

## VEŘEJNOST A KOUZLO VIZUALITY

ROZVOJ TEORETICKÝCH ZÁKLADŮ VÝTVARNÉ VÝCHOVY  
A OTÁZKY KULTURNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Symposium České sekce INSEA

Brno, 20. - 22. listopadu 2008



MASARYKOVA UNIVERZITA  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Masarykova univerzita



Pedagogická fakulta  
Katedra výtvarné výchovy



Česká sekce INSEA



## VEŘEJNOST A KOUZLO VIZUALITY

### ROZVOJ TEORETICKÝCH ZÁKLADŮ VÝTVARNÉ VÝCHOVY A OTÁZKY KULTURNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Sborník vychází při příležitosti stejnojmenné konference České sekce INSEA  
s mezinárodní účastí, uskutečněné v Brně 20. - 22. listopadu 2008

Organizátoři konference: Výbor České sekce INSEA a Katedra výtvarné výchovy PdF MU

Editoři sborníku: Radek Horáček a Jan Zálešák

Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity,  
svazek 222, řada estetickovýchovná č. 7

Publikace vychází za podpory grantu Pedagogické fakulty MU na podporu výzkumné  
a tvůrčí činnosti studentů, za podpory Katedry výtvarné výchovy PdF MU, ARS  
PUBLICA a Statutárního města Brna

Spolupráce na realizaci Pavel Brabec

Editoři Radek Horáček a Jan Zálešák

Recenzenti Vladimír Havlík, Lefteris Joanidis

Sazba a grafická úprava Lenka Žampachová

Publikace neprošla odbornou jazykovou úpravou, obrazové materiály autorů příspěvků  
nebyly v některých případech z prostorových důvodů uvedeny v plném rozsahu.

Copyright © Masarykova univerzita, 2008

ISBN 978-80-210-4722-8

## OBSAH

## ODDÍL I

RADEK HORÁČEK Kouzlo vizuality – jemnější rozlišení	9 – 11
JAROSLAV VANČÁT Komunikační strategie výtvarného umění z pohledu výtvarné výchovy	15 – 19
HANA BABYRÁDOVÁ Audiovizualita, společnost a výtvarná výchova	20 – 28
JIŘÍ HAVLÍČEK Animace jako konflikt slova a obrazu	29 – 38
ŠÁRKA ELFMARKOVÁ Jak zkoumat neurčitost v umění	39 – 42
ZUZANA PROKSOVÁ Srozumitelnost jako jedno z kritérií tvorby vizuálního vyjádření	43 – 49
KATARÍNA GALAJDOVÁ Náhľad do tvorby diskurzu o výtvarnej výchove	50 – 53
MICHAELA SYROVÁ V bludisku vizuálnej spoločnosti	54 – 58
TERESA M. TIPTON Myths of Certainty: Interruptions into the Nature of Leading and Meaning	59 – 67
KATEŘINA DYTRTOVÁ Vizuální a hudební symbolické systémy	68 – 75
HANA DĚCKÁ Faktor motivace v interdisciplinárním propojení výtvarné výchovy s výukou cizích jazyků	76 – 78
MARIE HLÁVKOVÁ Videoart a jeho začlenění do výuky na základních, základních uměleckých a středních školách	79 – 85
OBRAZOVÁ PŘÍLOHA I	87 – 92

## ODDÍL II

JAN SLAVÍK; MARIE FULKOVÁ

Výzkum a teorie edukačního procesu – slepá skvrna výtvarné výchovy? \_\_\_\_\_ 97 – 109

FERNANDO HERNÁNDEZ

From Visual Literacy to Visual Culture Critical Understanding \_\_\_\_\_ 110 – 122

MARKÉTA PASTOROVÁ; JAN SLAVÍK

Umělecké školství v České republice \_\_\_\_\_ 123 – 129

DANUŠE SZTABLOVÁ

V sítích proměn vysokoškolské institucionální péče o profesní vzdělávání učitelů výtvarného vzdělávacího oboru \_\_\_\_\_ 130 – 141

MARKOFOVÁ JAROSLAVA

Kurikulum a učiteľovo poňatie výtvarnej výchovy \_\_\_\_\_ 142 – 146

MONIKA HUBATÁ

Autoevaluace v hodinách výtvarné výchovy \_\_\_\_\_ 147 – 154

JINDŘICH LUKAVSKÝ

Vzdělávací motiv jako důsledek a podmínka uplatnění didaktické znalosti obsahu \_\_\_\_\_ 155 – 164

LUDMILA FIEDLEROVÁ; LUCIE BARTOŇKOVÁ; BARBORA SVÁTKOVÁ

Teaching Is Organic: Studijní stáž týmu studentů doktorského studijního programu Katedry výtvarné výchovy PdF MU na mezinárodní letní výtvarné akademii na Cyprus College of Art \_\_\_\_\_ 165 – 172

OBRAZOVÁ PŘÍLOHA II

175 – 176

## ODDÍL III

LADISLAV DANIEL

Vidět nebo vědět? (Má smysl mluvit o umění?) \_\_\_\_\_ 181 – 185

ERICH MISTRÍK

Výtvarná výchova – komunikácia s vlastnou kultúrnou identitou \_\_\_\_\_ 186 – 191

VLADIMÍRA ZIKMUNDOVÁ

Výtvarná výchova – mezi intimním a veřejným. (Počítačem podporovaná výuka jako prostředek dosažení autonomie ve světě kouzel vizuality) \_\_\_\_\_ 192 – 199

KATARÍNA SOKOLOVÁ

Výchova k umeniu cez edukáciu v prostredí galerijných výstav. (Reflexia aktuálneho spoločenského významu výchovy k umeniu.) \_\_\_\_\_ 200 – 207

MARTINA PAVLIKÁNOVÁ	
Galéria ako priestor pre kultúrne vzdelávanie vo výtvarnej výchove	208 – 214
JAROSLAV KRÁTKÝ	
Některá teoretická východiska k socializaci umění dřívějších dob (K problematice komunikačních možností „starého“ umění)	215 – 219
JIM BROGDEN	
Terra Nullis	220 – 227
MICHAELA TERČOVÁ	
Animace mrtvého zajíce nepřesvědčí, aneb nestačí pouze vidět	228 – 231
MICHAELA MACH	
Transcendence a tělesný logos	232 – 238
ADELE FLOOD	
Mind the Gap	239 – 246
MÁRIA DANIELOVÁ	
Malý objekt, velký svět	247 – 249
MICHAELA JEZBEROVÁ	
Podle modelu, podle předlohy	250 – 254
LUCIE HAJDUŠKOVÁ	
Muž a žena hledáčkem kamery	255 – 264
ROMANA BARTŮŇKOVÁ	
Zprostředkování výtvarného umění a zážitku z tvorby dětem ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí	265 – 269
DANIELA VALACHOVÁ	
Analýza špecifik výtvarnej tvorby detí z minoritných skupín.	270 – 277
PAVEL SOCHOR	
Výtvarná tvorba v aspektech kvality života u jedinců s mentálním postižením v domovech sociální péče.	278 – 284
VĚRA UHL SKŘIVANOVÁ	
Mezigenerační porozumění ve výtvarné pedagogice pro seniory	285 – 290
OBRAZOVÁ PŘÍLOHA III	293 – 305
AUTOŘI PŘÍSPĚVKŮ	307 – 313





## KOUZLO VIZUALITY – JEMNĚJŠÍ ROZLIŠENÍ

RADEK HORÁČEK

### **Znovu umělci a pedagogové**

Při upřesňování tematického zaměření konference České sekce INSEA v roce 2008 sehrála významnou roli aktuální situace v českém výtvarném umění. Velmi významnou pozici totiž nyní zaujímají umělci, kteří se ve svém projevu důsledně věnují různým formám aktivní komunikace s diváky. Jánu Mančuškovi, Jiřímu Kovandovi, některým uměleckým skupinám, ale zejména silné dámské trojici Kateřině Šedé, Barboře Klímové a Evě Koťátkové zdaleka nejde jen o vystavení dokončených děl, nad kterými mají diváci přemýšlet. Tyto tři umělkyně veřejnost přímo vtahují do procesu spoluvytváření svých děl, přemýšlejí o světě spolu s diváky – spolutvůrci. To je samozřejmě velmi silný podnět pro výtvarnou pedagogiku, pro niž je téma tvůrčí spoluúčasti a kreativity obecně jedním z témat nejzávažnějších. Proto tedy konference České sekce INSEA tak výrazně sleduje komunikační strategie umělců a souběžně analyzuje komunikační diskurs výtvarné pedagogiky.

V čem se liší postup umělce, který vybízí diváka k aktivní tvůrčí spoluúčasti, od postupu výtvarného pedagoga, pro něž je rozvíjení tvořivosti žáků, studentů (diváků?) základním požadavkem? Jaká je společenská úloha výtvarné výchovy a jak do veřejného života vstupuje dnešní výtvarné umění? Jakou roli v teoretickém diskursu výtvarné pedagogiky hrají mladí odborníci, kteří se účastní doktorského studijního programu? Nastává nový výraznější mezigenerační dialog v teorii oboru? Všechny tyto otázky naznačují, že dnešní teorie výtvarné výchovy se pohybuje v poněkud jiném odborném poli. V těsnějším kontaktu s umělci, s výraznějším přesahem mimo rámec školy, s pozornějším a důslednějším vědeckým přístupem vstupuje dnešní výtvarná pedagogika do nového období.

Hlavním úkolem už dávno není obhajoba či vymezení výtvarné pedagogiky vůči uměleckým školám či naopak vůči exaktním přírodovědným nebo tradičnějším společenským oborům. Úkolem je jemnější rozlišení metodologických přístupů, jiné a intenzivnější propojení praxe s teorií, přesnější vědecké postupy, kritičtější sebereflexe, důslednější zacházení s terminologií a tvorba mezioborových tvůrčích týmů.

### **Nahrává nám nepřiměřená politizace společnosti?**

Pozice vizuálního umění ve společnosti se v českém prostředí velmi zásadně změnila. Jednou z podstatných příčin této změny je typicky česká zvláštnost, spočívající v příliš výrazné politizaci společnosti. Sdělovací prostředky nám vytvořily nový virtuální svět, neboť absurdní mechanismy zjištěných politizujících manévrů ventilují tak často a v takovém rozsahu, že na stránkách deníků a časopisů či v televizním zpravodajství už není prostor pro sledování skutečného života a běžných skutečně hodnotných a podstatných lidských činností. Jako citliví komentátoři společenského dění tuto situaci zcela logicky začali mnohem výrazněji než v minulosti ve svých díle sledovat umělci. Sáhli i k razantním

uměleckým intervencím do veřejného života. Co bylo odpovědí? Výtvarné umění se stalo součástí politiky, neboť k němu – právě pro tuto političnost! – sestoupilo Jeho Veličenstvo Novinář a začalo zprávy o něm umísťovat i na titulní strany. Mimořádně výrazným příkladem je třeba napjatá veřejná diskuse věnovaná architektonickému návrhu nové stavby Národní knihovny v Praze. Najednou o uměleckých hodnotách diskutují i lidé na ulici, kteří třeba v galerii v životě nebyli a nikdy se o umění nezajímali. Nahrává tato situace umělcům a výtvarným pedagogům? Nebo tak vzniká další zkreslení, které je třeba napravovat?

### Završení doktorských studií

Před dvanácti lety zkoumali dialog výtvarné výchovy a emocionality účastníci konference České sekce INSEA, kterou brněnská katedra výtvarné výchovy zorganizovala ve žďárském zámku a v lesích na Cikháji. Byl podzim 1996, doktorský studijní program v oboru výtvarná výchova ještě neměl žádné absolventy, ve společnosti, v akademickém životě i v našem odborném prostředí stále ještě doznívala atmosféra polistopadových proměn. Na Cikháji se ještě jako účastníci konference sešli „v kompletní sestavě“ profesori Igor Zhoř, Jiří David a Jaroslav Brožek, kteří v té chvíli neměli dostatečně početný, kvalitní a výkonný tým pokračovatelů. Rok poté Igor Zhoř zemřel. Před současnou „brněnskou“ konferencí INSEA si zcela oprávněně klademe dvě otázky. Ptáme se, kam pokročila teorie našeho oboru za těch dvanáct let, a uvažujeme, zda nejstarší generace teoretiků výtvarné pedagogiky dnes má dostatek osobitých a kvalitních pokračovatelů. Do jisté míry i z úcty k odkazu Igora Zhoře jako jedinečného zprostředkovatele výtvarného umění a metodologického specialisty na socializaci umění je konference České sekce INSEA v roce 2008 zaměřena na otázky působení umění ve společnosti a roli výtvarných pedagogů v procesu zprostředkování umění. To je ostatně jedna ze základních linií obsahového zaměření akreditovaného doktorského studijního programu výtvarné výchovy, který v současnosti uskutečňují výtvarné katedry v Ústí nad Labem, v Praze a v Brně.

Konference České sekce INSEA v roce 2008 potvrzuje jednu podstatnou kvantitativní a jednu zásadní kvalitativní změnu v teorii české výtvarné pedagogiky. Řadu teoretických i metodických příspěvků si pro konferenci připravili účastníci doktorského studijního programu. Ale konference – to je jen dílčí okamžik odborné práce. Doktorandi a absolventi doktorského studia dnes zaujali významné učitelské pozice na katedrách výtvarné výchovy, vydali osobité a objevné teoretické monografie, vedle vysokoškolské výuky se věnují dalším odborným aktivitám, zastávají významná akademická místa a působí na různých specializovaných pracovištích, jejich teoretické studie nacházíme na stránkách odborných časopisů, s hodnotným teoretickým zázemím rozvíjejí pozoruhodné a zcela osobité metodické projekty. Česká výtvarná pedagogika ve všech rovinách svého působení je dnes bez vkladu vytvářeného doktorskými studii nepředstavitelná. Výrazné zvýšení erudovanosti nejmladší generace výtvarných pedagogů pochopitelně vytváří i partnerský tlak na generaci střední a starší. Vznikají mezigenerační odborné týmy, doktorandi v kombinovaném typu studia představují velmi významný propojovací článek směrem k praxi na různých typech škol i v jiných odborných institucích.

Kvantitativní rozvoj přispěl i k zásadnímu posunu v kvalitě. Zdá se, že odborná základna novodobé české výtvarné pedagogiky má již pevnou konstrukci – opěrné body, jimiž jsou například výzkum, publikace, metodická týmová práce, spolupráce kateder, odborné působení České sekce INSEA, tematické konference či mezinárodní projekty, jsou již vybudovány a obhájeny. Nyní dochází k jemnějšímu rozlišení v tématech a metodologii badatelské i metodické práce. A vlastně i umělci, kteří jsou dnes ve společenském životě podstatně výrazněji sledováni, mohou promlouvat i velmi jemným jazykem, kouzlo vizuality jejich děl může být mnohem nenápadnější a soustředěnější, protože komunikace s diváky je už zahájena. Výtvarní pedagogové i výtvarní umělci stojí na novém počátku.



## Oddíl I

### JAZYK UMĚNÍ – JAZYK VÝCHOVY

Příspěvky v prvním oddílu se různým způsobem odvíjejí od konceptu obrazového, respektive vizuálního jazyka. Jakkoli má tato metonymie (vizuální jazyk) svá úskalí, představuje nenahraditelné východisko k úvahám o vztahu mezi různými znakovými systémy (přirozený jazyk vs. výtvarné umění; vizuální kultura vs. hudba) i mezi různými funkčními vrstvami vizuálního znakového systému (umění vs. vizuální kultura).

Výtvarná výchova usiluje jak o zprostředkování dovedností v zacházení s výrazovými prostředky vizuálního jazyka, tak o budování vizuální gramotnosti a otevírání diskursu, v němž je možné vizuálnímu jazyku (a jeho „promluvám“) nejen porozumět – ve smyslu elementárního dekódování významu –, ale také jej kriticky interpretovat a hodnotit v kontextu autentické individuální a socio-kulturní zkušenosti.



