislost s průřezovým tématem *environmentální výchova* bylo možné pozorovat také tehdy, když hojný počet studentů prokázal touhu zabývat se otázkami spojenými s ekologií a zdravým životním stylem. Průřezové téma *multikulturní výchova* pravděpodobně ovlivnilo respondenty v případě, kdy nezanedbatelné procento z nich projevilo zájem tematizovat problematiku menšin, etnika a rasové otázky. Se školním vzděláváním souvisela také volba témat vycházejících přímo z této instituce nebo z oblasti reklamy, internetu a sociálních sítí, které bývají diskutovány v rámci *mediální výchovy*. Hojně zastoupenou kategorií námětů pro studenty poutavých představovala oblast charakteristiky a vlastností skupin lidí; tuto preferenci

¹¹ tvorba studentů ve veřejném prostoru

¹² V gymnaziálním vzdělávání se mezi průřezová témata řadí *osobnostní a sociální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova* (RVP G, 2007, s. 65).

přisuzujeme kontextu psychologických zvláštností pubertálních a adolescentních jedinců. Nejvíce překvapující skutečností se pro nás po vyhodnocení výsledků výzkumu stalo to, že se studenti zamýšleli především nad tématy celospolečenské povahy; v souvislosti s individualizací osobnosti v průběhu dospívání jsme totiž očekávali, že budou středoškoláci pracovat spíše s okruhy komornějšími, specifitějšími nebo s tématy lokálního charakteru.

Dalším výzkumným úkolem, jehož výsledky se pro nás staly důležitými, bylo zjistit, jak studenti interpretují již vzniklé realizace ve veřejném prostoru a zda a jak se jejich interpretace budou lišit na začátku a na konci našeho výzkumu (zda se po skončení modelové výuky prohloubí „čtecí“ rovina vizuální gramotnosti studentů). Z výsledků této části našeho zkoumání je zřejmé, že studenti při rozboru uměleckých děl často zůstávají „na povrchu“ problému a viděnou skutečnost hodnotí především na základě její formální podoby: nejzajímavěji a zároveň nejumělečtěji na ně působila dokumentace performance Jiřího Černického *Nikdo čitelný* (2008), jež je na první pohled zaujala figurální kompozicí a sochařským charakterem. Velké množství respondentů se při první interpretaci díla domnívalo, že se jedná o sochu. Přítomnost teenagerům známých reklamních značek, které utvářejí podobu oděvu performerů, evidentně přispěla k poutavosti díla. Podobně povrchně studenti interpretovali také realizaci umělecké skupiny Guma Guar z cyklu *Billboards* (2004), když v drtivé většině uváděli, že se jedná o příklad reklamy. Dílo si však pro své sdělení jazyk reklamy pouze propůjčuje. V případě *Semaforu* Romana Týce (2007) středoškoláci oceňovali především humorný rozměr díla a prvek ozvláštňující běžnou vizualitu dopravního semaforu, přičemž poměrně silně vnímali i jeho provokativní rovinu. Domníváme se, že díky značné medializaci této intervence do veřejného prostoru byli studenti o díle informováni předem, a proto byli schopni oprostit se od pouhého popisu artefaktu. Všechna tři doposud komentovaná díla interpretovali respondenti našeho výzkumu poměrně jednoznačně – vždy se výrazněji uplatňoval jeden typ odpovědi oproti typům jiným; u zbývajících dvou realizací (*Život s handicapem* Lenky Klodové (2001) a *Čekám, čekám člověčinu* streetartisty Tima (2008)) jsme však tak výraznou převahu jediného druhu odpovědi nezaznamenali. Obzvlášť v případě performance Lenky Klodové tuto názorovou roztříštěnost přikládáme zřejmému nepochopení jejího hlavního sdělení a také tipování studentů, co by dílo mohlo představovat, na základě jeho formálních znaků. Převlek umělkyně za mořskou pannu neupoutal studenty natolik jako její pozice

u podlahy: shromážděné interpretace pak nezřídka odkazovaly k opilosti, bláznovství nebo možnému fyzickému postižení autorky. Přestože metafora role ideálu ženy zůstala žákům skryta, přicházeli se zajímavými názory odkazujícími k problematice zdravotních hendikepů (ačkoliv jsme jim název díla nesdělili). V případě Timovy realizace studenti vnímali především její vtipnost a provokativní rozměr a příliš nereflektovali její možné pojetí jako vandalismu (ačkoliv se jedná o projev sprejerství, jež bývá v mnohých případech (někdy právem) za vandalismus považováno).

Po skončení modelové výuky studenti vybraná díla interpretovali ještě jednou. Ve výsledcích počátečních a závěrečných interpretací jsme našli velké shody (k proměně postojů studentů v některých případech nedošlo), ale zaznamenali jsme i některé významné proměny nebo dokonce procentuální nárůst původního převažujícího typu interpretace. *Semafor* Romana Týce tak nadále zůstal z pohledu studentů nejlegračnějším (ačkoliv došlo k nezanedbatelnému nárůstu počtu postojů odkazujících k aktivistickému rozměru díla); *Billboard* skupiny Guma Guar byl opět chápán především jako reklamní sdělení (ale výrazný nárůst jsme zaznamenali v proporci názorů, že se jedná o umění); performance Lenky Klodové zůstala i přes její opakovaný rozbor v rámci modelové výuky pro studenty nesnadno interpretovatelná (ačkoliv i v tomto případě jsme mohli sledovat vzrůstající tendenci studentů považovat dílo za příklad umění). Pozoruhodné změny jsme zaznamenali ve způsobu interpretace Timova nápisu: ačkoliv stále většině respondentů i po skončení výzkumu připadal především vtipný, velmi výrazný posun zde nastal ve prospěch označení díla za umění, zatímco za projev vandalismu jej na konci našeho projektu považovalo už jen velmi zanedbatelné procento studentů. Nejzajímavější změny mezi počáteční a závěrečnou interpretací jsme odhalili v případě díla Jiřího Černického: ačkoliv za umění jej v obou případech považovaly přibližně $\frac{3}{4}$ dotazovaných, zastoupení názorů reflektujících aktivistickou rovinu performance se na konci projektu více než ztrojnásobilo – a dokonce mírně předběhlo na počátku tak jednoznačně vnímanou rovinu uměleckou. Zdá se, že v tomto případě se studenti nakonec nejvíce dokázali odpoutat od pouhé vizuální slupky dokumentační fotografie.