## KOMUNIKAČNÍ STRATEGIE VÝTVARNÉHO UMĚNÍ Z POHLEDU VÝTVARNÉ VÝCHOVY

JAROSLAV VANČÁT

Umělecký proces prochází v dějinách neustálou proměnou a výtvarný obor, nechce-li ustrnout, by měl tyto změny nejen velmi pozorně sledovat, ale měl by rozumět jejich příčinám a jejich smyslu. Se vstupem do nových sociálních a technologických podmínek dnes dochází také v uměleckém procesu ke specifickým změnám, a to v oblastech, které jsou nejžhavější i ve společnosti jako takové – ve smyslu obsahu sdělení a v oblasti komunikace.

Nová média neznamenají pro výtvarné umění jen nové prostředky na vyjádření nových kvalit reality, jako je její dynamická proměna, strukturální vývoj a interaktivní síťové propojení všech vytvářených znaků. Znamenají *kvalitativní proměnu u všech členů uměleckého procesu*, zejména v postavení umělce, v postavení diváka a v rekonstrukci komunikačních potencií uměleckého díla. Tato proměna ovšem, pokud jí nedokážeme správně porozumět, se může jevit také jako ztráta hodnot umění, degradace umělce a dezorientace diváka.

Jako vše, čím dnes žijeme, byla tato proměna uměleckého procesu nastartována v umění moderny, na přelomu 19. a 20. století. Společnost ve vztazích k jedinci nabyla nových rozměrů; pokud se dříve mohl cítit integrován v paternalistické společnosti, najednou o tyto jistoty přišel, často se mu nová situace mohla jevit, že je v narůstajícím množství jedinců jen stále menším kolečkem ve stále méně srozumitelném celku (Kafka, Hašek). Z této strany je naznačená proměna vztahu jedince a společnosti dosud často interpretována jako krize, zejména těmi, kteří nemohou najít své místo v soudobé společnosti. Krizové chápání aktuální situace se projevuje touhou po starých dobrých hodnotách, často idealizovaných tak, jak v té době vlastně ani nemohly existovat, neboť na druhé straně teprve tato modernistická proměna diskursu znamenala obrovskou emancipaci, nárůst práv a svobod subjektu. Jako příklad srovnání tohoto stavu před modernou s dnešní svobodou subjektu je dobré si uvědomit, že ještě na přelomu 19. a 20. století byly ženy ve Velké Británii, kterou dnešními očima považujeme za výspu tehdejší demokracie, pronásledovány a vězněny za požadavek, aby měly také volební právo.

V tomto emancipačním hnutí provázeném prohlubováním subjektivity a rozšiřováním jejích práv hráli podstatnou úlohu umělci. Oni prolomili předchozí kánon „vysokého umění“, s idealizovanými hodnotami, které ovšem nebyly pro všechny – pro proletářskou část společnosti se považovalo za přirozené, že je jim určeno tzv. nízké, jednodušší, pokleslé umění. Umělci moderny nastolili jinou dualitu – dualitu konvenční, omezující universální společnosti oproti svobodnému, pravdu hledajícímu individualistickému subjektu. Na tomto místě je třeba říci, že tyto oba tyto přístupy, přístup vymezování výtvarných norem a výtvarných hodnot i přístup ničím nespoutané, pouze sobě odpovídající

subjektivity, který jej nahradil, jsou již ve světle současných nároků na chápání hodnot a chápání subjektivity historické, avšak prolínají dosud do výtvarné výchovy jako na povrch vystupující archeologické vrstvy a hrají v jejím celku stále ještě významnou roli. V současném diskursu, o kterém se chceme nyní bavit, v diskursu pluralitním, se totiž jejich váha zásadně změnila.

Umělci moderny totiž ve svém směřování do dnešní doby dosáhli svých cílů bezesbytku. Probojovali nárok na osobní svobodu, na svobodu vyjádření, nejen pro svět umění, ale v reálném životě pro každého. Každý nyní principiálně může deklarovat svoje svobodné postavení, může volit ze sociálních rolí bez omezení, je vyhlašováno jeho právo na tvořivý život.

Marcel Duchamp byl patrně první, kdo si povšiml, že s respektováním výše uvedených předpokladů umělec není výsostným pánem uměleckého procesu, není dokonce ani výhradním pánem nad svým dílem a nad jeho obsahem: „Vcelku lze říci, že umělec není jediný, kdo realizuje tvůrčí akt; pozorovatel zprostředkovává kontakt díla s okolním světem tím, že rozpoznává a objasňuje jeho hlubší smysl, což je jeho přínosem k tvůrčímu procesu.“<sup>1</sup> Tato revoluční myšlenka se z pohledu našeho dnešního diskursu stává celkem logickou. Jestliže dílo dnes již nechápeme jako odraz samotné skutečnosti, ale jako *vyjádření našich osobních zkušeností s ní, je vlastně nezbytné vědět, že východiskem interpretace je principiálně existující odlišnost zkušeností každého individua, tedy v daném případě i diváka oproti umělci*, a že celý výsledek působení uměleckého díla je vyústěním hledání průníků takto nastolených individuálních zkušeností a tím jejich společného, sociálně využitelného uvědomění. Duchamp s tímto přístupem k interpretaci díla položil také důraz na autonomii a individualizovaný zdroj tvorby. V tomto přístupu není primárním zdrojem tvorby odhalit něco ostatním (komunikační role obrazového znakového systému), ale najít znaky pro svou jedinečnou, neopakovatelnou zkušenost – zdrojem je tzv. „interní tvorba“, která je základem tvorby obecně (poznávací role obrazového znakového systému). Zde je právě jádro tvorby, závisící na poctivosti umělce ptát se sama sebe na sporné či nejasné podněty ze své interakce se světem a hledat řešení. Ona komunikace, sdělení divákovi, je až časově následnou složkou uměleckého procesu a – jak Duchamp také odhalil – identita obsahu, který umělec chápe ve svém vyjádření, není pro diváka, z důvodů principiální odlišnosti jeho individuální zkušenosti od individuální zkušenosti umělce, nijak zaručena.<sup>2</sup>

K odhalení možných (a v životní praxi přirozeně většinou velmi častých) průníků této osobní interpretace mezi umělcem a divákem,<sup>3</sup> či mezi diváky, dochází právě teprve

1 Lamač, M. *Myšlenky moderních malířů*. Praha: Odeon, 1989, s. 326.

2 To je také problém možnosti přejímání pojmu **výraz** z jeho užívání v artefictice do výtvarného oboru, které k tomu, aby se emancipovalo od tohoto "předduchampovského", v obecném povědomí stále ještě ukotveného chápání pojetí výrazu jako **přímého přenosu** nějakých pocitů tvůrce na diváka, potřebuje velmi komplikovaný aparát, nabourávající na druhé straně otevřenost chápání i tak užívaných a zavedených pojmů, jako je např. pojem znaku (viz Slavík, J. *Znak, symbol a výraz. Výtvarná výchova*, mimořádné číslo s názvem *Myšlení, tvorba, dialog*, 2004, s. 11 n)

3 I když právě umění moderny je příkladem, jak velmi dlouho a jen postupně diváci přistupovali na zkušenost umělců, jimi samotnými považovanými za reálnou (v tomto duchu se o své tvorbě vyjádřili např. Picasso či Duchamp).



v procesu komunikace, v procesu ověření, který ovšem není potvrzením nějaké identity obou zážitků, zážitku umělce a zážitku diváka, protože ta principiálně neexistuje, ale nejčastěji mimovědomým vztahováním zážitku v síti k dalším zážitkům. Síť zážitků umělce nemůže být nikdy totožná se sítí zážitků diváka, ale konstatováním shod v dostatečném počtu vztahů tuto totožnost simuluje. To je obecný princip komunikačního zvýznamňování znaků, po odhalení dostatečného počtu shod (někdy ovšem může být za dostatečnou považována i jedna jediná) jednáme tak, jako by zkušenost naše i umělce byla zcela totožná, až do chvíle, kdy se objeví diskrepance a kdy je znovu třeba začít tuto „totožnost“ aktuálně ověřovat, dobudovat v jejích vazbách, případně přebudovat na jiných sítíových vztazích či naopak třeba vypovědět.

Můžeme říci, že uvedený přístup ke znaku, k jeho interpretaci a jeho komunikačnímu obsahu je i základním kamenem proměn, které přinesla do umění postmoderna. Pod jeho stále přesněji rozpoznávaným účinkem umělci buď sami dobrovolně sestupují z piedestalu nadřazenosti vůči divákovi, nebo jsou z něj smetáni obecenstvem, které postupně poznává své možnosti a autonomii svých životních zkušeností. Zároveň samo umění nabývá forem, jejichž prostřednictvím je vytváření vlastních obsahů přístupné i neumělcům. Proces byl nastartován opět Marcelem Duchampem, který prací s již hotovým předmětem otevřel cestu surrealismu v testování „magických polí“, což ovšem z hlediska sémantiky není nic jiného než zkoumání průniků dvou či více polí zkušeností, které jsou spjaty s předměty, které ono pole vzájemně tvoří. Magické pole setkání deštníku, šicího stroje a operačního (pítevního?) stolu, tak, jak bylo dáno jako prototyp surrealistické metody, je pro každého diváka osobitým, individuálně založeným průnikem zkušeností podle toho, jak ve svém životě užívá deštník, šicí stroj a operační stůl. Jednoduchost této metody nebrání nikomu, aby si pro sebe testoval (a při znalosti principů metody i analyzoval) například magické pole svých asociací, vzniklé třeba setkáním mobilu, pádel a třešní.

Situace příznivá autorskému zapojení do uměleckého procesu byla dále rozvinuta v šedesátých letech minulého století – umění akce, performance, land-art, body-art, konceptuální umění, nepředpokládají předchozí technické vybavení autora, pouze jeho koncepční schopnosti a otevřenost a vůli k interpretaci vlastních, individuálních zkušeností. Znakové prostředky umění se tak více než kdykoli předtím staly nástroji otevřenými komunikačnímu užití.

Umělci, kteří na tento nový diskurs přistoupili, zkoušejí nové formy komunikace s obecenstvem, ať už je to přístupnost díla divácké aktivitě a manipulaci – jako v projektu Petra Nikla *Hnízda her*<sup>4</sup> – nebo přechod výtvarných realizací do dramatických forem, přímo reagujících na odezvu diváků (u téhož autora). Umělci se snaží aktivizovat obecenstvo i jeho zapojením do svých realizací, jako např. Kateřina Šedivá v projektu *Každé pes, jiná ves* (Brno–Líšeň, 2007), zde je však třeba být citlivý na hranici mezi tím, kdy obecenstvo může projekt aktivně a uvědoměle ovlivňovat s kompetencemi dialogickými k umělci, a tím, kdy dochází pouze k jeho neuvědomělému zapojení nebo dokonce k „využití“ či manipulaci. K této pozitivní, divákovi otevřené formě směřuje např. skupina Ládví, velmi inspirativní, téměř vzorový je již letitý projekt Janusze Byszewského a Marie

4 Praha, Rudolfinum, 12. 1. – 20. 2. 2000

Parczewskiej,<sup>5</sup> který aktivizoval tvůrčí stránku obyvatel polské obce Pierog (skrze jejich vlastní díla, která vytvořili na principu Schwittersovy metody shromažďování artefaktů spojených s vlastními životními situacemi a kterými pak komunikovali na společné výstavě všech rodin v uvedené vesnici, probouzející jejich sociální sounáležitost).

Díváme-li se na současnou školní praxi, v reflektovaném povědomí teorie výtvarného oboru a především školní praxe postupují uvedené procesy příliš pomalu. Chápání obrazu v ostatních vzdělávacích předmětech (a tedy v celku ostatní školní praxe) jako ilustrace v duchu Komenského *Orbis Pictus* vytěsňuje naše snahy, snahy výtvarného oboru, do trvale polární pozice těch, kteří se snaží ve svých hodinách dosáhnout pouze estetického zážitku. Vznosná slova o komunikaci obrazem, která ve svém oboru mezi sebou pronášíme, mají na obecnou školní praxi velmi mizivý účinek.

Dokud nepřesvědčíme také své kolegy v ostatních školních předmětech, rodiče a samozřejmě také žáky, **že obrazový prostředek je znakový prostředek jako každý jiný a tedy jeho geneze je genezí komunikačního vyjádření obsahu vlastního vědomí druhému a ostatním (které toto vyjádření v mysli a uvědomění komunikujícího zároveň ovšem také vytváří)**, dokud se k němu bude přistupovat na prvním místě s jeho magickým přístupem „reflexe skutečnosti“, který pro nás vytváří těsný prostor „vyjádření svého nitra“, nebudeme schopni přesvědčit ani o skutečném významu výtvarné výchovy.

Rámcový vzdělávací program pro výtvarný obor na ZŠ i na gymnáziích má tzv. „rozšiřování komunikace prostřednictvím obrazového znaku“ jako jednu z tří páteřních, systémově zakotvených činností. Jakýkoli tvůrčí proces nelze završit, pokud autor k svým jedinečným zážitkům a zkušenostem takto vyjádřeným nenaváže sociální korelace a nemá-li možnost zařadit je v jejich postavení k jejich sociálním účinkům. Zde se ukazuje, že proces komunikačního ověření není nějakým procesem, který přisazen až za proces tvorby (každý přeci vystavuje výtvarné práce žáků za účelem získání ohlasu na ně), ale je **nedílnou součástí vlastní tvorby, vyústěním, spoluzakládajícím její obsah**.

Dá se tedy říci, že k procesu uplatnění komunikace ve výtvarné pedagogice máme v současné době vytvořeno dostatečné institucionální ukotvení. K jeho praktickému naplnění ovšem musíme umět nabídnout také jednoduché a účinné metody, jak s vizuálně obraznými prostředky pracovat právě s bezprostředním poznávacím a komunikačním účinkem. V této souvislosti bych chtěl jako na následování hodný příklad upozornit na přístup Lenky Kizbergerové v její doktorandské práci,<sup>6</sup> analyzující přístupy, v nichž komunikace není přidavným faktorem výtvarné pedagogického procesu, ale právě nástrojem spoluustavování jeho obsahu. Ve stati je zřetelně uvedena praxí autorky prověřená metoda, jak s uměleckými díly i s vlastními pracemi žáků pracovat jako s neuzavřeným, věčně živým, aktualizace schopným poznávacím a komunikačním nástrojem.

5 Na sympoziu *Umění v dialogu s veřejností* (Brno, 1999) o něm referovala Maria Parczewska. Viz stejnojmenný sborník, Brno : Dům umění, 1999, s. 69 – 83.

6 *Skutečnost a její obraz. Obraz a jeho skutečnost*. Viz *Výtvarná výchova*, 2007, č. 3 – 4, s. 7 – 11.

## **Summary**

There has been a radical shift in communicative strategies of contemporary art. Today's artist is not an extraordinarily talented person whose work serves as a base for the process of universalisation. He becomes a part of the society through actual encounters with individualised experience of others. His work is oriented towards activities of the spectators. That makes methods and results of artistic work similar to those used within art education. This development should be seen as an occasion for art pedagogy to find a way how to cooperate with artists and art world more thoroughly.