V souvislosti s poměrně velkou měrou „nepochopení“ autorských záměrů se nabízí otázka, zda tato skutečnost pramení z nedostatečné vizuální gramotnosti studentů, z nesrozumitelnosti těchto tvůrčích realizací, anebo z výběru dokumentace

předložených děl. Domníváme se, že v případě, že by měli respondenti k dispozici bohatší foto-/videodokumentaci, nebo kdyby se dokonce setkali s díly „tváří v tvář“, mohl by být jejich vhled do jádra sdělení hlubší a interpretace by se tak pro ně mohla stát snazší. Lepších výsledků bychom také pravděpodobně dosáhli v případě, kdyby se našemu působení v rámci výzkumných setkání dostalo větší časové dotace a pokud by počet studentů v jednotlivých skupinách zůstal konstantní (ideálně 10 – 15 žáků).

Dalším důležitým úkolem našeho výzkumu bylo zjistit, zda a jak se liší názory studentů různých typů škol na problematiku umění ve veřejném prostoru. Z důvodu nevyváženosti zastoupení skupin respondentů¹³ jsme se nakonec rozhodli porovnávat mezi sebou postoje studentů gymnázií a středních odborných škol bez ohledu na to, zda se jedná o státní či soukromé instituce, nebo zda respondenti našeho výzkumu studují obor s maturitou nebo bez ní. Zajímavým se pro nás stalo zjištění, že se až na výjimky názory gymnazistů a studentů středních odborných škol téměř nelišily.

V rámci výzkumného šetření jsme mimo jiné zjišťovali, jak studenti středních škol sami definují pojem *umění ve veřejném prostoru*. V obecné rovině lze konstatovat, že si studenti pod tímto pojmem představují v první řadě specifický způsob ozvláštnění ulic a náměstí, vyjádření nápadů, názorů a myšlenek autora a často reflektují také skutečnost, že umění ve veřejném prostoru je určeno především očím velkého množství diváků. Nezanedbatelná část studentů vnímá jako synonymum umění ve veřejném prostoru street art a graffiti, přičemž silnější inklinaci k tomuto typu výkladu jsme zaznamenali u gymnazistů. Studenti gymnázia také ve větší míře než žáci odborných škol akcentují souvislosti daného typu umění s veřejnými prostranstvími (ulicemi apod.). Souvislosti daného typu umění s dostupností všem a zacílením na recipienta a s potřebou autorů vyjádřit originální myšlenky pak více než gymnazisté zdůrazňují studenti SoŠ. Můžeme konstatovat, že tyto typy vysvětlení pojmu značně korespondují s obecně přijímanými definicemi umění ve veřejném prostoru. Zaznamenali jsme rovněž názory, kdy studenti považovali za umění ve veřejném prostoru také sbírky v muzeích a galeriích; podobné myšlenky jsme našli i mezi postoji významných osobností teorie i praxe současného výtvarného umění (např. Nicolas Bourriaud (2004) nebo Vito Acconci (2001)).

¹³ Z celkového počtu 137 dotazovaných navštívilo 84 studentů státní gymnázium (sukromé ani jeden), 38 z nich studovalo státní střední odbornou školu a 15 soukromou. Studentů s nematuritním oborem se mezi dotazovanými objevilo pouze 12.

V souvislosti s realizovaným výzkumem jsme si jako další důležitý úkol vytyčili zjistit, s jakými formami umění ve veřejném prostoru se středoškoláci setkávají. Odpovědím studentů všech typů středních škol v tomto případě jednoznačně vévodil street art s důrazem na graffiti. Tuto významnou preferenci si vysvětlujeme tím, že teenagerům je tento typ tvorby velmi blízký – inspiruje se jím móda, zábavní, hudební průmysl apod., dospívající mají tudíž možnost se denně se street artem a jeho vizualitou setkávat i mimo fyzický, urbánní prostor. Navíc není tajemstvím, že mnoho tvůrců graffiti náleží právě do této věkové skupiny. Jedná se o přirozený jev: „*adolescent se usilovně snaží být sám sebou*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 162). Revolta proti systému, která je mladistvým vlastní, se tak často může projevit právě v podobě snahy zapojit se do street artové tvorby. Jak potvrzuje např. Vágnerová (2000, s. 270), „*adolescentní identitu spoluvytváří i přijetí generačně specifických způsobů sebevyjádření, přijetí alternativní kultury... Touha poznamenat svět svými zásahy vyplývá z potřeby potvrzení vlastní existence*“. Poměrně početnou skupinou respondentů se stali také ti, kteří jako projev umění ve veřejném prostoru vnímají komerční akce: hovořili zejména o tzv. živých sochách, pouličních kreslících a muzikantech.

Výzkumně jsme zjišťovali i to, které z předkládaných realizací ve veřejném prostoru studenti preferovali a proč. Suverénně největší oblibě se těšilo dílo Jiřího Černického (jak jsme již v jednom z předcházejících odstavců naznačili), a to jak mezi gymnazisty, tak především mezi studenty středních odborných škol. S inklinací středoškoláků ke street artu a graffiti souvisí i to, že se street artové Timovo dílo u obou skupin vnímatelů co do atraktivity umístilo na pomyslném druhém místě. Třetí příčku na škále poutavosti obsadily *Semafor*y Romana Týce. Na základě toho, že u naposledy jmenovaných děl studenti výrazně reflektovali jejich humorný rozměr, usuzujeme, že pro středoškoláky hraje v případě hodnocení uměleckých děl velkou roli míra jejich vtipnosti. Jako nejméně zajímavý se studentům jevil *Billboard* skupiny Guma Guar. Můžeme se domnívat, že v souvislosti s prvoplánovou interpretací díla respondenti tuto realizaci nerozeznali od běžné reklamy. Výrazněji pak toto dílo upoutalo pozornost gymnazistů.

Výsledky výzkumu odhalily také skutečnost, že většina zkoumaných studentů projevila ochotu a touhu samostatně se výtvarně vyjadřovat v městském prostředí, přičemž výrazně pozitivnější přístup udržovali studenti středních odborných škol. Názory

gymnazistů zůstaly v tomto případě poněkud rozpačité. Po skončení projektu pak drtivá většina studentů v rámci evaluace¹⁴ uvedla, že se v jeho rámci dozvěděli množství zajímavých informací a že by rádi podobné projekty absolvovali častěji. Konstatovali také to, že se nyní více než dříve dívají kolem sebe a všímají si zásahů do veřejného prostoru, jsou schopni lépe porozumět různým vizuálním sdělením, která je obklopují, a že prostřednictvím uměleckých projektů ve veřejném prostoru lze srozumitelně a vtipně vyjadřovat názory na společenské a politické dění.

Zvolený model aplikace tématu umění ve veřejném prostoru do výtvarné výchovy zaměřené na kultivaci vizuální gramotnosti studentů se nám jeví jako poměrně zdařilý, ačkoliv by bylo zajisté možné uplatnit množství jiných přístupů. Pozitivně hodnotíme strukturu výzkumně-výukových setkání, která systematicky postupovala od roviny „čtení“ vizuálních informací přes hlubší rozbor formálních i obsahových aspektů vybraných příkladů umění ve veřejném prostoru a pečlivou přípravu návrhů vlastních studentských projektů až po jejich realizaci přímo na zvoleném veřejném prostranství (tedy po produkci vlastních vizuálně obrazných vyjádření). Ukázalo se, že žáci byli schopni se postupně ponořit do hloubky sledovaného tématu a daný způsob tvorby jim byl blízký. Jako největší nedostatek našeho projektu vnímáme omezenou možnost časové dotace pro práci s konkrétními skupinami, což bylo zapříčiněno především tím, že jsme výzkum prováděli odděleně od školního vzdělávacího plánu jednotlivých středních škol, žáky jsme si od jejich stálých učitelů pouze „vypůjčili“ a neměli jsme možnost s nimi pracovat kontinuálně. Tato skutečnost pravděpodobně ovlivnila i to, že se studenti často nedokázali odpoutat od přílišného formalismu a ilustrativnosti jak v rovině interpretace, tak v rámci přípravy vlastních výtvarných návrhů. V případě aplikace zvoleného postupu do běžné praxe výuky výtvarné výchovy na středních školách bychom doporučili věnovat se tématu např. celé pololetí a postupně odhalovat další cesty k rozvíjení vizuální gramotnosti studentů, jež by z průběhu realizace projektu vyplynuly.

¹⁴ která byla součástí závěrečného dotazníku

Summary

The thesis is divided into a theoretical and a research part. The first chapter of the theoretical part is focused on the topic of contemporary art in public spaces and its social and political aspects in wider social and historical context. It explains the term “public space”, describes changes in Czech public art in the second half of the 20th century and brings the list of frequent areas of topics reflected by public art creators. It also concerns the connections between public art and the world of advertising and media and describes educational potential of this kind of artistic creation. The next chapter outlines the dimensions of visual literacy development oriented art education among students. It describes specificity of teenagers’ art education and functions of contemporary art education, reflects its cooperative and communicational dimensions and is focused on the context of art transmission. Significant area is devoted to the topic of visual literacy, its position at the educational process and its connections with other kinds of literacies; the chapter also reflects the topic of multiliteracy and multimodality. One part of the chapter is focused on the content and form of teenagers’ artistic creation in public spaces.

The research part of the thesis describes the process of research focused on the topic of contemporary art in public spaces as a means of visual literacy cultivation which was realised at various types of secondary schools at Olomouc region and brings its findings. It presents subject fields close to today’s secondary students and the students’ interpretations of chosen artworks at public spaces collected at the beginning and at the end of the research. It brings and categorizes students’ definitions of the term „art in public spaces“, shows which forms of art in public spaces students meet and which of the offered artworks do they prefer and why. In the research part we also bring answer to a question, whether the secondary students want to create their own art at urban places and we design models of application of the art in public spaces topic to art education practise at secondary schools.

Seznam literatury a zdrojů použitých v dizertační práci

Literatura

ACCONCI, Vito. Leaving home. Notes On Insertions into the public. In MATZNER, Florian (ed). *Public Art: Kunst im öffentlichen Raum*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, 2001. ISBN 3-7757-9073-X. s. 45–49.

ALTER-MÜRI, Simone. *Teaching about War and Political Art in the New Millennium*. In: Art Education, Vol. 57, No. 1. Jan. 2004, p. 15–20.

ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. Vyd. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 64 s. ISBN 978-80-87000-41-0.

Australská vláda. *Request for Tender for the Provision of National Review of Education in Visual Arts, Craft, Design and Visual Communication*, prepared by the Australia Council for the Arts and the Department of Education Science and Training, 2005, p 4.

BABYRÁDOVÁ, Hana. Umění bez záměru „dělat umění“. In: BABYRÁDOVÁ, Hana, KŘEPELA, Pavel (eds.). *Spontánní umění*. Brno: MU, 2010. ISBN: 978-80-210-5400-4. s. 7–14.

BAMFORD, Anne. *The Visual Literacy White Paper*. Adobe Systems Incorporated, 2003.

BEKOVÁ, Monika a MUSILOVÁ, Jana. *Umění ve veřejném prostoru: série řízených rozhovorů s teoretiky umění a umělci: Žižka, Koleček, Zet, Šedá, Kohout, Klodová, Dick*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 126 s. ISBN 978-80-244-4078-1.

BLEED, Ron. *Visual Literacy in Higher Education*. Educase Learning Initiative Explorations, 2005.

BOURRIAUD, Nicolas. *Postprodukce: kultura jako scénář: jak umění nově programuje současný svět*. Vyd. 1. Praha: Tranzit, 2004. 106 s. Navigace; sv. 1. ISBN 80-903452-0-4.

BUCIOVÁ, Olga. *Pouliční umění: od aktivismu k reklamě*. In: HORÁČEK, Radek, KŘEPELA, Pavel a BABYRÁDOVÁ, Hana. *Veřejný diskurs výtvarného umění*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, s. 51-61. ISBN 978-80-210-5390-8.

CÍSAŘ, Ondřej. *Politický aktivismus v České republice: sociální hnutí a občanská společnost v období transformace a evropeizace*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2008. 187 s. Politologická řada; sv. č. 28. ISBN 978-80-7325-168-0.

CORNELL, Lauren, et al. *Younger than Jesus. Artis Directory*. New York: Phaidon, 2009. ISBN 978-0-7148-4981-2.