## AUDIOVIZUALITA, SPOLEČNOST A VÝTVARNÁ VÝCHOVA

HANA BABYRÁDOVÁ

*Pokud člověk dospívá k otevřené tvořivé totalitě, činí tak tím, že jedná, že vytváří, spíše než že nazírá (Deleuze 2006: 137).*

*Záplava zvědavosti, chtivosti očí, deregulace pohledu, XX. století nebylo stoletím „obrazu“, jak se tvrdí, nýbrž stoletím optiky a především optické iluze (Virilio 2004: 40).*

### **1. Smysly, umění a výchova**

Doba nám nabízí život mezi obrazy a zvuky, jejichž původ nám není vlastní, pohybujeme se mezi tím, co nevychází z naší tělesné podstaty, co není přímým odrazem světa a nás samých, bloudíme nikoliv mezi zrcadly odrážejícími naši podobu, ale spíše mezi „zrcadly zrcadel světů“, které se naší prosté existenci stále více vzdalují. Je to specificky lidská vlastnost, vnímat svět jako „svoji představu“ (A. Schopenhauer, 1818), ale uvažme sami, téměř dvě stě let potom, co byla tato myšlenka vyslovena, zda krajní spočinutí v představě oddělené od fyzické existence nás od lidství spíše nevzdaluje: člověk totiž není nadán pouze viděním a sněním, nýbrž i rozvažováním. I Schopenhauer pochyboval o tom, že se dá žít pouze v představě: „... jako východem slunce je tu viditelný svět, tak rozvažování svým jediným jednoduchým úkonem jedním rázem proměňuje temné, bezvýznamné cítění v názor, podobou měnlivý, co se týče hmoty po všechny časy trvalý, neboť spojuje prostor a čas v představě hmoty, tj. působnosti. Tento svět jako představa je zrovna tak jen pro rozvažování, jako je skrze rozvažování“ (Schopenhauer 1996: 27).

Vnímáme-li umění jako proces symbolizace, pak je otázkou, který druh symbolů byl první – zda to byly symboly vytvářené zvukem, nebo symboly obrazové, zda byl prvotním prostředkem symbolizace sluch či zrak. Antropologické výzkumy potvrzují domněnku, že zvuk jakožto symbol bezprostředně propojený s tělem – máme-li na mysli zvuky vytvářené lidským hlasem – se stal prvotním symbolickým vyjádřením, obraz vzniká teprve později.

Základní otázkou dnešní doby není prvotní role toho či onoho smyslu, touto otázkou je zkoumání podoby jakési „fúze smyslů“, tzn. průniků funkcí představování a vyjadřování, do nichž je zapojeno více smyslů, přičemž zrak a sluch jsou v lidské komunikaci stále smysly dominujícími. Audiální komunikace, jež existovala původně pouze v „mluvené podobě“, byla v průběhu dějin zachycována písmem, což přináší nové dimenze transformace záznamu zkušenosti se světem z generace na generaci. Kodifikovaná řeč – jazyk v orální i ve skribální podobě – se stává nástrojem poznání. Doba nejsoučasnější, jež je charakterizována prudkým rozvojem digitálních technologií reprodukcí především vizuální podobu světa (pojmová reflexe je odkazována stále více pouze akademické půdě), otevírá v oblasti výchovy zásadní problém, zda „vidoucí“ znamená „vědoucí“, zda „vidění“ znamená skutečně „nazírání“ a zda informace o světě získaná pouze na základě

obrazů, nikoliv z vyprávění, čtení či z referování o věci prostřednictvím mluveného či saného jazyka, je věrohodná.

Audiální podněty a vjemy se odehrávají v čase. Statický obraz do jisté míry fixuje čas, i když tato teorie neplatí už od dob zachycování dějů simultánních – odehrávajících se v několika časoprostorových rovinách jakoby zároveň –, které je datováno zejména do období vzniku moderny (kubismus, futurismus a další avantgardní směry). Vizualitu doby současné spojujeme převážně s pohyblivými obrazy, ať už jde o film, animaci či jiné novými médii zachycované, přenášené a zpracovávané obrazy (film, klasické audiovizuální médium, je stále překonáván nově se vyvíjejícími formami zobrazování jako například home videem, digitálními DVD, live Cinda, resamplováním s použitím VJského vidění atd.). A co je příznačné pro současnost – tyto stále se pohybující a proměňující se obrazy už si nedovedeme představit bez zvukového doprovodu, proto je lépe mluvit přímo o audiovizualitě než o vizualitě samotné. Tato řečneme „rozostřená symbolizace skutečnosti“ prostřednictvím obrazu a zvuku je poznamenána iterací (objekt není přesně uchopen, lze se k němu pouze přibližovat). Všechny tyto formy zachycování skutečnosti směřují k nepojmové komunikaci, která má výrazně audiovizuální charakter.

Zrak a sluch jsou, jak už jsme uvedli, dva nejpoužívanější smysly. Z hlediska ontologie člověka se tyto dva smysly během lidského života nejdéle vyvíjejí a jejich vývoj i způsob užívání jsou velmi složité. Výrazy jako audiovizualita, audiovizuální případně intermediální jsou v současné době velmi frekventovány, ovšem často jednostranně pouze v souvislosti se sdělovacími prostředky a s tzv. „novými médii“, která jsou zastupována digitálními technologiemi. Původně znamenala audiovizualita propojení zvuku hlasu nebo hudebního nástroje s tím, co bylo možno pozorovat očima – tedy s obrazem, ale i s předmětným objektem, pohybem těla, kostýmem, symbolicky utvářeným prostorem jak jej pojímala zejména architektura. Kromě lidského či zvířecího těla (performance), předmětu (objekt) a prostředí (environment) zde neexistovala další zprostředkující uměle vytvořená média. Svým způsobem „audiovizuální“ byly i první obřady konané při příležitostech náboženských úkonů a v průběhu dějin si religiózní kultury bez propojení zrakového počítka se sluchovým vlastně lze jen stěží představit. Zatímco v náboženství a v umění má tedy audiovizualita dávné kořeny a bohatou historii, ve výchově je systematicky doporučována (pomineme-li nadčasová doporučení J. A. Komenského) teprve s rozvojem moderních pedagogických metod rozvinutých v praxi především ve 20. století. Psychologové a pedagogové totiž poukazují na to, že synkreze smyslů podporuje základní procesy citění a myšlení, a tedy i učení. Četné pokusy konané v rámci obecné pedagogiky dokázaly, že jsou-li například při učení v kognitivních disciplínách použity zároveň sluch a zrak a je-li rozvíjena u žáka nejenom recepce, ale přímo i jeho vlastní audiovizuální produkce, dochází k snadnějšímu a trvalejšímu zapamatování látky. Ve výchově uměním ale nejde o dosažení efektu intenzivního memorování a učení. Cílem je zde rozvoj vnímavosti, citu a rozumu ve vztahu ke kreativité – tedy schopnosti symbolicky ztvárňovat témata nacházená v okolním světě. Z českých teoretiků, kteří se systematicky zabývali tématy souvisejícím se synkrezí vizuality a audiality jmenujeme alespoň Jiřího Davida (integrativní smyslová výchova), Kateřina Dyrtrtová (propojení hudebního a výtvarného vyjadřování v metodologii umělecké výchovy) a Jaroslav Bláha (geneze integrace výtvarného a hudebního jazyka v umění moderny).

## 2. Dva druhy vizuality – vizualita „primární“ a vizualita založená na „obrazech obrazů“

Samotný pojem „audiovizualita“ je dnes diskutován ve společenských vědách většinou v souvislosti se zkoumáním veřejných médií, v nichž je praktikován postmoderní reklamní grafický design založený často na recyklování obrazů – tj. opakovaném používání obrazů odkazujících k vizuálním kódům vzdalujícím se přímé zkušenosti s realitou. Sdělovací prostředky a vlastně i veškeré soudobé informační prostředí skýtají právě skrze sugestivní audiovizualitu jakýsi obraz světa „mimo mne“ (vylučující vnitřní já), jinými slovy řečeno obraz zástupného světa cizích identit. Namísto pravdivého „zobrazování světa“ nabízí média redukováný „odkaz ke světu“: „Způsob odkazování ke ‚světu‘ – stereotypy jsou sociálními konstrukcemi a jako takové představují určitý dosažený konsensus v pohledu na svět. Proto jsou stereotypy sociální sdělení a předávání. Jedním z hlavních zdrojů jsou média, a proto mají právě média rozhodující vliv na ustanovování, šíření a posilování stereotypů“ (Burton; Jiráček 2001: 190).

Míra sugestivnosti takové mediální audiovizuální produkce je vysoká a jejím cílem je přimět jedince k určitému modelu chování, který mu původně není vlastní. Tento ve společnosti dosti rozšířený fenomén se stal námětem řady uměleckých děl. Paradoxní ovšem je, že komerční audiovizuální produkce se tváří tak, jakoby chtěla vytvořit novou svobodnou identitu jedince a to tím způsobem, že mu nabízí bohatou škálu výrobků, jejichž design je marginalizován (srov. Lipovetsky 2002: 249).

Lidé jsou stále častěji vystavováni tlaku nasměrovanému k rádoby svobodnému přijímání kódů jednání často zobrazovaných právě audiovizuálními prostředky, a to pod záminkou, že se skutečně stanou krásnějšími, chytřejšími, dokonalejšími. Dochází k manipulaci lidského jednání prostřednictvím uměle vytvořených audiovizuálních kódů, které je nutno v rámci strategie rozněcování neustálého zájmu individua, jež je vnímáno jako potenciální zákazník, stále obměňovat. Vedle komerčních obchodních cílů jde i o zpochybnění stability společenských systémů a hodnot. Takový je tedy „stav světa“, v němž je praktikováno umění i výchova.

Co se týká nestability vnímání i vyjadřování a případně i diskurzu o hodnotách, je nutno však rozlišovat sugestivní antistabilní prezentace reality v ekonomické praxi (audiovizuální management) a dynamické (nestabilní), rovněž stále se proměňující, symbolizace světa koncipované samotným jedincem jako autentické výpovědi (umění a výtvyro dětí a studentů).

O problému nestability současných společenských hodnot hovoří výstižně například Francois Lyotard, který upozorňuje na tu skutečnost, že všudypřítomná proměňující se vizualita výrazně přispěla k rozbití poznatelných modelů skutečnosti fixovaných v pojmech (pojmy by měly být stálejší než obrazy, ale není tomu tak) a namísto poznání nastolila princip řečových her (dynamických neuchopitelných referencí o skutečnosti). V studii *O postmodernismu* situaci charakterizuje následovně:

Zdůraznili jsme hned na začátku této studie rozdíl ne pouze formální, ale pragmatický, kterým se od sebe odlišují řečové hry denotativní, zaměřené na poznání, a hry preskriptivní,

zaměřené na jednání. Vědecká pragmatika se týká výpovědi denotativních zabývajících se poznáním (instituty, střediska, univerzity atd.). Jejím postmoderní vývoj vyzvedává však do popředí jeden rozhodující „fakt“: že totiž i diskutování denotativních výpovědí vyžaduje určitá pravidla. Nuže pravidla nepředstavují výpovědi denotativní, nýbrž preskriptivní, které je lépe označovat, abychom se vyhnuli konfúzím, jako metadeskriptivní (předpisující čím mají být tahy řečových her, mají-li být přípustné). Funkcí diferencující, či imaginativní, či paralogické aktivity v současné vědecké pragmatice, je právě odhalovat tyto metadeskriptivní výpovědi (nevyslovené předpoklady) a žádat, aby partneři přijali i jiné (Lyotard 1993: 174 – 175).

Zásadní problém společnosti naznačený Lyotardem – problém pohybu myšlení realizovaného prostřednictvím řečové hry, která postupně nesměřuje k denotaci (odhalení jednoho pevného významu), nýbrž je jejím cílem konotace (nalézání několika významů oscilujících kolem jádra problému) – lze vztáhnout i na umění a výchovu. Zejména v umělecké výchově nejde již o pouhé předávání znalosti a zkušenosti s uměním, ale spíše o transformaci otevřené reflexe skutečnosti skrze již zmíněnou konotativní symbolizaci, jež je uskutečňována nikoliv prostřednictvím jednoho odděleného smyslu, nýbrž právě prostřednictvím smyslové synkreze.

Umělecká výchova směřuje ke zpřístupnění a k iniciaci vlastního projevu závislého na dvou hlavních smyslech – zraku a sluchu, umožnění zakoušení funkce těchto smyslů v dobrodružství tvorby a k vypěstování si tak kritického postoje k přijímání komerčních hotových audiovizuálních kódů šířených masovými prostředky.

Do jaké míry působí reklama a veškeré audiovizuální produkty, s nimiž je možno se bezděčně prakticky denně potkávat ve veřejném prostoru i v domácnosti na televizních obrazovkách či v internetovém prostředí, na psychiku člověka, lze pouze odhadovat. Postupy používané v koncepci audiovizuální produkce se stávají předmětem studia na středních a vysokých školách. Zde vyvstává jisté varování, že i výchovné instituce se mohou v tomto smyslu komercionalizovat, jak o tom píše japonská multimediální umělkyně Keiko Sei:

Protože však reklamy závisí na lidech, k nimž se obracejí, nic neodmítají. Základy barevné harmonie, jež se učí na uměleckých školách, rétorika přednášená na kurzech psaní – tyto základy „geidžucu“ jsou skutečnou pokladnicí odpadu, kterou se můžeme probírat. A právě protože odpad žije, vdechuje život do všeho kolem sebe – mnohem více, než by si kdokoli z nás dokázal představit. Dnešní děti vyrostou v dospělé zítřka a budou si propěvovat „Hymnu hospodářského boje“ z reklamy na tonik Mitsui Regain z roku 1989 (Sei 2004: 159).

Výchova uměním patří do oblasti pedagogiky, kde se neoperuje s jednotnými společenskými, vyjádřeno slovy Lyotarda, „deskriptivními pravidly“. Je to důvod, proč se právě výchova stále více stává sférou hledání vlastní identity. Vizualita a také audiovizualita „primární“, která je propojena s existenciální jednotou těla a duše člověka, je ve výchově uměním nezastupitelná. Tuto primární vizualitu není možno zcela nahrazovat „zobrazováním zobrazovaného“ (francouzský filozof Baudrillard označuje tento způsob zobrazování

za „simulakrum“). Neustálé citace – „zobrazování zobrazovaného“, „nahrávání již slyšeného“ a omezování vlastní produkce zvuku a obrazu, se sice mohou stát prostředky her, ale nejsou v plném slova smyslu tvorbou, protože v konečném výsledku znamenají odklon od autentického projevu.

Egon Bondy toto složité hledání identity popisuje slovy:

...člověk nemá se společností identický význam, není s ní v nějaké mystické jednotě, je jen jejím členem, a byť s ní vychází sebelépe, cítí, že jeho existence se nevyčerpává v existenci společnosti, že význam společnosti stejně jako význam kohokoliv druhého není jeho významem (být by toho druhého sebevícem miloval), že i sebeobětování se významu druhého není významem pro mne, významem mým, pokud si to jako svůj vlastní význam nevsugeruji (třeba sám sebou a nepatřím sobě, ale svému mamu, jímž pak může být cokoli). Prostě: nejen společnost mne přesahuje, ale i já – pokud zůstávám sám sebou – přesahuji společnost, ba přesahuji ji, i když přestanu být sebou, jenomže to nepocitíuji a žiji v klamu zástupnosti (Bondy 2008: 48).

## **„Výtvarné“ a „hudební“**

V současném umění je propojování audiality s vizualitou již zcela samozřejmou záležitostí. V umělecké výchově jsou však předměty výtvarná a hudební výchova nadále praktikovány jako samostatné disciplíny s poněkud odlišnými cíli. Výtvarné vyjadřování směřuje k vlastní produkci (vyjma galerijní pedagogiku, která je orientována spíše na reflexivní interpretační aktivity) a hudební výchova je ponejvíce zaměřena na pěstování interpretačních dovedností (základy intonace, hra na nástroj, sborový zpěv, případně komorní hra na ZUŠ). Hudebnost neznamená ovšem pouze schopnost interpretace, ale je vnímána i jako schopnost recepční – tj. schopnost poslouchat a hodnotit skladby nejruznějších žánrů a epoch.

Nelson Goodmann (2007) v tomto smyslu hovoří o dvou druzích umění – o uměních autografických a alografických. Autografická jsou ta umění, která nepotřebují pro svoji realizaci notaci – záznam (jedná se především o umění výtvarná, například o malbu). Umění alografická, která vyžadují notaci, se vyvinula tam, kde bylo do realizace díla zapojeno více lidí; zde byla notace nutná pro společnou realizaci díla. Novodobá tvořivost na audiovizuální bázi hranici mezi oběma zmíněnými druhy umění rozvolňuje a přiklání se spíše k „autografii“ zvuku i obrazu, které se v konečném díle navzájem prolínají.

Ve výtvarném umění už od počátku 20. století najdeme řadu příkladů inspirace děl sluchovými podněty a později pak přímé integrace audiálního a vizuálního vyjadřování. Inspirací pro výtvarné dílo mohou být zvuky pocházející z přírody, častěji však výtvarný umělec čerpá z hudby – tedy z uměle vytvořené kompozice zvuků. Z nejnámějších směrů výtvarného umění čerpajících z hudebních podnětů jmenujme alespoň orfismus. Výraz „orfický“ bývá i mimo přímou souvislost s díly umělců spadajících do orfismu používán jako metaforické označení všeho, co je průnikem hudby a obrazu.

Název orfismus je převzat ze jména antického bájného pěvce Orfea, jenž se věnoval poezii, zpěvu a hudbě. Tato integrace slovesného umění a hudby se stala předobrazem dalšího



propojování smyslů – vjemů a dojmů, předstupněm synkreze umění, jehož vizuální podoba nalezla svůj vrchol ve výtvarné abstrakci. Prostudujeme-li mýtus o Orfeovi důkladně, uvědomíme si, že audiovizualita vnáší do umění i do výchovy velmi důležitý spirituální aspekt. Hudba dle orfistů totiž představovala symbol harmonie všeho – etikou počínaje a estachologií konče (tělo bylo nazíráno jako hrob duše, základem orfismu byla víra v neustálé obnovování návratu duše z podsvětí do normálního světa, čili víra ve spirituální aspekty lidské existence). Audiovizuální prostředky (zvuky a obrazy vznikající na základě vnitřní synkretické imaginace) mají silný motivační účinek z toho důvodu, že probouzejí v člověku posvátný cit pro nadpřirozeno, pro tajemno. Bez této dimenze nelze v celé hloubce tvořit umělecká díla. Podobné duchovní aspekty audiovizuální povahy vykazují také umění Dálného východu. Východní umění navíc propojovala audiovizuálních aspekty uměleckého vyjadřování s přírodním prostředím. Důraz zde byl kladen na poezii, která obsahuje latentní rysy audiovizuality v tom smyslu, že může být nejenom čtena, ale recitována nahlas, přičemž stejně tak jako její tiché čtení, tak i hlasitý přednes vyvolávají u čtenáře či posluchače vizuální představy. Neboť jak praví staré čínské přísloví: Zrakem, sluchem a svým srdcem si hoviš v pohádkovém světě.

Z audiovizuálních projektů českých výtvarných umělců bych zmínila alespoň krátce velmi populární výstavu Orbis Pictus (Hmatej, brnkej, slyš, viz), jejímž autorem a iniciátorem byl Petr Nikl. Vytvořil spolu s dalšími dvanácti umělci jakýsi labyrint interaktivních objektů, které po stránce vizuální měly snový charakter a které se pro návštěvníky po celou dobu stávaly prostředky hudebních improvizací. Není náhodou, že tento projekt byl inspirován Komenského dílem Labyrint světa a ráj srdce, neboť podobně jako velký filozof a pedagog i Nikl zde uplatnil myšlenku tzv. „rozšířené pedagogiky“ založenou na dialogickém jednání (dialog byl veden v mnoha rovinách – mezi autory a návštěvníky, mezi improvizátory na místě, mezi vlastním nitrem a produkcí, atd.).

### **3. Synkretismus smyslů jako východisko umělecko-pedagogického experimentu**

Audiovizuální aspekty uměleckého projevu představují v koncepci mých seminářů, které nabízím posluchačům magisterského studijního programu na katedře výtvarné výchovy PdF, v posledních letech klíčové východisko experimentální práce. Upozorňuji studenty na to, aby se vyhýbali pouhému chronicky známému „malování hudby“, či „podbarvování obrazu hudbou“. Vyzývám je obvykle, aby v propojování základních vyjadřovacích médií byli vynalézavější. V současném umění najdou řadu inspirativních audiovizuálních děl. Smyslem experimentů ovšem není tato díla parafrázovat nebo dokonce napodobovat. Podle autorských studentských projektů prezentovaných v seminářích didaktiky však usuzuji, že posluchači nejraději čerpají z rejstříku své vlastní kreativity. Úkoly týkající se parafrázování hotových uměleckých děl jim tedy nezadávám. Vymezuji v každém semestru vždy nově několik tematických okruhů s tím, že si mohou vybrat po konzultaci se mnou téma vlastní, doporučeným tématům se vymykající. V úvodních lekcích si prohlédíme dokumentaci zdařilých projektů z minulých semestrů a diskutujeme o nich. Všimáme si původností projektů, umělecké a materiálové stránky provedení, pedagogického obsahu

a návazností projektu na prostor, místo a čas. Takto si dopředu stanovíme hranice nároků, které jsou později kladeny na hodnocení. Projekty jsou pak v semináři zpracovávány a představovány dvěma způsoby – buď skupina lidí vymyslí projekt a přímo jej realizuje s ostatními kolegy v ateliéru nebo jej skutečně samostatně v exteriéru. Z obou typů projektu je pořizována dokumentace (video, foto nebo audionahrávka, reflexivní texty atd.) anebo je projekt zpracován pouze v návrhu s tím, že jeho autor použije maximum autentického materiálu,<sup>1</sup> aby byl zpřístupněn jeho zamýšlený obsah. Obě verze – jak svědectví tak i návrhy projektu – jsou pak v podobě textu s obrazy vypalovány na CD nebo DVD, které je opatřeno graficky zpracovaným bookletem.

Většina studenty realizovaných a navrhovaných projektů má intermediální charakter, přičemž audiovizuální aspekty v nich sehrávají klíčovou roli. Každý projekt je neopakovatelným autentickým dílem, a tudíž by nebylo vhodné projekty přísně kategorizovat. Za dobu asi tří let, kdy vždy v letním semestru studenti projekty navrhnou a vytvářejí, se mi nashromáždily už desítky CD a DVD nesoucích někdy čitelné jindy zcela záhadné znaky prolínání nejrůznějších médií.

V tomto větším množství výstupů ze seminářů je možné za účelem systematictější reflexe výsledovat v koncipování projektů určité specifické typy:

**projekty vědomě či nevědomě navazující na experimentální mezioborové postupy v umění 20. stol.**

**projekty senzibilizující, zaměřené a psychofyzické aktivity**

**projekty exteriérové – zaměřené sociálně nebo ekologicky**

**projekty zaměřené na sebereflexi a na autobiografická témata v širších kontextech**

**projekty volně interpretující umění**

**projekty orientované na kritiku společnosti (humor, satira)**

**projekty propojující více disciplin**

**projekty propojující slovo a obraz**

V programu semináře se snažíme vyhnout takovým projektům, jejichž zpracování se odehrává pouze na bázi nových médií (digitální cestou). Nejsou tedy žádoucí například počítačové animace vytvářené pouze ve virtuálním prostředí, neboť tyto jsou předmětem zájmu jiných oborů. Rovněž střihání a ozvučování videonahrávek či vytváření krátkého filmu je náplní jiných disciplín. Vybrané studentské projekty jsou průběžně prezentovány na stránkách katedry výtvarné výchovy PdF MU Brno.

Na závěr bych uvedla komentář alespoň dvou, dle mého názoru, zdařilých projektových akcí ze semináře (LS 2008), jejichž obsah by v pedagogické praxi mohl být rozložen do více časových úseků (oběma akcím byla věnována vždy pouze asi hodina času). V ateliérovém provedení studenti ověřili experimentálně dosah své myšlenky, která se setkala se zájmem kolegů vyzvaných ke spolupráci. První projekt byl pojmenován *Greppfruitový měsíc* podle

1 Dokumentaci vlastní výtvarné práce, vlastní úvahy a citace, kresby a náčrty, počítačovou grafiku a animace atp.

názvu písně Toma Waytse [viz Obr. 2 a 3 v obrazové příloze na konci I. oddílu]. V úvodu byla píseň puštěna na přehrávači a její text byl vizualizován dataprojektorem na bílém papíře o rozměru 2,5 x 1,5 m. Báseň byla čtena v češtině nahlas jednou studentkou. Velikost projekce byla důležitá vzhledem k dalšímu záměru iniciátorů celé akce. Její účastníci byli vyzváni, aby postupně přistupovali k ploše papíru a dle svého uvážení začernovali určitá slova a jiná naopak zvýrazňovali. To vše za opakovaného poslechu písně. Začerněná slova byla na počítači z textu vyjmuta a text byl znovu čten bez těchto slov. Báseň změnila poněkud význam a byla dále doplňována volnými asociacemi a znovu nahlas čtena. V poslední fázi byli účastníci vyzváni k doplnění přetřansformovaného textu obrazovými asociacemi. Hra s textem a obrazem byla podnětem k dalším a dalším imaginativním kontextům odehrávajícím se v hlavách aktérů i diváků, kteří vlastně splynuli v jednu skupinu.

Druhý projekt byl nazván *Zvuk – pohyb – obraz* [viz Obr. 1 v obrazové příloze na konci I. oddílu]. V jedné části ateliéru byl jednomu ze studentů (studentek) nabídnut skrze sluchátka poslech hudby. Role poslouchajícího spočívala v tom, že měl na místě dle hudby volně pohybovat – tančit. Pohyby jeho těla byly snímány kamerou a promítány přes počítač na plátno zavěšené ve druhé polovině místnosti. Přímo na tomto plátně jiný student (studentka) maloval barvami „obraz pohybů“ viděných, ale i tělesně cítěných (viz obrazová příloha k článku), který byl ale spíše jejich volnou interpretací než zachycováním vizuální podoby proměňujících se figur. Stejně tak jako u projektu prvního i u tohoto druhého šlo o simultaneitu podnětů a reakcí založených na audiovizualitě (u prvního projektu bylo propojeno slovo, melodie písně, zvětšený psaný text, akustická recitace a obraz volně asociovaný s textem a hudbou, u druhého projektu šlo o synchronicitu audiálnímu podnětu, fyzického pohybu, pohybu viděného „okem“ kamery, reprodukováného obrazu v měřítku 1 : 1 a gestické malby vytvářené na základě nejenom shlédnutého, ale i v prostoru cítěného obrazu pohybující se figury, jež byla promítána přímo před tělem malíře, takže docházelo k jakémusi sice fiktivnímu, ale intenzivnímu kontaktu mezi malířem obrazu a jeho modelem, který byl snímán kamerou. Audiovizuální tahy hry, jež byly uskutečněny v obou projektech, nebyly ovšem odtrženy od psychofyzické existence zúčastněných, naopak náročná technika (například digitální přenos obrazu či zvuku, promítání diaprojektorem na bílou plochu papíru) se zde stala prostředkem zintenzivnění smyslového prožívání a katalyzátorem nepředvídaných náhod (vlastní průběh projektů podléhal pouze rámcovému scénáři).

Uvedené dva projekty jsou pouhým zlomkem toho, co studenti za dobu jednoho semestru vymysleli. Některé projekty zůstaly pouze v návrzích s tím, že budou alespoň zčásti realizovány na pedagogických praxích.

## **Závěr**

Audiovizualita sehrává v životě současného člověka několikerou roli. Zrak a sluch jsou smysly, na jejichž přirozeném rozvíjení je závislý průběh ontogeneze. Smyslovou senzibilitu nelze stavět do opozice vůči racionalitě. Rozum (ratio), smysly (sensus) a cit (emoce) jsou ve vzájemném komplementárním vztahu a takto je nutno je rozvíjet i v pedagogickém působení. Výtvarná a všeobecně umělecká pedagogika má v oblasti

obecné pedagogiky výjimečné postavení. Právě ve výtvarné výchově se totiž nabízí celá škála experimentálních postupů založených na propojení zrakových, sluchových ale i dalších smyslových počítků, jejichž cílem je autentické vyjadřování a originální reflexe skutečnosti.

Při zapojení audiovizuálních médií založených na digitálních technologiích do umělecko-pedagogických projektů je ovšem třeba se vyhnout postupům užívaným v komerčních sférách, které podléhají lákavé, často romantizující estetice. Taktéž jednostrannému důrazu na digitální zpracování obrazu a zvuku bez návaznosti na psychofyzickou existenci jedince je lépe se v pedagogice vyhnout a rozvíjet raději projekty podporující průnik klasických (kresba, malba, grafika, prostorové vytváření, akční umění) a nových (digitální fotografie, video, digitálně zpracované zvukové nahrávky) médií s cílem obohatit experimentálními postupy princip tzv. celostního vnímání a vyjadřování. Touto cestou se lze vyvarovat známé distanci mezi lidským a technickým faktorem, která vzniká v aktuálním prostředí nepřebných technologických možností nabízejících se při zpracování audiálních a vizuálních dat.

## Summary

This article deals with contemporary level and roots of audiovisual expressions in the global community, art and education. The author of the article would like to start the discussion about some ideas of those writers, who are dealing with audiovisuality, and also to describe the connections between philosophical writings and theory and praxis of contemporary art education. In conclusion there are noted the possibilities of how to use the natural students' interests in audiovisuality for open-ended experiments (examples from the studio program of the university discipline "teaching methods in art education").

## Literatura

- Bondy, E. *Útěcha z ontologie*. Praha : DharmaGaia, 2007.  
 Bruton, G.; Jiráček, J. *Úvod do studia médií*. Brno : Barrister a Principal, 2001.  
 Deleuze, G. *Bergsonismus*. Praha : Garamond, 2006.  
 Goodman, N. *Jazyky umění*. Praha : Academia, 2007.  
 Lipovetsky, G. *Říše pomíjivosti*. Praha : Prostor, 2002.  
 Lyotard, F. *O postmodernismu*. Praha : Filozofický ústav AVČR, 1993.  
 Sei, K. *Konečná krajina*. Praha : One Woman Press, 2004.  
 Schopenhauer, A. *Svět jako vůle a představa I*. Pelhřimov: Nová tiskárna Pelhřimov, 1996.  
 Virilio, P. *Informatická bomba*. Praha : Pavel Mervart, 2004.  
 www.showbizz.cz

## ANIMACE JAKO KONFLIKT SLOVA A OBRAZU

JIŘÍ HAVLÍČEK

Způsob animace jako ožívování myšlení prostřednictvím jazyka a řeči je velmi odlišný v různých kulturních, sociálních a národních či kmenových prostředích. Nelze jej fixovat médii písma, protože zejména v ahistorickém kontextu je předáván živou a nijak nezprostředkovanou komunikací. Sdílením smyslu, jenž je výlučně prostředkovan přímou spoluúčastí. Proto není jednoduché překládat a prostředkovat původní smysl či takzvanou obsahovou formu mezi jednotlivými odlišnými komunikačními kódy.

Obraz se jen zdánlivě jeví přístupnější pro **proces komunikovatelnosti**. Ale to je velmi blízké i diskursu, jenž má za téma psaný text, a týká se to i naší schopnosti správně rozumět nebo přiblížit se smyslu a významu informace v textu zakódované.

Aplikovat však násilně tento postoj na artefakty výtvarného umění může být scestné. Rovněž v případě velmi komplexních uměleckých realizací – divadelní představení, film, performance, happening atd. – nelze výše zmíněné přístupy intelektuální instrumentace mechanicky přenášet a to ani do kritické medializace *a posteriori*...