DUNCUM, Paul. *Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning*. In: *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 2004, 45 (3), s. 252–264.

DUŠKOVÁ, Dagmar, ed., MORGANOVÁ, Pavlína, ed. a ŠEVČÍK, Jiří, ed. *České umění 1938–1989: (programy, kritické texty, dokumenty)*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2001. 520 s. ISBN 80-200-0930-2.

DYTRTOVÁ, Kateřina. *Interpretace umění ve výtvarné výchově*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2002. 83 s. ISBN 80-7044-424-X.

ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2009. 332 s. ISBN 80-246-0740-9.

ECO, Umberto. *The Limits of Interpretation*. Indiana University Press, 1990. 295 s. ISBN 0-253-31852-1.

FISCHER-LICHTE, Erika. *Estetika performativity*. Mníšek pod Brdy: Na Konáři, 2011. ISBN: 978-80-904487-2-8.

FULKOVÁ, Marie. *Když se řekne... vizuální gramotnost*. In: *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2002, s. 12–14. ISSN 1210-3691.

GOJNÁ, Kamila. *Art brut a spontánní výtvarný projev dospívajících*. In: BABYRÁDOVÁ, Hana, KŘEPELA, Pavel (eds.). *Spontánní umění*. Brno: MU, 2010. ISBN: 978-80-210-5400-4. s. 225 – 232.

HALAMOVI, Veronika. *Kultura a propaganda: utváření nové společnosti v komunistickém Československu v letech 1948–1953*. 1. vyd. Ostrava: Moravapress, 2014. 118 s. ISBN 978-80-87853-11-5

HEATH, Joseph a POTTER, Andrew. *Kup si svou revoltu!*. Vyd. 1. V Praze: Rybka, 2012. 392 s. ISBN 978-80-87067-12-3.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 437 stran. ISBN 978-80-262-0982-9

HLAVÁČEK, Ludvík. *Veřejné umění*. In: PAVLÍČKOVÁ, Kateřina, ed. *Umělecké dílo ve veřejném prostoru = Artwork in Public Spaces: katalog 4. výroční výstavy*. Praha: Sorosovo centrum současného umění, 1997. s. 7–10.

HORÁČEK, Radek. *Umění bez revolucí?: proměny soudobého výtvarného umění*. První vydání. Brno: Barrister & Principal, 2015. 279 s. ISBN 978-80-7485-066-0.

HORÁČEK, Radek, ed. a ZÁLEŠÁK, Jan, ed. *Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 190 s. ISBN 978-80-210-4371-8.

HORÁČEK, Radek, KŘEPELA, Pavel a BABYRÁDOVÁ, Hana. *Veřejný diskurs výtvarného umění*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 143 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; č. 145. ISBN 978-80-210-5390-8.

CHRÁSKA, Miroslav a KOČVAROVÁ, Ilona. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Vydání 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. 132 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-7454-553-5.

CHUCHLÍK, Jakub a KAROUS, Pavel. *O jablku a dalších: průvodce po výtvarném umění 60. až 80. let 20. století ve veřejném prostoru Jablonce nad Nisou*. Vyd. 1. Jablonec nad Nisou: Vladimírové nakladatelství, 2014. 87 s. Plac; sv. 1. ISBN 978-80-905961-0-8.

JANÍK, Tomáš, KOSTKOVÁ, Klára, PÍŠOVÁ, Michaela (eds.). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN: 978-80-87000-81-6.

KAROUS, Pavel, ed. a JANKOVIČOVÁ, Sabina. *Vetřelci a volavky: atlas výtvarného umění ve veřejném prostoru v Československu v období normalizace (1968–1989) = Aliens and herons: a guide to fine art in the public space in the era of normalisation in Czechoslovakia (1968–1989)*. Vyd. 1. V Řevnicích: Arbor vitae, 2013. 459 s. ISBN 978-80-7467-039-8.

KLODOVÁ, Lenka, WOHLMUTH, Radek a MORGANOVÁ, Pavlína. *Klodová: pregnant songs*. Praha: Divus, [2006]. 95 s. ISBN 80-86450-38-4.

KOLEČEK, Michal. *Okraj obrazu: [sociální kontext v českém a ústeckém výtvarném umění devadesátých let 20. století]*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Fakulta užitého umění a designu Univerzity J. E. Purkyně, 2005. 103 s. FUU&D. Řada umělecko-historická; 4. ISBN 80-7044-728-1.

Kolektiv autorů. *Gramotnosti ve vzdělávání*. Soubor studií. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. 98 s. ISBN 978-80-87000-74-8.

Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. RVP G*. Praha: VÚP, 2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jitka. *Street art*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. 95 s. ISBN 978-80-7414-651-0.

KULKA, Tomáš. *Umění a falzum: monismus a dualismus v estetice*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. 182 s. ISBN 80-200-0954-X.

LACY, Suzanne (ed.). *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. Washington: Bay Press, 1994. ISBN 978-0941920308.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LISSMANN, Konrad Paul. *Universum věcí: k estetice každodennosti*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2012. 137 s. XXI. století; sv. 16. ISBN 978-80-200-2060-4.

LINDAUROVÁ, Lenka a PROCHÁZKOVÁ, Bára, ed. *Mezera: mladé umění v Česku 1990–2014*. Vyd. 1. V Praze: Společnost Jindřicha Chalupeckého, 2014. 542 s. Magnus art. ISBN 978-80-905317-3-4.

MATĚJŮ, Martin. *K pojetí „veřejného“ a „veřejnosti“*. In PAVLÍČKOVÁ, Kateřina, ed. *Umělecké dílo ve veřejném prostoru = Artwork in Public Spaces: katalog 4. výroční výstavy*. Praha: Sorosovo centrum současného umění, 1997. s. 45–47.

MATZNER, Florian (ed). *Public Art: Kunst im öffentlichen Raum*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, 2001. ISBN 3-7757-9073-X.

MÍLEK, Václav. *Prostor Zlín 2013: Krajská galerie výtvarného umění Zlín 30.4.–25.8.2013*. 1. vyd. Zlín: Krajská galerie výtvarného umění ve Zlíně, 2013. 47 s. ISBN 978-80-85052-94-7.

MIRZOEFF, Nicholas. *Úvod do vizuální kultury*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2012. 318 s. Vizuální studia; sv. 3. ISBN 978-80-200-1984-4.