### **Jaká je tedy povaha vizuality ve vztahu k verbálnímu?**

„Všechny řečové a jazykové výtvary obsahují přidané ruiny něčeho, co je nesdělitelné,“ napsal Walter Benjamin o problematice převoditelnosti a přeložitelnosti uvnitř jazykové komunikace. Nám však jde o hledání univerzálního klíče k přenosu informace verbální, vizuální, hudební či jiné nejen uvnitř těchto komunikačních soustav, ale i mezi nimi.

Roman Jakobson rozlišuje tři typy překladu:

- A. intra-lingvistický: interpret převádí jeden slovní význam do jiného ve stejném jazyce, například chceme vysvětlit neznámé slovo...
- B. inter-lingvistický: překlad v obvyklém smyslu – interpretace slovního významu prostřednictvím jiného jazyka...
- C. inter-sémiotický: interpretace lingvistického znaku pomocí non-verbálního znakového systému (neboli obratem interpretace non-verbálního znaku prostřednictvím slovního znaku jako je například popis baletu nebo malířského díla)...

Je značně problematické patřičně animovat či oživit takové obsahy mysli, které nelze dostatečně a beze zbytku vyjadřovat prostřednictvím obrazů nebo slov, případně obojím, včetně takových aktivit jako je realizace iniciačního rituálu, hudebního díla nebo divadelního představení.

Základním předpokladem je sociální sdílení skutečnosti v komunitě, kterou buď nedobrovolně zvolíme zrozením či jinou formou nucené či nahodilé spoluúčasti anebo svobodnou volbou, což lze velmi často zpochybnit.

Smysl **animace jako procesu ožívování smyslu**, jeho aktualizace, by pak bylo možno hledat v dekonstrukci stávajícího schématu, ulpívajícího na fixaci petrifikovaných klamů a v kreativní artikulaci nového poznání, jež může rušit limity sociální, kulturní a historické determinace. Slova, jimiž děje a věci vyjadřujeme a popisujeme (spojována do verbálních řetězců), jsou složitými mentálními konstrukty, kdy není jednoduché rozlišit podíl intelektu a emocí na jejich interní výstavbě. Vlastně lze říci, že se stále učíme prvotnímu a základnímu umění: nikoliv jak tvořit slova v mateřském či jiném naučeném jazyce, ale jak vtělovat myšlenky a představy jako jakési „hologramy“ do obrazů celostního charakteru, do mentálních plánů zachycujících procházení tajuplným labyrintem myšlení a imaginace bez Ariadnina vlákna jazyka a řeči.

V prvotním záblesku jsou to vždy němé hry a pokud k nim snad i patří slova, pak jenom jako vzdálené stíny, ztrácející se ve třpytu linií a barevných interpolací, kdy formulujeme naše snění, neboť i to, co pokládáme za rozum a intelekt, je stav stále ještě neprobuzeného bytí.

Platí i obraz myslitele, tak jak jej představil Ludwig Wittgenstein: člověka, jenž vystoupil po imaginárním žebříku intelektu a komunikace až na poslední nejvyšší příčel a odtud otvorem na půdu domu, aby žebřík vytáhl za sebou nahoru a tam osaměl se svými nesdělitelnými myšlenkami ve světě osamění a kontemplace. Proto Wittgenstein tak často jako nejlepší pedagogickou metodu zdůrazňoval, že věci je nutno ukazovat, nikoliv o nich mluvit.

Neil Postman, americký filosof konzervativně křesťanského zaměření, nám zanechal, mezi dlouhou řadou jiných, i dva stěžejní spisy: *Disappearance of childhood*<sup>1</sup> a *Amusing Ourselves to Death*.<sup>2</sup> Základní premisou jeho učení je poznání, že způsob použité komunikace (médiu) ovlivňuje obsah komunikace, tudíž převládající způsob komunikace ovlivňuje způsob myšlení.

Postman rozlišuje tři vývojové fáze v historii euroamerické civilizace: **věk slova, věk písma a věk obrazu**. Volně do sebe navzájem přecházejí, nejsou ostře časově odděleny, i když např. objev knihtisku v Evropě situaci do značné míry mění. Dalším příkladem je použití telegrafu v 19. století, které dle Postmana už podstatně ovlivňuje formu obrazu – rychlost cesty informace (okamžitý přenos v planetárním měřítku) se liší od rychlosti cestovatele (přenos zpráv dříve závisel na rychlosti cestovatele a použitého prostředku cestování – pěšky, koňmo, lodí atp.). Důsledkem je devalvace hodnoty informace ve smyslu možnosti – přenášet okamžitě obrovská kvanta informací a to bez výběru. Z toho vyplývá, že rychlost přenosu informace získává dominanci nad jejím obsahem, v mžiku lze přenášet nevhodné a bezobsažné informace bez ohledu na jejich hodnotu pro příjemce.

Výhodou je ovšem možnost například tiskových médií – novin – přinášet bez ustání a denně nové a nové zprávy ze všech koutů světa. Ty se dříve šířily velice pomalu a na velké vzdálenosti doputovaly jen ty nejdůležitější, což byly pouze velké zprávy o válkách, pohromách atd.

1 New York : Delacorte Press, 1982.

2 Český *Ubavit se k smrti*. Praha : Mladá fronta, 1999.

Tento vývojový proces pro Postmana končí přenosovým médiem televize.<sup>3</sup> Většina televizí komunikované informace je „vata“ (redundance, devalvace...), neboť primární je kvantita a rychlost před kvalitou a převládající médium je obraz. Z toho například plyne, že podstatné je, jak člověk vypadá (image, kouzlo osobnosti, charisma), a ne až tak to, co vlastně sděluje.

Podrobíme-li Postmanovy názory kritice můžeme namítnout, že nebere (jelikož se toho nedožil) v potaz interaktivní elektronická média, například internet, kde sice je převážná část informací devalvovaná „vata“, ale pokud se umíme správně zeptat, tj. správně klást otázky (odvoláme se na Aristotelovo: správně položená otázka je primární, neboť po ní následuje i správná odpověď...), dostaneme informace, které potřebujeme.

Navíc je tu možnost publikování a sdílení informací (myšlení) v celoplanetárním měřítku a okamžitě, což však doplňuji já osobně z pozice „naivního idealisty“ (oponuji: tam kde je údajně vše a bez výběru v nepopsatelné změti, není vlastně nic, protože nelze a ani není možné položit tu „správnou“ otázku).

Myslím, že Postmanovy tři věky lze vůbec obtížně oddělovat, anebo jen s výhradou, že se tak děje v procesu formulování informace, pokud se týká projektované technologie přenosu. Překládám vždy své myšlení – a to již tehdy, když myslím u sebe, beze slov, bez písma, bez obrazů.

**Myšlení ve svém jádře a původnosti totiž není konfúzí slov a obrazů (ty v jeho jádru dokonce vůbec mohou chybět).** Ovšem pro mne osobně není myšlení ani jakákoliv forma spřízněná s matematickou logikou či hudebním motivem v nějaké atonální kombinatorice, jež by člověku poskytovala v tomto jádře oporu.

Říci myslet bez myšlení – zní žertovně či taoisticky nebo zenbuddhisticky.

Lidé totiž nemyslí v bitech, nějakých nejmenších částicích informace, pokud bychom tuto metaforu přenesli z informatiky do modelování „jádra myšlení“, ale v *mentálštině*. To slovo, použité v učebnici Kognitivní psychologie, mne značně děsí, neboť ani psychologie poznání nemá ve svém odborném jazyce vypracovanou terminologii. Slovo *mentálština* je tu použito jen okrajově právě pro toto kognitivní „jádro“... Je však obtížné pominout signál, který i laický čtenář dostane, když právě ve zmíněné velké učebnici kognitivní psychologie (Sternberg 2002) několikrát narazí na slovní pojem *mentálština*. Termín se totiž dotýká jádra paměťových struktur, vznikajících v lidské mysli během poznávacích procesů. *Mentálština* je formativním metajazykem, jehož projevy jsou sice popsateľné, ale on sám definicím uniká. Lidská mysl jakoby jím obrazně komunikovala sama se sebou v nejspodnější zatím rozpoznateľné vrstvě. Verbální či vizuální kód tu neplatí nebo až následně a konfúzně. *Mentálštině* jako formě nedefinovatelného komunikačního interního systému naší mysli a paměti se ale můžeme vyhnout. Vždyť co kdyby lidský mozek byl „hologramem“, v němž se manifestuje cosi existující mimo něj, například transcendentální rozprostraněná a samoregulující se nadvědomí životního prostředí, jehož je člověk sice aktivní součástí, ale i nepatrným pomíjivým subjektem. Avšak s obdobným

<sup>3</sup> Jelikož se nedožil rozmachu počítačové éry, o interaktivní komunikaci prostřednictvím elektronických médií již nepíše.

údivem, plní respektu, ale i kritičnosti, můžeme stanout i před čistým a praktickým rozumem I. Kanta, inspirovaným judaistickou kabalistickou syzigii sefirot božského rozumu a moudrosti (Binah a Chochmah), před prenatalními maticemi v transpersonální psychologii Stanislava Grofa, hlubinnými archetypy C. G. Junga, inspirovanými Platonovou filosofií a alchymií, či Freudovými komplexy a pojmy, odvozenými ve svém pojmenování a významech z příběhů klasické řecké mytologie.

Matematik a logik Kurt Gödel uvažoval ve svém učení o mnohosti logik, bytujících nezávisle na sobě jakoby na izolovaných ostrovech a já podporuji přesvědčení o nesčetnosti logik nezávisle na sobě fungujících v paralelních světech přírodního jsoucna. Kdyby tomu tak totiž nebylo, ustrnuli bychom na počátku všech počátků, ve stavu jakési božské nevinnosti, nebylo by času ani prostoru. Nejen každý uvažovaný svět má svou vlastní logiku, ale stejně tak i každá bytost, ba každé nepatrné jsoucno.

Obdobné závěry formulují i filozofické teorie nastiňované na pozadí odlišném: psycholingvistiky a logiky. Zajímavě to formuluje americký filozof Nelson Goodman. Ve spise *Languages of Art* vyslovuje na své paradigma: „Svět je produktem umění a jazyka“ (Goodman 2007: 41). Svou teorii systematicky zakládá na logické analýze jazykové komunikace v nejširším pojetí všech výrazových i neřečových možností lidského těla (gestikulace, tanec, vyjadřování emocí mimikou). Uvádí i metaforu anglického malíře Constabla z jeho přednášky v Royal Institution roku 1836: „Malířství je věda ... jejímiž experimenty jsou obrazy“.

A pro mne příznačně v úvaze o realismu formuluje vlastní názor, že „když se dívám i na ten nejrealističtější obraz, málokdy mám za to, že bych mohl skutečně vkročit do jeho prostoru, rozkrojit rajče nebo zabubnovat na zobrazený buben...“ (ibidem: 42).

Tradiční čínský svitek s namalovanou krajinou však právě počítá s touto možností divákova vstupu. Čínské pojetí obrazové kompozice **diváka** – jako účastníka hry – již od první chvíle do obrazu zahrnuje, což je zcela jiná filozofie zobrazování, ostře odlišná od tradičního evropského pojetí znázornění prostoru v obraze. V tradičním čínském pojetí jakoby ústřední bod vidění byl nikoliv v oku divákově, ale někde za jeho zády...

Skvěle to ilustruje básnická anekdota o čínském kaligrafovi a malíři, jenž obraz imaginární horské krajiny podal tak věrně, že do něj před údivem strnulým císařem vstoupil, aby se již nikdy nevrátil zpět do tohoto světa. Připomene nám to již zmíněného Wittgensteinova myslitele, vytahujícího za sebou žebřík „sdílení“ či „komunikovatelnosti“ a uchylujícího se jako eremita do meditační samoty za nejvýše položeným horizontem.

**Malířství totiž není vědou, ale spíše poezií**, stejně tak jako poetika opravdové tvůrčí vědy nestojí a nepadá s čistou matematikou. Ostatně i sám Goodman (2007: 57) na řešení otázky po možnosti převedení vizuálního do logicky formulovaného verbálního kódu resignuje. Notační systém reálných definic pro malířství je nemožný.

Oproti tomu klíčovými tématy bádání Kennetha G. Haye, profesora estetiky a vedoucího katedry Praxe současného umění (Contemporary Art Practice) na univerzitě v Leedsu



(Velká Británie) jsou: polarita mezi verbálním a non-verbálním projevem, slovní a vizuální formy reprezentace, tematika vztahů jednotlivých žánrů umělecké tvorby obecně, sémantický problém překladu a převoditelnosti informace a z toho plynoucí nároky **sociální angažovanosti umělce** v komunikačním poli lidské společnosti – pluralita tvorby a multimedialita, se společně budovanou teorií sdíleného hyperprostoru např. v internetu a vůbec v interakčních médiích v širším pojetí...

### Slova a obrazy – znepokojující dialektika.

“Proč co je obdivuhodně vyjadřováno básní, stává se směšným v malbě? ... Proč hlava božstva (Neptun) tak majestátně v poezii (Aeneis 1, 126-7) stoupající z vln, vyhlíží jako utátá hlava v namalované scéně? Jak to, že co je příjemné naší mysli, je nepříjemné našemu zraku?”<sup>4</sup>

“Proč pes nemůže předstírat zármutek? Není jej to hodno?”<sup>5</sup>

Znepokojující tradice odkrývá svár mezi vizuálním a verbálním sahající z hluboké minulosti do přítomnosti...

K. G. Hay se odvolává na třetí typ Romanem Jakobsonem rozlišovaných typů překladu: nejdůležitější pro současný diskurs je podle něj „**intersémiotický překlad**“. Právě tento typ překladu/převoditelnosti upoutal se všemi druhy svých obtíží italského filosofa Galvana Della Volpeho v jeho estetických úvahách, v nichž vysvětloval typičnost umělecké praxe jako podstatu vědění a výzkumu. Della Volpeho teorie vychází z neohegeliánské tradice a svým verbálním symbolismem je blízká **americké škole nové sémantiky**, chápající **umělecké dílo jako myšlenkový diskurs**.<sup>6</sup> Della Volpeho transformativní postup se zakládá na následující hermeneutické artikulaci:

Klíčový je C-A-C' kruh, jenž vychází z analytického rozboru konkrétního, materiálního světa (C/konkrétní). Z analytického postupu vzniklá abstrakce, která je formována v teorii o světě (A/abstraktní), ve zpětném vazebném procesu konkretizace utváří ještě jednou konkrétní svět (C'/konkrétní) a je impulsem, iniciací tj. podnětem k zahájení nového procesu konceptualizace.

Mohu jen doplnit, že obdobnou fascinující gradací procesu porozumění v neustálém transcendování základního logického kroku spařují ve Wittgensteinově charakteristice tautologického kruhu a vykročení z něj, respektive i v Gödelově interpretaci logik jako „navzájem nepropojených ostrovů logického myšlení“.

To je výzva nejen pro studenty doktorandského studia v Hayově Ateliéru praxe současného umění:

Jak zvolit materiální uměleckou praxi, tj. soubor uměleckých praktik tak, abychom skrze ně prohlédli a zprůzračnili neprůhlednost ne-historického nazírání tj. idealistického nenazírání?

4 Citováno z: Diderot, 'Lettre sur les sourds et muets', *Euvres complètes de Denis Diderot*. Paris : Herman, 1978, Vol. 4.