MUSILOVÁ, Jana. *Výtvarná tvorba teenagerů ve veřejném prostoru*. In: BABYRÁDOVÁ, Hana et al. *Uvnitř a vně: sociální a edukativní aspekty výtvarné tvorby v prostředí školy a ve veřejném prostoru*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 151 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4073-6.

PAVLÍČKOVÁ, Kateřina, ed. *Umělecké dílo ve veřejném prostoru = Artwork in Public Spaces: katalog 4. výroční výstavy*. Praha: Sorosovo centrum současného umění, 1997.

POSPISZYL, T., LÉKÓ, I. *Street art Praha*. Praha: Arbor vitae, 2007. 464 s. ISBN 978-80-86300-99-3.

PŘIKRYLOVÁ, Katarína, ed. a HAJDUŠKOVÁ, Lucie, ed. *Vizuální gramotnost*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. 217 s. ISBN 978-80-7290-487-7.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2002. 199 s. ISBN 80-210-2858-0.

RAHMANN, Fritz. Kunst im öffentlichen Raum ist immer Reklame. In: *Kunstforum international. Kunst und Krieg*. Sv. 165, červen – červenec 2003, s. 243–249. Berlin, 2003.

REBMANN, Hellevi. *Neviditelná skulptura: (o Josephu Beuysovi)*. Olomouc: Votobia, 1998. 94 s. Malá díla; sv. 91. ISBN 80-7198-328-4.

SANDELL, Renee. Using Form+Theme+Context (FTC) for rebalancing 21st art education. In: *Studies in Art Education*, 50(3), 2009. s. 287–299.

SANDELL, Renee. Form+Theme+Context: Balancing considerations for meaningful art learning. In: *Art Education*, 59(1), 2006. s. 33–37.

SIVÁK, Marek. *Pěstuj prostor: komunitní program pro veřejný prostor: portfolio 2012–2014*. Plzeň: Pěstuj prostor, 2014. 81 s. ISBN 978-80-905671-7-7.

STĘPNIK, Małgorzata. *Vizuální gramotnost v kontextu sociologie umění – umělecké dílo jako sociální zrcadlo*. In: PŘIKRYLOVÁ, Katarína, ed. a HAJDUŠKOVÁ, Lucie, ed. *Vizuální gramotnost*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. 217 s. ISBN 978-80-7290-487-7. s. 52–60.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Škola muzejní pedagogiky 1: poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 131 s. ISBN 978-80-244-1866-7.

ŠTOGR, Josef. *Partnerství a participace; Veřejný prostor: 1998–2001*. Praha: Nadace Open Society Fund, 2001. 175 s.

ŠVARÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

THOMAS, A. *Youth online: Identify and literacy in the digital age*. New York, NY: Peter Lang, 2007.

THOMPSON, Don. *Jak prodat vycpaného žraloka za 12 milionů dolarů: prapodivné zákony ekonomiky současného umění a aukčních domů*. Vyd. 1. Zlín: Kniha Zlín, 2010. 361 s. ISBN 978-80-87162-58-3.

TRÁVNÍČKOVÁ PODLESNÁ, Taťána. *Umění v občanské společnosti*. Ústí nad Labem: Fakulta umění a designu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. 105 s. FUD. Řada umělecko-historická; 8. ISBN 978-80-7414-378-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VALOCH, Jiří. *Umění akce, hnutí Aktual, happening*. In ŠVÁCHA, Rostislav, PLATOVSKÁ, M. (eds.) *Dějiny českého výtvarného umění [VI/1]. 1958–2000 (1958–1989)*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1487-X. s. 241–253.

VANČÁT, Jaroslav. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2000. 167 s. ISBN 80-7184-975-8.

VANČÁT, Jaroslav, ZÁLEŠÁK, Jan. *Koncept vizuální gramotnosti a možnosti jeho aplikace v českém vzdělávání*. In: MICHÁLEK, Miloš (garant). *Mezi viděním a věděním*. Sborník kolokvia doktorského studia oboru Výtvarná výchova. Ústí nad Labem: UJEP, 2009, s. 102–106. ISBN 978-80-7414-152-2.

VLADIMIR 518. *Obsese*. Vyd. 1. Praha: Yinachi, 2015. 505 s. Edice Magnus art. ISBN 978-80-904735-8-4.

Zákon č. 128/2000 Sb., o obcích (obecní zřízení). In: *Sbírka zákonů*. 15. 5. 2000.

ZÁLEŠÁK, Jan. *Umění spolupráce*. Vyd. 1. Praha: Akademie výtvarných umění v Praze, Vědecko-výzkumné pracoviště, 2011. 292 s. Edice VVP AVU; sv. 4. ISBN 978-80-210-5707-4.

ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra. Řekněte to sítí: nelineární obraznost ve výtvarné výchově. In: *Aktuální otázky zprostředkování umění*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 108–110. ISBN 978-80-210-4371-8.

ŽÁK, Josef. *Kulturní zařízení jako veřejné prostředí*. In: PAVLÍČKOVÁ, Kateřina, ed. *Umělecké dílo ve veřejném prostoru = Artwork in Public Spaces: katalog 4. výroční výstavy*. Praha: Sorosovo centrum současného umění, 1997. s. 55–60.

Internetové zdroje

21st Century Skills: Literacy in the Digital Age. EnGauge [online], 2003. [cit. 2014-11-09]. Dostupné z: <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf>

ARGIRO, Carol. Instructional Resources: Teaching with Public Art. *Art Education*, 57(4), 2004, pp. 25–32. [online]. [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/3194122>.

Artnet. Liu Bolin [online]. Publikováno 2016. [cit. 2016-05-07]. Dostupné z: <http://www.artnet.com/artists/liu-bolin/?period=2010to2019>

Artwall. O projektu [online]. Artwall.cz, 2011. [cit. 2016-05-06]. Dostupné z: http://archiv.artwall.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=88&Itemid=113

AVGERINO, Maria D. *What is „Visual Literacy?“* [online]. IVLA, 2012. [cit. 2013-11-24]. Dostupné z: <http://www.ivla.org/drupal2/content/what-visual-literacy-0>

BABYRÁDOVÁ, Hana. Intermediální hra nestačí. In: *Literární noviny* [online]. 2006, roč. XVII, č. 38, s. 8. [cit. 2012-08-15] Dostupné z: http://www.literarky.cz/index_o.php?p=clanek&id=2805&rok=2006&cislo=38.