5 citováno z: WITTGENSTEIN, L. *Philosophical Remarks*. Oxford, 1940, § 250, p. 90e

6 Viz hodnocení italského estetika Guido Morpurgo-Tagliabue, *Současná estetika*, Praha : Odeon, 1985, str. 261.

A jakmile si jednu zvolíme, jakým způsobem zabránit neustálému plíživému zhmotňování, které hrozí uměleckou praxi znovu ovládnout jako *rigor mortis* a potlačit onu nově nabytou svobodu, kterou rozpohybovaný intelekt získal, když se oprostil od přehmatů minulosti a ideologických slepých míst, jak udržet tuto sílu v pohybu... (Hay 2006).

Z jiného aspektu se však v rozvíjeném diskursu mohou naprosto legitimně **texty o umění** měnit v **umění textů**.<sup>7</sup> Belting uvádí titul monografie o Achilleu Bonitovi Olivovi od Paoly Fonticeliové z roku 1985: „*La critica d'arte come arte della critica*“ (Kritika umění jako umění kritiky) a srovnává autora knih o umění s hudebním interpretem, ba dokonce samotným autorem partitury, kdy výkonní umělci se stávají interprety jeho kompozice.

To, že jednotlivé velké přehlídky umění Documenta v Kasselu Hans Belting tak trochu považuje za divadelní inscenace, přijímám s potěšením, protože jde nesporně o autorské koncepty výrazně osobitě pojaté. Ale jak jinak může být takové *teatrum memoriae* (lat. divadlo paměti) inscenováno a to od časů R. Fludda a J. A. Komenského, prvních osvícených rosikrucianů a skvělých animátorů, nežli jako notně fragmentární mosaika, byť s universálními ambicemi?

Slovo a obraz jsou pro dva naposled zmíněné myslitele – jsou, řečeno současnou terminologií – součástí synestetické informační databáze. Nejsou oddělitelné, aniž bychom informaci redukcí oklestili. Samozřejmě zvuk hudebních nástrojů a mluveného, recitovaného či zpívaného slova je rovněž neoddělitelnou komponentou. A učený jezuita Athanasius Kircher, poslední z této velké triády velkých synkretiků, přináší *cameru obscura*, zárodek budoucí fotografie a kinematografie...

Jsem si zcela jist, že tito pánové by se nad dnešními vymoženostmi nepodivovali a naprosto by tudíž neresignovali, naopak nová média by zcela organicky zapojili do svých výzkumů komunikace a komunikovatelného ve fascinující jednotě. Inu, je to krátce řečeno otázka inteligence, intelektu a citu v souznění, byť s dodekafonickými a aleatorními disonancemi, jejichž rozkošnou libozvučnou lahodnost jsme ještě neobjevili.

Proto tak nerad používám okřídlený a zprofanovaný pojem – krásno, když ještě hluboko v raném dětství jsem byl fascinován prvním spatřením hlavy Medusy Gorgony a dodnes jsem uchvácen tím mocným zážitkem jedinečné nádhery, vznešena, hrůzy z posvátna a dokonalé nadčasovosti.

Proto mne více přitahují mentální informace obsažené v poselství čínského umění, v maskách tao-t'ie nežli strnulá harmonie klasických antických podob bohů a atletů. To, že moderní umění dospělo do fáze dematerializace, odstranění fetiše artefaktu, mne naprosto netrápí, vždyť takřka paralelní nesmrtelný akademismus a posléze eklekticismus postmoderny je vlastně jakousi malou kontrarevolucí. Necht' jsou vítány „věčné návraty“. Nová média jsou pak skvělým staronovým prostředkem k uskutečňování zcela klasických intermedialních avantýr. Vždyť kdejaké hravé dítě ví, že u počítače může být básníkem, skladatelem elektronických invariant a pazvuků, filmovým režisérem, tvůrcem virtuálních světů a kdovíčím ještě – současně.

<sup>7</sup> Tuto tezi rozvíjí profesor vědy o umění a teorie médií Hans Belting v publikaci *Konec dějin umění*. (Praha : Mladá fronta, 2000, viz str. 195 a násl.)

Umělecké dílo v klasickém a tradičním slova smyslu je pojmáno jako živá forma u ruského myslitele Pavla Florenského. Ten ve svém učení staví proti renesančním principům zobrazování pravoslavnou ikonu. Oba antické pojmy – *eidos* (nadsmyslová forma) a *morfe* (smyslová forma, pozn.: Morpheus je bohem spánku) se zcela překrývají v IKONĚ: oba světy se v ní dotýkají, neboť není imitací originálu, ale originálem samotným, nepotřebuje se tudíž vztahovat k transcendentnu.

Pramen nalézá nikoliv u Platona, který nazírá smyslovou formu jako ontologicky nižší nežli nadsmyslovou, ale u Plotina a byzantské estetiky: **obraz není prosté znázornění originálu, ale evokace – „brána“, kterou Bůh vstupuje do smyslového světa.** Originál, platónská idea, připouští v tomto druhu estetické senzibility smyslovou evidentnost. Florenského pojetí představuje konkrétní metafyziku, **vizuální teologii**, která v ikoně spatřuje sjednocující bod mezi viditelným a neviditelným světem. Z těchto postojů lze odvodit, že například římská církev je deformována v samotné struktuře duchovního života. Destrukce formy tu souvisí s prosazením lineární perspektivy renesance, založené na euklidovské geometrii, která později byla Immanuelem Kantem převedena v podmínku *a priori* zkušenosti – homogenní, nekonečný, neomezený, tudíž nerozlišený a **neformálně** pojatý prostor!

Florenskij se zabývá dějinami perspektivy, jejíž původ vidí v divadelní scénografii pozdní antiky a v jejím iluzionismu, který se snaží uniknout jakékoliv realitě a nahradit ji fantasmagorickým zdáním: veškeré formy tak ztrácejí svou konkrétnost a jsou navzájem zaměnitelné!

Florenskij dokládá, že perspektivní malířství v jednotné a neproniknutelné osnově kantovsko – euklidovských vztahů zobrazení světa se soustřeďuje na vlastní Já toho, kdo svět pozoruje netečným, zrcadlovým způsobem. Proti tomu staví estetickou zkušenost simultaneity následných vizí jako syntézu smyslových vjemů a myšlenek: formu jako komplexní rozčleněnou jednotu – znázorňující i to, co není vidět, různé pohledové úhly a horizonty často užívané nakonec i západními malíři. Estetická zkušenost prostoru musí postihnout jeho základní diskontinuitu: světlo, síla, intenzita jsou rozvrženy nerovnoměrným dílem dle dynamických linií, jež artefaktu propůjčují jakýsi samostatný život, nezávislý na subjektivitě autora a diváka. K tomu vytváří termín **ergon**, což je živá jednájící forma, která však v tradici západní nabývá jiného smyslu nežli v tradici východní.

Primitivové, děti, ani starověk nekreslí podle perspektivy. Lineární perspektiva vyžaduje povinné psychofyzilogické školení, plní funkci vůči nové abstrakci pojetí světa, z čehož se odvozuje, že všechny body v prostoru jsou rovnocenné a absolutní hodnota je přisouzena pouze poučenému oku malíře, který je v nehybné pozici jako divadelní divák v koncepci takzvaného kukátkového prostoru. Vidění je eliminováno na mechanický proces, bez ohledu na jeho skutečnost, že z fyziologického aspektu vidění nazíráme okolní svět oběma očima – stereoskopicky – současně, nikoliv jako v perspektivním geometricko-matematickém matoucím konstrukt, kde jen jedno nehybné a vyřeštěné oko hledí fascinovaně otvorem kukátka skrze vrcholek pomyslné pyramidy.

K tomu doplňuji, že – psychologicky vzato – naše mysl viděné okamžitě koriguje tak, že médiem všudypřítomné paměti automaticky „vidíme“ souvislost poloh objektů,

vlastně eleaticky nehybných z hlediska přísně logického, neboť jsou vždy v jednom místě prostoru, nikoliv na dvou, třech a více současně.

Tomu říkáme – pohyb..., žel běda je to jen naše oklamaná mysl, v níž se předměty, objekty, bytosti pohybují po časové lineární ose. Pohyb v prostoročase je *transcendentálou mentálního konstruktů*, navíc ještě bleskově vnímáme předměty jako plastické a prostorotvorné, přestože většinou ani nevidíme to, co je na nich odvráceno od našeho pohledu (boční a zadní strany). Vlastně to jen domýšlíme, uhadujeme a oko je často klamáno, jak dosvědčují nesčetné příklady *trompe d'oeil*, kterými tak ráda hýří psychologie a estetika vidění (viz Gombrich, *Umění a iluze*).

A co je obzvláště zdrcující a nebezpečné: totéž se týká i přístrojů produkovaných naší všemocnou vědou na běžícím páse průmyslové produkce, konstruovaných a založených právě na této nebezpečné iluzivní konvenci, jež mají být a bohužel jsou jen extenzí našeho – tak často klamu podléhajícího zraku: klasických čočkových dalekohledů, mikroskopů, periskopů, fotoaparátů všeho druhu od analogových až po ty digitální s nejjemnějším rozlišením, kamer rovněž všeho druhu, které navozují v sériích nehybně zachycovaných políček iluzi souvislého pohybu a tak by bylo snad možno pokračovat donekonečna.

Nuže, ještě máte chuť stěžovat si na neobjektivitu médií: fotografie, filmu, televize a internetu?

Vždyť pokaždé musíme vybrat vizuální informace, které jsou z velmi často klamavému úhlu našeho pohledu relevantní, příslušně je sestříhat, když jsme je předtím mnohdy šikovně nainscenovali jako na divadelním jevišti, zdůraznili vhodným nasvícením, zaostřením a úpravami zvukové kulisy atd. A pak, když jsme celou tu apokalyptickou kavalkádu přeprogramovaných informací pustili jako multimediální lavinu pravdy na recipienty, vydáváme ji bezostyšně a šalebně za objektivní a syrový dokument.

Je nutné však závěrem zmínit rozdílnost tradičních paradigmat ve vědeckých kruzích středo- a západoevropských s návazností na vývoj americké a euroamerické vědy. Dá se říci, že normativní a taxativní specializovaný přístup, klasifikace, deskripce je primární pro poměrně konzervativní středoevropské odborné milieu, nesporně poměrně uzavřené (či vyjádřeno termínem z klasické fenomenologie – „uzávorkované“) v limitech mentálního dialogu, považujícího princip otevřeného a všestranného diskursu spíše za handicap nežli za přednost.

Vlastně teprve v posledních dvou desetiletích, zejména v mladší vědecké generaci, která je pod vlivem zejména anglosaského myšlení, zesiluje tlak na změny paradigmatu ve smyslu zdůrazňování priority společenských věd. Jde tu zejména o aplikaci výzkumu v kontextu společenské praxe v nejšířším pojetí metodou otevřeného diskursivního kontaktu uvnitř i vně odborné a laické komunity.

V kontrastu k situaci ve vědě ve středoevropském kontextu je v západoevropské a euroamerické odborné komunitě markantní právě mocná dominace sociálních věd. V odborném diskursu převažuje interdisciplinární metoda, zahrnující sociologii, politologii, sociální a současnou symbolickou antropologii, propojenou úzce s poststrukturalistickou lingvistikou, filosofií, psychologií, religionistikou, estetikou atd., vždy ve zmíněných

vztazích s prioritou právě poststrukturalistického přístupu založeného na analýze verbální, vizuální a performanční komponenty lidských aktivit, a to jak v místních tak i v širších tradicích euroamerických, amerických, asijských a afrických kulturních okruhů.

## Co dodat?

Již z výše uvedených důvodů lze považovat za svého druhu šťastnou volbu právě socializaci uměním, která je dominantním leitmotivem doktorandského studia na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU. Studium a vědecký výzkum sociální komunikace prostřednictvím výtvarného umění a vizuální tvorby v širším pojetí, které jsou důležitou složkou sociálního konstrukt reality, kterou všichni sdílíme, představuje nejen mentální tematiku orientace a oborového diskursu, ale i závazek stálého experimentálního ověřování prostřednictvím sociální praxe.

Právě zde je možné nalézat východiska z konfliktu mezi „slovy a obrazy“ a animovat kreativními metodami plnohodnotný vztah mezi umělci, uměním a diváky jako aktéry a účastníky jediného a jedinečného procesu prožívání permanentní živé komunikace s minimalizací tradičních distančních limitů.

## Summary

The essay deals with a problem of communication through verbal and visual expressions. It mentions Roman Jakobson's theory or Neil Postman's opinions on changes in society according to media development. Author compares Nelson Goddman's approach with Kenneth G. Hay's one. He prefers contemporary approach that stems from social and cultural studies and does connect theory with active art-making process. Art-making is seen as one of the key sources of gaining some knowledge about art of any kind. A conflict between word and image should be solved in the process of live socialization of art in the context of interdisciplinary approached studies.

## Literatura

- BABYRÁDOVÁ, H.; HAVLÍČEK, J. (Eds.): *Spiritualita. Fenomén spirituality z pohledu filozofie, religionistiky, teologie, literatury, teorie a dějin umění, pedagogiky, sociologie, antropologie, psychologie a výtvarných umělců*. Brno : Masarykova univerzita, 2006.
- BELTING, H. *Konec dějin umění*. Praha : Mladá fronta, 2000.
- FLORENSKIJ, P. *Sloup a opora pravdy*. Velehrad-Roma : Refugium, 2003.
- FOSTER, H.; KRAUSSOVÁ, R.; BOIS, Y.-A.; BUCHLOH, B. H. D. *Umění po roce 1900*. Praha : Slovart, 2007.
- GOODMAN, N. *Jazyky umění*. Praha : Academia, 2007.
- HARRISON, Ch.; WOOD, P. *Art in Theory 1900 – 2000, An Anthology of Changing Ideas*. London : Blackwell Publishing 2003.
- HAY, K. G. Concrete abstractions and intersemiotic translations: the legacy of Della Volpe [Konkrétní abstrakce – zkoumání della Volpeho perspektivy v ateliéru praxe; anglický originál s českým shrnutím] BABYRÁDOVÁ, H.; Havlíček, J. (Eds.) *Spiritualita*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, s. 117 – 132.
- HSŮ, K.-H. *Deset zastavení s čínským obrazem*. Praha : DharmaGaia, 2007.

KAKU, M. *Paralelní světy (Putování stvořením, vyššími dimenzemi a budoucností vesmíru)*. Praha : Argo, 2007.

NOVÁK, Antonín: *Vědomí středověku (Z kulturních dějin prvního tisíciletí)*, Praha: Mladá fronta, 2007.

PERNIOLA, M. *Estetika 20. století*. Praha : Karolinum, 2000.

POSTMAN, N. *Disappearance of childhood*. New York : Delacorte Press, 1982.

POSTMAN, N. *Ubavit se k smrti*. Praha : Mladá fronta, 1999.

STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha : Portál, 2002.

### **Některé relevantní internetové odkazy:**

Jiří Havlíček : <http://www.ped.muni.cz/wart/Teach/jhav/jhav.htm> ,

[http://www.ped.muni.cz/wart/Teach/jhav/vstup/text/text\\_ken.htm](http://www.ped.muni.cz/wart/Teach/jhav/vstup/text/text_ken.htm)

Kenneth G. Hay : [http://www.textiles.leeds.ac.uk/staff/kenneth\\_hay.htm](http://www.textiles.leeds.ac.uk/staff/kenneth_hay.htm) ,

<http://www.moorland-productions.com/>

Hana Babyrádová : <http://www.hanababyradova.wz.cz/>

Neil Postman : <http://www.bigbrother.net/~mugwump/Postman/>

## JAK ZKOUMAT NEURČITOST V UMĚNÍ

ŠÁRKA ELFMARKOVÁ

Věda a výzkum jsou logické záležitosti, které se řídí pravidly stanovenými a zdokonalovanými generacemi myslitelů. Většina výzkumníků se nejspíš shodne, že výzkum v oblasti umění je značně problematický, neboť se jedná o oblast založenou na subjektivitě, emocích, proměnlivých kontextech. Popisovat, analyzovat či hodnotit umělecké počiny představuje nelehký úkol, který klade vysoké nároky jak na výzkumníka, tak na metody výzkumu. Může se totiž snadno stát, že ze zdánlivě jednoznačné věci se při analýze stane složitý problém. Uvedu banální příklad: sytost barvy – kde je hranice mezi sytostí a bledostí? Lze tyto dvě polohy jednoznačně oddělit? Abych to mohla přesněji určit, potřebuji znát více informací – např. obsah pigmentu. Ale tato na první pohled velice přesná informace mi sdělí pouze fakt, zda je ho v barvě více či méně, ne zda je sytá či bledá. Budeme vědět, že přidáme-li do barvy pigment, bude „sytější“. Z toho vyplývá, že sytost a bledost jsou stupněm míry a jsou relativní. Čím více informací budeme mít, tím přesnější bude „křivka“ určení sytosti.

Problémy jako je ten, kde leží hranice mezi sytostí a bledostí, se zabývá fuzzy logika.<sup>1</sup> Fuzzy logika jde do značné míry proti všem dosavadním přístupům uvažování. Pojímá totiž veškerá data, jevy, třídy atd. jako neostré – částečně pravdivé. Formálně lze použít i výraz *multivalence*, což je opak bivalentního pojetí, které pracuje jen s extrémními polohami: pravda – lež, černá – bílá, 1 – 0. Fuzzy logika neboli multivalence počítá s třemi i více možnostmi, což je pro oblast umění, potažmo výtvarnou výchovu velice zajímavé. Při práci s výtvarnými díly (ať výzkumné, kritické či ve vyučovacích hodinách) neustále řešíme problém nejednoznačných výroků a hodnocení. Stačí si vzpomenout na Goodmanův výrok „umění je, když“, který zjednodušeně znamená, že za určitých podmínek je věc uměním, za určitých ne. Tyto podmínky můžeme vyjádřit jakousi podmínkovou škálou, osou, na níž se budeme pohybovat. Samozřejmě že problém nelze takto zjednodušit a v praxi musíme počítat s různými okolnostmi, informacemi a proměnnými, ale jde mi o podstatu – bivalentní pojetí „ano-ne“ není pro oblast, jakou je umění, vhodná, neboť nedokáže vystihnout nuance, neurčitost a rozostřenost, které jsou pro umění typické.

V následující části se budu věnovat historii fuzzy uvažování a jeho předchůdcům. Teoretická možnost konstrukce vícehodnotových kalkулů (multivalence) byla v dějinách formální logiky přítomna již v minulosti. Bertrand Russell se zabýval paradoxy klasické řecké logiky a ve 20. letech minulého století položil základy fuzzy uvažování, když poukázal na to, že požadavek jednoznačné pravdivosti či nepravdivosti výroků (bivalence) ústí v rozpor, jenž narušuje vlastní uvažování o problému:

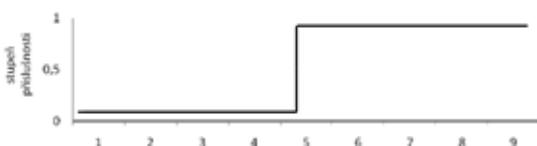
*All traditional logic habitually assumes that precise symbols are being employed. It is therefore not applicable to this terrestrial life, but only to an imagined celestial one.*

1 Termín fuzzy je poměrně specifický, ale v mezinárodním prostředí má jasně ustálený význam a v české literatuře se rovněž objevuje v této podobě. Z toho důvodu jej ponechám v této původní anglické formě.

*The law of excluded middle is true when precise symbols are employed but it is not true when symbols are vague, as, in fact, all symbols are.*<sup>2</sup>

Russell sice dále tuto myšlenku nerozvíjel, ale řadí se i tak mezi praotce fuzzy myšlení. V roce 1937 na Russella navázal Max Black, když použil pojem *neurčitě množiny* (fuzzy set) a nově zavedl termín *křivka příslušnosti* (membership curve).<sup>3</sup> Výraznou osobností a průkopníkem fuzzy uvažování byl Lofti Zadeh. V 60. letech rozpracoval teorii neurčitých množin, ale zůstal jen u teorie, za což byl kritizován. V praxi začal být fuzzy přístup využíván až počátkem 90. let, a to především v asijských zemích (Japonsko, Korea, Taiwan), kde nejprve simuloval složité děje a mechanismy (klimatické změny, demografické vlivy, aj.), později vyústil v produkci fuzzy elektroniky a různého hardwaru a softwaru využívajícího fuzzy algoritmů. Fuzzy logiku si oblíbila lingvistika, která ji využívá k sémantické interpretaci jazykových dat. Tím, že je chápe jako neostré a vymezuje je jen větší/menší mírou či stupněm platnosti (příslušnosti) k něčemu a zároveň i menším/větším stupněm příslušnosti k něčemu jinému, poukazuje tak na jejich vágnost. Fuzzy přístupy propracovávají v jazyce ty oblasti, které se pojímají z hlediska centra a periferie<sup>4</sup> (Čermák 2001).

Základem fuzzy logiky je teorie množin. Oproti tradiční teorii, kde jsou prvky jasně rozděleny a množiny mají ostré hranice,<sup>5</sup> přichází fuzzy přístup s *částečnou příslušností* do množiny. Fuzzy množina je tvořena prvky, z nichž každý je charakterizován *stupněm příslušnosti* do této množiny. Vraťme se k příkladu sytosti. Zavedeme prvky této množiny jako čísla 1-10. Tato čísla označují množství pigmentu v barvě. Grafy 1 a 2 znázorňují *křivky příslušnosti* (membership curve) jednotlivého množství pigmentu do množiny sytosti.<sup>6</sup>



Graf 1: Křivka příslušnosti jednotek pigmentu do ostré množiny sytosti.

Zatímco graf 1 ukazuje, že klasická teorie množin vnímá přechod sytý-bleď jako ostrou hranici, ve fuzzy pojetí je tento přechod otázkou míry (viz graf 2), kde nelze vlastnost přesně rozdělit, ohraničit. Rozdíl je sice každému patrný, ale určení, kde přesně se nachází, je subjektivní. Lze namítnout, že tento problém je tak důležitý, že není zajímavý. Ovšem není, uvažujeme-li např. v Ingardenových kategoriích popisu umění.

<sup>2</sup> Russell, B., 1923, citován v Kosko, B. (1994: 92)

<sup>3</sup> Oba termíny vysvětlím později.

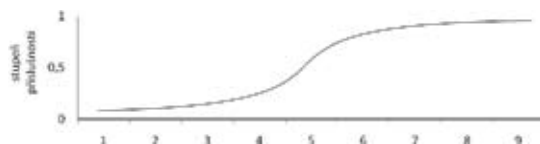
<sup>4</sup> Centrum a periferie jazykových výrazů popisují jejich distribuci v jazyce. Tento rozdíl je obecný a vztahuje se ke všem úrovním systému. Je v zásadě opřený o frekvenci užití, ale promítají se do něj i další aspekty, jako jsou větší-menší pravidelnost, bezpříznakovost-příznakovost, primárnost-sekundárnost, větší-menší začleněnost do morfologické paradigmaticky, velikost paradigmatu, apod.

<sup>5</sup> Toto omezení vede k paradoxům. Russellův paradox množiny všech množin, které neobsahují samy sebe (the set of all sets that are not members of themselves) způsobil ve své době krizi v logickém uvažování, neboť by to znamenalo, že kontradikcí lze dokázat vše.

<sup>6</sup> Příklad je zobecněním principu, konkrétní množství pigmentu v barvě jsem nezkoumala.



Stupeň příslušnosti (fit value) do množiny lze znázornit pomocí křivky jako zde nebo polohou v *hyperkostce*<sup>7</sup> (hypercube) a vždy leží v intervalu  $\langle 0, 1 \rangle$ . Poloha křivky na škále 0-1 označuje míru příslušnosti do fuzzy množiny, přičemž hranice škály jsou zmíněné hodnoty 0 a 1: 0 znamená, že objekt není prvkem množiny, 1 znamená, že prvek do množiny náleží zcela.



Graf 2: Křivka příslušnosti jednotek pigmentu do fuzzy množiny sytosti.

Obecně vychází princip fuzzy množin z reálného života, neboť odráží fungování základních principů myšlení, pro něž je charakteristická neurčitost. Uvažujeme-li o vlastnostech jako sytost, velikost, krása, vždy je vnímáme na nějaké škále, a ačkoli si to primárně neuvědomujeme, vždy je k něčemu vztahujeme. A je to neurčitost, rozostřenost, která je pro kognitivní procesy charakteristická:

*Think of arm chairs and reading chairs and dining-room chairs, and kitchen chairs, chairs that pass into benches, chairs that cross the boundary and become settles, dentist's chairs, thrones, opera stalls, seats of all sorts, those miraculous fungoid growths that cumber the floor of the arts and crafts exhibitions, and you will see what a lax bundle in fact is this simple straightforward term. I would undertake to defeat any definition of chair or chairness that you gave me.*<sup>8</sup>

Citát Charlese Peirce naráží na neurčitost pojmenování, čili autosémantik<sup>9</sup> (jako je např. v tomto případě *křeslo*). Formálně je běžně užíváme v komunikaci, ale každý jedinec je vnímá trochu jinak, subjektivně. Peirce v tomto smyslu mluví o třídách, jež Kosko (1993) považuje za fuzzy koncepty pojmenování. Tvrdí, že tyto koncepty jsou osobním vlastnictvím každého jednotlivce a pouze jejich formy (slova) jsou veřejné. V normální komunikaci se jejich neurčitost nemusí projevit, ačkoli každý asi zažil, že např. při vyjadřování přesných pocitů se mohou ukázat rozdíly ve vnímání významu slov; ovšem při analýze a interpretaci je to jinak.

Výpovědi nejsou lineárním proudem slov s vlastními jednotlivými významy, ale prostorovou interpretačně významovou strukturou, v níž uvažujeme. Pojem, resp. fuzzy množina jako „sytost“ představuje pouze jeden prvek v celé výpovědi, která je složena z mnoha takových pojmenování. Všechna se vztahují k významovým množinám ostatních prvků a na základě jejich kombinací uvažujeme. Soubory výpovědí vytváří systém, čímž se rozvíjí prostor pro interpretaci, protože do něj zasahuje více prvků a faktorů. Fuzzy systém dokáže na základě pravidel matematicky kombinovat libovolné koncepty, což je pro oblast analýzy výpovědí velice zajímavé.

<sup>7</sup> Znázornění v hyperkostce se nebudu věnovat, neboť je z mého pohledu méně přehledné než křivka.

<sup>8</sup> Peirce, Ch., 1902, citován v Kosko, B. (1994: 121).

<sup>9</sup> Plnovýznamové slovo.

Fuzzy systémy jsou dvojího typu: expertní a adaptivní. Tyto systémy se liší podle zdroje informací, z něhož vychází, přičemž expertní systémy jsou určeny pravidly již při jejich sestavování, zatímco adaptivní systémy formulují svou bázi pravidel na základě dat a učí se z vlastní zkušenosti. Přestože se jedná o nesmírně zajímavou záležitost, detailní vysvětlování problematiky by nás zavedla příliš daleko. Jde o složité matematické modely, které vyžadují prostor k objasnění. Vzhledem k tomu, že cílem tohoto příspěvku není vysvětlení, ale úvod do této oblasti, odkazují proto na podrobně zpracované příklady expertních i adaptivních systémů v literatuře (Kosko 1993).

Závěrem bych se ráda věnovala kritice této teorie. Hlavní výtkou namířenou proti fuzzy logice bývá nejčastěji to, že toleruje či dokonce podporuje nepřesnost. Je to v podstatě trefné, neboť fuzzy logika je nazývána *logikou nepřesnosti*, ovšem je důležité rozlišit mezi logikou nepřesnosti a logikou, jež by byla nepřesná. Fuzzy logika je založena na matematicky formalizované práci se stupni příslušnosti do množin. Principy výpočtů jsou velmi složité, ale z formálního hlediska velice exaktní a přesné. Svým pojetím se fuzzy logika dokáže vyrovnat s problémy, kde jiné přístupy selhávají, dokáže popisovat složité a komplexní systémy a právě nepřesnost – multivalence – je její největší předností.

Pro svůj potenciál modelovat neurčitost představuje fuzzy logika doporučeníhodný metodologický rámec pro výtvarnou výchovu a její výzkum, v němž se pracuje s principem subjektivní výpovědi. Bohužel jsem v této oblasti zatím nenarazila na žádné práce, na něž bych mohla odkázat, ale věřím, že do budoucna by tento přístup mohl pro výtvarnou výchovu představovat pojetí, které by nemělo zůstat bez povšimnutí.

## Summary

Art education is a discipline which works with complicated systems of subjective statements. It represents difficulties in its description and research. To describe the complexity of the theme is highly demanding on quality and proper choice of the research. In this article I introduce a system of fuzzy logic, which is in my opinion very interesting and useful for art interpretation. Fuzzy logic is a system which works with uncertainty and vagueness, which describes world in a “matter of degree”. This multivalent way of thinking is based on common cognition and enables to describe complicated structures. It is typical for its vagueness, which is its biggest advantage. Because, can you precisely say “when is art”?

## Literatura

- Čermák, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha : Karolinum, 2001. ISBN: 80-246-0154-0.
- Disman, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN: 80-246-0139-7.
- Foucault, M. *Archeologie vědění*. Praha : Herrmann & synové, 2002.
- Goodman, N. *Způsoby světatvorby*. Bratislava : Archa, 1996.
- Hendl, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7367-040-2.
- Kosko, B. *Fuzzy Thinking: The New Science of Fuzzy Logic*. London : Flamingo, 1994. ISBN: 0 00 654713 3.

## SROZUMITELNOST JAKO JEDNO Z KRITÉRIÍ TVORBY VIZUÁLNÍHO VYJÁDRĚNÍ

ZUZANA PROKSOVÁ

*“Žák rozpoznává specifčnosti různých vizuálně obrazných znakových systémů a zároveň vědomě uplatňuje jejich prostředky k vytváření obsahu při vlastní tvorbě a interpretaci.”<sup>1</sup>*

Velkým tématem výtvarné výchovy, tak jak ji chápou dnes platné kurikulární dokumenty, je komunikace. Tvorba a interpretace, hledání adekvátních prostředků a forem k vyjádření obsahu...vizuální gramotnost ve smyslu “čtení i psaní”. Ve výzkumu, jehož první výsledky bych ráda prezentovala v tomto článku, jsem se zaměřila právě na schopnost studentů “číst a psát” – schopnost kódovat a dekódovat význam – i na to, jak fungují ve vizuální komunikaci různé typy znakových systémů.

Východiskem pro mou práci jsou jednak výsledky, k nimž jsem došla při výzkumu tvořícím součástí mé diplomové práce<sup>2</sup> a týkajícím se vizuální gramotnosti středoškolských studentů a jejich znalosti ikonografie.<sup>3</sup> Především ale vycházím z výzkumu Jana Slavíka. Marie Fulkové a Jindřicha Lukavského,<sup>4</sup> který se zabýval analýzou nefigurativního znázornění emocí a jejich rozpoznávání – jeho metody jsem se ve své práci do značné míry držela, ačkoli s jiným cílem.

### **Cíl výzkumu**

Cílem první fáze výzkumu je popsat souvislosti mezi srozumitelností vizuálního vyjádření, jeho formou, znakovým systémem, osobou autora a recipienta (věk, gender).