BARKAI, Maya. *Walking Men Worldwide™*. Maya Barkai Photography [online]. 2016. [cit. 2016-06-24]. Dostupné z: <http://www.mayabarkai.com/portfolio/walking-men-worldwide/>

BARRY, Martin. *Re-Site* [online]. 2015. [cit. 2015-04-21]. Dostupné z: <http://resite.cz/cs/>

Ben Kinsley. *Street with a View* [online]. Nedatováno. [cit. 2016-05-02]. Dostupné z: <http://benkinsley.com/street-with-a-view/>

Billboart Gallery Europe [online], 2006. [cit. 2016-05-01] Dostupné z: <http://www.billboart.org/sk/index.htm>

Co jsou průřezová témata? PRUT. Průřezová témata [online]. Nedatováno. [cit. 2016-08-14]. Dostupné z: <http://www.prurezovatemata.cz/Cojsoupr%C5%AF%C5%99ezov%C3%A1t%C3%A9mata.aspx>

ČERNICKÝ, Jiří. *Duch Východu na Západě* [online]. 2002. [cit. 2014-08-30]. Dostupné z: <http://cernicky.com/cs/dementality-2/burka/>

ČERNICKÝ, Jiří. *Nikdo čitelný*. Artlist [online]. 2008. [cit. 2014-08-30]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/?id=4902>

ČERNICKÝ, Jiří. *Nikdo čitelný* [online]. 2005. [cit. 2014-08-30]. Dostupné z: <http://cernicky.com/cs/dementality-2/nobody-readable/>

DALEY, Elizabeth. *Expanding the Concept of Literacy*. EDUCASE Review, vol. 38, no. 2, 2003, pp. 32–40. [online]. [cit. 2014-11-09]. Dostupné z <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0322.pdf>.

DOUPALOVÁ, Alena. *Vizuální gramotnost a její využití ve výuce na 2. stupni základních škol* [online]. [cit. 2013-11-22]. Dostupné z: <http://www.fraus.cz/rozsireni/vizualni-gramotnost/>

DVOŘÁKOVÁ, Veronika. *Brainwriting*. In: *Artslexikon* [online]. 27. 10. 2014 [cit. 2016-06-06]. Dostupné z: <http://www.artslexikon.cz/index.php?title=Brainwriting>

EPOS 257. *Urban Shoot Paintings* [online]. 2011. [cit. 2016-03-21]. Dostupné z: <http://www.epos257.cz/?lng=en&s=works&t=/urbanshootpaintings2011>

ERBEL, Joanna. *Veřejný prostor. Atlas transformace* [online]. Nedatováno. [cit. 2014-10-18]. Dostupné z: <http://www.monumenttotransformation.org/atlas-transformace/html/v/verejny-prostor/1-verejny-prostor.html>

Estetická výchova [online]. Nedatováno. [cit. 2016-06-24]. Dostupné z: <http://www.estetickavychova.cz/>

Galerie dé. ARTnative [online]. Nedatováno. [cit. 2015-05-31]. Dostupné z: <http://www.artnative.cz/galerie-de/>

Graffiti School: A Student Guide with Teacher's Manual. Thames & Hudson [online]. 2013. [cit. 2016-05-06]. Dostupné z: http://www.thamesandhudson.com/Graffiti_School/9780500290972

HEŘMANOVÁ, Eva. *Negalerie. Artslexikon*, 2014. [online]. [cit. 2015-05-29]. Dostupné z: <http://artslexikon.cz/index.php/Negalerie>

HLAVÁČEK, Ludvík. *Co hledá umění v ulicích? Artlist* [online]. 2009. [cit. 2015-05-24]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/texty/co-hleda-umeni-v-ulicich-7200/>

HLAVÁČEK, Ludvík. *Sorosovo centrum současného umění. Atlas transformace* [online]. Nedatováno. [cit. 2014-10-18] Dostupné z: <http://www.monumenttotransformation.org/atlas-transformace/html/s/sorosovo-centrum/sorosovo-centrum-soucasneho-umeni.html/>

IVÁNEK, Jakub. *Databáze uměleckých děl v architektuře a veřejném prostoru města Ostravy. Ostravské sochy* [online]. Nedatováno. [cit. 2016-08-12]. Dostupné z: <http://ostravskesochoy.cz/o-databazi>

IVLA History. IVLA [online]. 22. 7. 2011. [cit. 2014-10-11]. Dostupné z: <http://ivla.org/new/ivla-history/>

-jan-. *Prahu před dvaceti lety osvobodil růžový tank výtvarníka Černého*. iDNES [online]. 25. 4. 2011. [cit. 2015-05-29]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/prahu-pred-dvaceti-lety-osvobodil-ruzovy-tank-vytvarnika-cerneho-1c8-/domaci.aspx?c=A110425_113243_praha-zpravy_jan

KAŠPÁREK, Michal. *Sprejer-básník Timo: nejinteligentnější český street art* [online]. Nedatováno. [cit. 2016-05-08]. Dostupné z: <http://poznejbrno.cz/timo/>

Lomená galerie. ARTnative [online]. Nedatováno. [cit. 2015-05-31]. Dostupné z: <http://www.artnative.cz/lomena-galerie/>

MELTCAFE, John. *This London Traffic Light Has 75 Signals* [online]. 31. 10. 2012. [cit. 2016-04-23]. Dostupné z: <http://www.citylab.com/commute/2012/10/london-traffic-light-has-75-signals/3766/>

MITCHELL, William John Thomas. *Vizuální gramotnost nebo gramotnostní vizuálnost?* Metodický portál RVP [online]. 2009. [cit. 2013-11-23]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/3021/vizualni-gramotnost-nebo-gramotnostni-vizualnost.html/>

MITOŠINKOVÁ, Barbora. *Umění ve veřejném prostoru*. Artslexikon [online]. 2012. [cit. 2014-10-16]. Dostupné z: http://artslexikon.cz/index.php/Um%C4%9Bn%C3%AD_ve_ve%C5%99ejn%C3%A9m_prostoru

Natalia Dyu [online]. 2009. [cit. 2016-05-07]. Dostupné z: <http://www.dyu.kz/>

Negalerie. Symposium o site specific negaleriích. 4 (+4) dny v pohybu [online]. 2012. [cit. 2015-05-24]. Dostupné z: http://www.ctyridny.cz/program_2012/negalerie/

PÁLKOVÁ, Šárka, NEVYHOŠTĚNÝ, Martin. *Lidové názvy zůstanou jen v naší mapě. Obce přejmenování neplánují*. Lidovky.cz [online]. 25. 7. 2012. [cit. 2016-04-02]. Dostupné z: http://www.lidovky.cz/nova-mapa-ceska-obce-prejmenovani-mist-podle-lidovych-nazvu-neplanuji-1el-/zpravy-domov.aspx?c=A120724_163442_In_domov_spa

PASTOROVÁ, Markéta. *Průřezová témata*. Metodický portál RVP [online]. 2011. [cit. 2013-10-26]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=3951>

PAUL, Jan. *Současné výtvarné umění a média aneb čtenář se jen obtížně dostává k seriózním informacím*. Monitor Jana Paula. Britské listy [online]. ISSN 1213-1792. Publ. 2003-03-10. [cit. 2016-07-20]. Dostupné z: <http://blisty.cz/art/13215.html>

PAVLÍKOVÁ, Veronika. *Roman Týc je kvůli semaforům ve vězení. Vznikly akce na jeho podporu* [online]. 8. 3. 2012. [cit. 2015-04-22]. Dostupné z: <http://www.topzine.cz/roman-tyc-je-kvuli-semaforum-ve-vezeni-vznikly-akce-na-jeho-podporu>

POLÁČEK, M., STRNADOVÁ, L. *Šprýmař, který nechal nad Lošticemi na webkameře letět UFO, je stále neznámý*. Idnes.cz [online]. Publ. 2011-03-14. [cit. 2013-12-08]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/sprymar-ktery-nechal-nad-losticemi-na-webkamere-letet-ufo-je-stale-neznamy-1tj-/domaci.aspx?c=A110314_1548527_olomouc-zpravy_stk

Prezidentovo špinavé prádlo? Ztohoven.com [online]. 22. 9. 2014. [cit. 2015-05-24]. Dostupné z: <http://www.ztohoven.com/?p=642>

ROUX, Xavier. *Participation in Contemporary Art* [online]. Supporting creative acts beyond dissemination. Creativity & Cognition 2007. Washington DC, 2007 [cit. 2014-10-11]. Dostupné z: <http://www.shamurai.com/sites/creativity/papers/7.roux.pdf>

Rozhovor s olomouckým výtvarníkem a obráncem památek De Ardoise [online]. Publ. 22. 7. 2012 [cit. 2012-08-07]. Dostupné z: <http://greenaction.cz/reporty/rozhovor-s-olomouckym-vytvarnikem-a-obrancem-pamatek-de-ardoise.html>

STOKROCKI, Mary. *Visual Arts and Multiliteracies in a Digital Age*. Advocacy White Papers for Art Education [online]. National Art Education Association, 2011. [cit. 2014-11-06]. Dostupné z: www.arteducation.org/advocacy/NAEA_AdvocacyWhitePapers_2.pdf

SANDELL, Renee. *What Excellent Visual Arts Teaching Looks Like: Balanced, Interdisciplinary, and Meaningful*. Advocacy White Papers for Art Education [online]. National Art Education Association, 2012. [cit. 2014-11-06]. Dostupné z: www.arteducators.org/advocacy/NAEA_WhitePapers_3.pdf

SpY [online]. Nedatováno. [cit. 2016-06-21]. Dostupné z: <http://spy-urbanart.com/about.php>

SPY. *Trafficlight*. SpY – Urban Art [online]. 2007. [cit. 2016-06-21]. Dostupné z: <http://spy-urbanart.com/ficha.php?sec=2&id=161>

ŠULÍK, Ondřej. *Ulice Nevkusu: recesisté označili tabulkami cestu kolem Namira* [online]. 19. 8. 2013. [cit. 2013-11-26]. Dostupné z: http://olomoucky.denik.cz/zpravy_region/ulice-nevkusu-recesiste-prejmenovali-pruchod-kolem-namira-a-usaku-20130819.html

The National Review of Visual Education. In: *Curriculum & Leadership Journal* [online]. Volume 4, Issue 18, 2006. ISSN: 1448-0743. [cit. 2014-11-05] Dostupné z: http://www.curriculum.edu.au/leader/the_national_review_of_visual_education,13808.html?issueID=10311

The Visual Literacy Toolbox: Learning to Read Images [online]. College of Arts & Humanities, University of Maryland, nedatováno. [cit. 2014-10-24]. Dostupné z: <http://www.humanities.umd.edu/vislit/index.php>

V Praze byl odhalen poeziomat. Jako první zazněly verše Bondyho. Lidovky.cz [online]. 2. 3. 2015. [cit. 2015-05-24]. Dostupné z: http://www.lidovky.cz/v-praze-byl-odhalen-poeziomat-jako-prvni-zaznely-verse-bondyho-pvs-/kultura.aspx?c=A150302_174146_In_kultura_rof

Walking Men Worldwide. Public Art Installations by Maya Barkai [online]. ©2016. [cit. 2016-06-24]. Dostupné z: <http://walking-men.com/>

WhatAreYouFOR: The dancing traffic light manikin. [online]. [cit. 2014-10-31] Dostupné z: <http://int.smart.com/en/en/index/smart-campaigns/whatareyoufor/for-a-safer-city.html>

WOHLMUTH, Radek: *Romantýcké semaforey získaly cenu v Rakousku*. Aktuálně.cz [online]. 12. 9. 2007. [cit. 2015-05-24]. Dostupné z: <http://magazin.aktualne.cz/kultura/umeni/romantyczne-semaforey-ziskaly-cenu-v-rakousku/r~i:article:503821/>

-zra-. *Skupina Ztohoven vyděsila v ČT atomovým výbuchem*. iDNES [online]. 17. 6. 2007. [cit. 2015-03-15]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/skupina-ztohoven-vydesila-v-ct-atomovym-vybuchem-fvx-/domaci.aspx?c=A070617_112931_domaci_zra

Publikační činnost a seznam aktivit v rámci studia DSP

Monografie – spoluautorství

BABYRÁDOVÁ, Hana et al. *Uvnitř a vně: sociální a edukativní aspekty výtvarné tvorby v prostředí školy a ve veřejném prostoru*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 151 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4073-6.

BABYRÁDOVÁ, Hana et al. *Téma – akce – výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 183 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-4506-9.

Odborná kniha – spoluautorství:

BEKOVÁ, Monika a MUSILOVÁ, Jana. *Umění ve veřejném prostoru: série řízených rozhovorů s teoretiky umění a umělci: Žižka, Koleček, Zet, Šedá, Kohout, Klodová, Dick*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 126 s. ISBN 978-80-244-4078-1.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra a kol. *Pedagogika umění – umění pedagogiky, aneb Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. 253 s. ISBN 978-80-7414-663-3.

Sborníky

MUSILOVÁ, Jana. 2014. Výtvarná tvorba ve veřejném prostoru. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů X*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. ISBN 978-80-244-4322-5.

MUSILOVÁ, Jana a BEKOVÁ, Monika. Hodnocení ve výtvarné výchově. In: CÍRUS, Lukáš, ed. *Sborník příspěvků XXI. celostátní konference ČAPV Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-602-2. s. 290–296.

MUSILOVÁ, Jana a BEKOVÁ, Monika. *Výtvarná výchova, její důležitost a prospěšnost v rámci současného všeobecného vzdělávání*. In: *Pedagogika umění – umění pedagogiky aneb Inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-582-7. s. 145–150.

Odborný článek

MUSILOVÁ, Jana. *Týden improvizace 2011*. In *Ateliér 23/2011*, Praha, 2011. ISSN 1210-5236. s. 12. (RIV)

Vystoupení na konferencích

MUSILOVÁ, Jana. *Výtvarná tvorba ve veřejném prostoru*. Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů X. Olomouc 27.11.2013–28.11.2013. (ocenění Vítěz SVOČ)

MUSILOVÁ, Jana a BEKOVÁ, Monika. *Hodnocení ve výtvarné výchově*. XXI. celostátní konference ČAPV Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 16.–18. 9. 2013.

MUSILOVÁ, Jana. *Výtvarná tvorba středoškoláků ve veřejném prostoru*. Poster. XXI. celostátní konference ČAPV Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 16.–18.9.2013.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra, MUSILOVÁ, Jana a BEKOVÁ, Monika. *Jak vypadá typická hodina výtvarné výchovy?* Kultura, umění, výchova. Olomouc, 23.–24. 5. 2013.

MUSILOVÁ, Jana. *Výtvarná tvorba středoškoláků ve veřejném prostoru*. Poster. Kultura, umění, výchova. Olomouc 23.–24. 5. 2013

MUSILOVÁ, Jana. *Sociální a politické aspekty současného českého umění ve veřejném prostoru a jeho edukativní přesahy II*. Konference doktorandů KVV PdF UP, 3. 12. 2012.

MUSILOVÁ, Jana a BEKOVÁ, Monika. *Výtvarná výchova, její důležitost a prospěšnost v rámci současného všeobecného vzdělávání*. Pedagogika umění – umění pedagogiky. PdF UJEP v Ústí nad Labem, 15.–16. 10. 2012.

MUSILOVÁ, Jana. *Sociální a politické aspekty současného českého umění ve veřejném prostoru a jeho edukativní přesahy I*. Konference doktorandů KVV PdF UP, 7. 12. 2011.

MUSILOVÁ, Jana. *Interpretace umění ve veřejném prostoru očima středoškoláků*. Kolokvium studentů dsp KVV dF UP, Olomouc, 29. 4. 2014.

Jiné vědecko-pedagogické aktivity

Projekty

Sociální aspekty výtvarné tvorby v prostředí školy a ve veřejném prostoru.

Grant IGA – hlavní řešitel. Pdf_2013_001.

Současné umění ve veřejném prostoru.

Grant IGA – spoluřešitel. Pdf_2013_003.

Uspořádání workshopu

MUSILOVÁ, Jana a BEKOVÁ, Monika. Týden improvizace. Olomouc, 02.10.2011

Výuka v rámci DSP

KVV/DID0: Didaktika výtvarné výchovy, KVV/DVV1M: Didaktika výtvarné výchovy 1, KVV/DID2, KVV/DVV2M: Didaktika výtvarné výchovy 2, KVV/DID3: Didaktika výtvarné výchovy 3, KVV/DUT: Dekorativní a užitá tvorba, KVV/1KG1: Kresba a grafika 1, KVV/INT1B: Intermediální tvorba 1, KVV/INT2B: Intermediální tvorba 2, KVV/INT3B: Intermediální tvorba 3, KVV/KG1MK: Kresba a grafika 1, KVV/KG2MK: Kresba a grafika 2, KVV/MPBMK, KVV/KTMOD, KVV/1MPVK, KVV/W1MPV: Modelování a prostorové vytváření

Výstavy – uspořádání

Výtvarná výchova 2013. Inovativní tendence ve výuce výtvarné výchovy na všech stupních škol. UC UP, Univerzitní 3–5, Olomouc, 5.–30. 11. 2013.

Inventura. UC UP, Univerzitní 3–5, Olomouc, 5.–30. 11. 2012.

Výstavy

2016: *Symposium v Hrubé Vrbce*, Hrubá Vrbka

2015: *Jana Musilová: Asociace*, Městská knihovna, Nám. Dr. E. Beneše, Holešov

2015: *Symposium v Lichnově*, Městský dům Lichnov

2015: *Práce s textem: Martin Zet, spolupráce – Jana Musilová a Monika Beková*, Berlínskej model, Pplk. Sochora 9, Praha

2015: *How Long Can it Take?*, Městský klub Litovel, nám. Přemysla Otakara 753, Litovel

2014: *Na dvoře*, Dzbel

2013: *Výtvarná výchova 2013*, UC UP, Univerzitní 3, Olomouc

2013: *Víno špek*, Vrbice

2013: *Mrtvé husy*, Cinema café, Nám. Dr. E. Beneše, Holešov

2012: *Inventura*, galerie Podkroví, UC UP, Univerzitní 3, Olomouc

2012: *NA FAŘE STRAŠÍ*, Nevojice

2011: *CRASH TEST 2011*, Topičův salon, Národní 9, Praha

2011: *Týden improvizace*, symposium ve veřejném prostoru, Sladkovského, Olomouc

2011: *Otevřený prostor: Výstava prací studentů KVV PdF UP*, Univerzitní 3, Olomouc