### **Předvýzkum a formulace hypotéz**

K formulování hypotéz jsem z části využila výsledky výše uvedeného výzkumu, z části předvýzkumu, který proběhl v březnu 2008 se studenty 2. ročníku Gymnázia Jana Keplera. Jejich úkolem bylo vymyslet co nejvíce způsobů (znakových systémů), pomocí nichž jsou schopni vyjádřit abstraktní pojem. Na základě rozhovorů, obhajob jednotlivých řešení a rozpoznávání významu v pracích ostatních, jsem si předběžně vytvořila kategorie využívaných forem, utvořila si náhled na poměr mezi figurativními a nefigurativními systémy a zformulovala hypotézy k výzkumným otázkám.

1 Očekávaný výstup výtvarného oboru, jak jej zachycuje Rámcový vzdělávací program pro gymnázia ([http://rvp.cz/soubor/RVP\\_G.pdf](http://rvp.cz/soubor/RVP_G.pdf)).

2 Obrazy z Bible. Diplomová práce 2007 na PedF UK, vedoucí Dr. Fulková

3 Část výsledků byla publikována PROKSOVÁ, Z. Ikonografie jako dynamický prostor tvorby významu vizuálního znaku. In. HORÁČEK, R.; ZÁLEŠÁK, J. (eds.) Aktuální otázky zprostředkování umění. Brno : Masarykova univerzita, 2007, s. 152 – 155. ISBN 978-80-210-4371-8.

4 SLAVÍK, J.; FULKOVÁ, M.: Non-objective of emotions and its reflection in school children. In Dorfman, L., Matindale, C.; Leontiev, D.; Cupchik, G.; Machotka P. (eds.) Emotion and Art Vol. 2 – Aesthetic preference and judgment. Perm (Russia) : Perm State Institute of Arts and Culture, 1997, s. 45 – 60. ISBN 5-88187-015-8. a SLAVÍK, J., LUKAVSKÝ, J.: Didaktická analýza nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí u jedenáctiletých dětí. In [www.kpgv.czu.cz/capv/HTML/47/default.htm](http://www.kpgv.czu.cz/capv/HTML/47/default.htm)

## Výzkumné otázky a hypotézy

1. Jaký typ znakového systému volí studenti pro sdělení obsahu?  
Na základě předvýzkumu lze předpokládat, že se studenti budou na jednu stranu snažit hledat co nejvíce možných řešení, na stranu druhou se pokusí jít cestou nejméně náročnou. Předpokládám vysoký podíl využívání klasických symbolů nebo atributů, také systémy narativní (např. typ komiks).
2. Z jakého typu znakového systému jsou studenti schopni nejsnáze dekodovat obsah?  
Jako nejsnáze dekodovatelné se po proběhlém předvýzkumu jeví obecně známé a používané symboly – např. srdce – láska.
3. Jak se liší srozumitelnost figurativní a nefigurativní formy vizuálního vyjádření?  
Figurativní vyjádření vyšla v předvýzkumu srozumitelnější než nefigurativní.
4. Jaký vliv na srozumitelnost vizuálního vyjádření mají autor a recipient?  
(věkové a gender charakteristiky)

Vzhledem k tomu, že předvýzkumu se účastnili pouze studenti jedné věkové kategorie, není možné z něj vyvodit hypotézu – ve výzkumu týkajícím se vizuální gramotnosti a ikonografie se schopnost číst významy s rostoucím věkem recipientů zvyšovala, předpokládám tedy, že by s rostoucím věkem mohla růst jak schopnost dekodování tak i srozumitelného kódování.

## Výzkumný soubor a metody

Vlastní výzkum probíhal v průběhu června 2008 na Gymnáziu Jana Keplera v Praze. První část se účastnily tři skupiny – dvě z osmiletého studia: Prima (11 – 12 let) a Kvarta (14 – 15 let) a 1. ročník studia čtyřletého (15 – 16 let). Studenti byli požádáni, aby se jakýmkoli způsobem a technikou pokusili zachytit některé ze 7 následujících citů, respektive emocí: **strach, úzkost, radost, štěstí, zoufalství, naděje, zlost**.<sup>5</sup> Studenti věděli, že ve druhé části výzkumu se bude určovat záměr autora, měli proto při práci brát zřetel na pozdější identifikovatelnost svého vyjádření. Studenti tvořili v průběhu hodin výtvarné výchovy v oborové učebně a k dispozici měli širokou škálu pomůcek. K analýze byl nakonec použit soubor 294 výtvarných prací. Každá z nich byla poté popsána a zařazena do kategorií tak, aby bylo možno následně zodpovědět výzkumné otázky.

## Charakteristika primárních dokumentů

Vzhledem k tomu, že jednotlivé výtvarné práce byly anonymní, nelze přesně určit počet autorů. Skupiny studentů byly zastoupeny v těchto poměrech: **prima 20%**, **kvarta 49%** a **1. ročník 31%** prací. Jak uvádí první část tabulky č. 1, všechny náměty jednotlivých prací jsou v součtu zastoupeny poměrně rovnoměrně.<sup>6</sup> Jinak je tomu u jednotlivých

5 Zadaní úkolu se shoduje s výzkumem Slavíka a kol. liší se ve volnosti využití různých výrazových prostředků a znakových systémů. Původní výzkum umožňoval pouze řešení formou nefigurativní malby.

6 Zde se výrazně tento výzkum liší od výzkumu doc. Slavíka, ve kterém je jako námět jednoznačně preferována radost. Rozdíl může být způsoben jednak věkem studentů, původní výzkum se týká žáků 5. třídy ZŠ, čemuž by odpovídala i vnitřní diferenciací volby jednotlivých témat v závislosti na věku, možná ale i možností symbolického nebo figurativního vyjádření, které se mohlo autorům prací zdát u jiných emocí snáze uchopitelné.

podskupin. Nejvýraznější jsou změny ve volbách námětu mezi primou a staršími ročníky. Obecně se zdá, že se studenti s postupujícím věkem více zaměřují na emoce negativní, respektive komplikovanější (např. zlost u primy a úzkost a zoufalství u starších studentů). Ještě markantnější jsou rozdíly při srovnání s původním výzkumem, v němž byla radost vybrána jako námět pro 42% prací,<sup>7</sup> zatímco v primě, věkově srovnatelné s původními respondenty, pouze pro 14%.

1.1 VÝBĚR NÁMĚTU				
	dohromady	prima	kvarta	1. ročník
Naděje	18%	8%	24%	16%
Radost	13%	14%	10%	16%
Smutek	12%	7%	14%	13%
Štěstí	14%	26%	12%	11%
Úzkost	13%	10%	15%	11%
Zlost	17%	25%	13%	16%
Zoufalství	13%	10%	12%	17%
1.2 Forma vizuálního vyjádření				
	dohromady	prima	kvarta	1. ročník
Lineární	64%	86%	62%	54%
Plošná	36%	14%	38%	46%
Monochromatická	13%	8%	12%	19%
Černobílá	40%	56%	37%	20%
Barevná	47%	14%	52%	62%
Nefigurativní	36%	32%	38%	37%
Figurativní	64%	68%	62%	64%
1.3 Použitý znakový systém				
	dohromady	prima	kvarta	1. ročník
Atribut	12%	2%	11%	20%
Čáranice	10%	7%	12%	10%
Figura	10%	14%	12%	6%
Graf	2%	0%	3%	2%
Krajina	7%	7%	8%	4%
Narativ	16%	22%	15%	13%
Písmo	4%	14%	3%	0%
Plocha	15%	8%	14%	20%
Smajlík	10%	24%	5%	9%
Symbol	10%	5%	11%	12%
Zvíře	4%	0%	6%	3%

Druhá část tabulky č. 1 ukazuje, jakou formální podobu měla jednotlivá výtvarná řešení. Zatímco poměr mezi plošnými a lineárními a barevnými a monochromatickými řešeními se s věkem studentů mění ve prospěch „malířtějšího“ výrazu, poměr mezi figurativním a nefigurativním vyjádřením zůstává ve všech třech skupinách zhruba stejný. Přibližně 1/3 prací je nefigurativní a 2/3 figurativní.

<sup>7</sup> Cit. SLAVÍK, J.; LUKAVSKÝ, J.: Didaktická analýza nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí u jedenáctiletých dětí. Dostupné online: [www.kpg.czu.cz/capv/HTML/47/default.htm](http://www.kpg.czu.cz/capv/HTML/47/default.htm)

V otázce figurativního a nefigurativního se při kódování jednotlivých prací ukázal zajímavý problém, a sice nakolik je abstraktní vyjádření skutečně abstrakcí. Velmi častým typem zobrazení naděje je např. „světlo v temnotě“; to v souboru prací nabývá podob od naprosto konkrétních námětů (žárovka, konec tunelu, slunce za mraky...) až po nefigurativní skvrny na tmavém pozadí [viz *Obr. 4 v obrazové příloze na konci I. oddílu*]. Jiným příkladem je téma zlosti zachycené ve škále od výbuchu granátu po červeno oranžové čáranice. Pro další práci by bylo zajímavé pracovat s otázkou, nakolik je abstraktní vyjádření u dětí vedeno konkrétními představami.

Poslední sledovaný údaj zachycený v tabulce č. 1 je použitý znakový systém. Jednotlivé kategorie byly vydefinovány z předvýzkumu a pak okódováním souboru primárních dokumentů. Jako nejčastější řešení se ukazuje systém narativní. Nejen, že je nejčastější, vykazuje ale také relativně nejmenší posuny v míře zastoupení u jednotlivých věkových skupin, ačkoli u starších ročníků jeho výskyt mírně klesá.

Podrobnější popis zde ukazuje, jakým způsobem se u jednotlivých skupin pracuje s nefigurativním vyjádřením. Mezi nefigurativní patří kategorie „plocha“ a „čáranice“ (plošná a lineární abstrakce), ale i kategorie „písmo“, která je velmi silně zastoupena u mladších studentů, u starších pak mizí. Písmo (objevující se v podobě citoslovcí, popisu situace až po přímo napsaný název konkrétní vyjadřované emoce) tak v kategorii primy kompenzuje menší zastoupení lineárních a plošných abstraktních vyjádření, která získávají význam u starších studentů.

Za zmínku stojí dvě kategorie z řad figurativních. Jedná se o kategorii „smajlík“ (☺) a kategorii „atribut“ (předmět mající vztah k emoci, např. smutek ≡ hrob). Kategorie smajlík je nejčastějším použitým znakovým systémem u primy (24%), u starších studentů se ale téměř nevyskytuje. Opačně funguje kategorie atribut. Obecně lze říci, že s přibývajícím věkem se rozšiřují použité typy znakových systémů, objevují se systémy složitější (grafy, symboly...) a poměr mezi různými systémy se upravuje tak, že používání žádného ze systémů výrazně nepřevyšuje ostatní (nejvíce u kvarty).

## Rozpoznávání – interpretace

Druhá fáze sběru dat se týkala rozpoznávání. Studenti byli požádáni, aby s papírem a tužkou obešli co největší část ze 294 zkoumaných obrázků a pokusili se rozpoznat námět, který autor zobrazoval. Této fáze výzkumu se účastnilo 64 studentů (30% z primy, 23% z kvarty, 14% z prvního a 33% z druhého ročníku). Studenti druhého ročníku (16 – 17 let) se jako jediní účastnili pouze této fáze výzkumu. Rozpoznávání probíhalo v rámci závěrečných hodin výtvarné výchovy – když neměli jednotliví studenti jinou práci, mohli interpretovat obrázky – tím je dán nestejněmý počet interpretovaných děl u jednotlivých studentů, zdaleka ne všichni stihli během hodiny rozpoznat vše.

## Úspěšnost rozpoznávání a srozumitelnost

Výsledky rozpoznávání dopadly velmi dobře. Jak ukazuje druhá část tabulky č. 2, průměrná úspěšnost v rozpoznávání je **52,1%**.<sup>8</sup> Výsledky jsou distribuovány přibližně

8 V tomto okamžiku se tento výzkum ve výsledcích opět výrazně odchyloje od původního výzkumu J. Slavíka

podle normálního rozdělení, u 14 obrázků přesáhla úspěšnost rozpoznání 90 %, u dvou byla dokonce 100%. Dále se ukazuje že figurativní náměty jsou srozumitelnější než nefigurativní, nicméně 7% rozdíl, který je mezi těmito dvěma formami vyjádření, je menší než jsem původně předpokládala.

1.1 záměr autora a interpretace							
obrázek	naděje	radost	smutek	šťěstí	úzkost	zlost	zoufalství
naděje	48,3%	7,8%	9,4%	7,0%	11,9%	4,3%	11,4%
radost	9,3%	59,9%	1,6%	17,8%	3,0%	6,0%	2,5%
smutek	5,4%	2,3%	60,3%	2,2%	12,6%	5,7%	11,5%
šťěstí	10,8%	26,7%	2,6%	48,1%	4,8%	2,6%	4,3%
úzkost	7,8%	2,0%	14,8%	1,8%	44,2%	8,4%	21,0%
zlost	3,2%	4,4%	5,5%	1,4%	8,6%	64,9%	11,9%
zoufalství	8,0%	4,3%	8,9%	2,6%	22,3%	13,9%	40,0%

Nejsrozumitelnějšími znakovými systémy jsou „smajlík“ s více než 2/3 úspěšností v rozpoznávání, těsně následovaný symbolem (historicky a kulturně zakotvený znak spojovaný s danou emoci: štěstí – čtyřlístek, naděje – kotva...). Třetím nejsrozumitelnějším systémem je písmo. Ukazuje se, že právě po dvou ze tří nejsrozumitelnějších systémů sahalo při kódování významů nejmladší studenti. Nejméně srozumitelným systémem byl „graf“ (matematické grafické vyjádření, např. pro naději možnost zlepšení...).

První část tabulky č. 2 ukazuje, jakým způsobem souvisí intence autora a názor recipienta na jeho dílo. Na ose y jsou uvedeny původní náměty obrázků, osa x ukazuje, z kolika procent byly považovány za kterou emoci. Žlutě vyznačená diagonála ukazuje shodu a procento správných odpovědí. Nejsnáze identifikovatelnou emoci byla zlost, následovaná smutkem a radostí. I v tomto případě platí, že nejmladší účastníci výzkumu volili k zobrazení nejsrozumitelnější emoce. Nejhůře rozpoznatelnou emoci bylo zoufalství, které recipienti zaměňovali za úzkost a zlost.

1.2 úspěšnost	
úspěšnost	%
Průměrná úspěšnost	52,1%
úspěšnost figurativní	54,8%
úspěšnost nefigurativní	47,6%
úspěšnost	%
úspěšnost atribut	58,9%
úspěšnost čáranice	46,6%
úspěšnost figura	47,8%
úspěšnost graf	24,4%
úspěšnost krajina	52,4%
úspěšnost narativní	49,4%
úspěšnost písmo	62,8%
úspěšnost plocha	41,2%
úspěšnost smajlík	67,8%
úspěšnost symbol	67,1%
úspěšnost zvíře	38,2%

a H. M. Fulkové, kde úspěšnost rozpoznání nejlépe identifikovatelné emoce, v daném případě radosti, je 45%. Nejlépe identifikovatelnou emoci tohoto výzkumu je zlost a úspěšnost jejího rozpoznání je 65%. Rozdíl může být dán jednak vyšším věkem účastníků výzkumu, jednak srozumitelnějšími znakovými systémy, které autoři použili.

Zajímavé jsou i věkové a genderové rozdíly a otázka srozumitelnosti prací. Pro recipienty platí, že čím starší divák, tím lepší je jeho schopnost správně identifikovat námět obrazu. U primy je úspěšnost určování 50%, u druhého ročníku 55%. Tento rozdíl není nijak velký, přesto by mohl vypovídat o zlepšování vizuální gramotnosti s věkem a zkušenostmi. Ne tak jednoznačný je výsledek u srozumitelnosti intence autora sdělení. Nejméně srozumitelné byly totiž práce kvarty, „pouze“ 48%. Podrobnějším porovnáním se ukázalo, že existuje souvislost mezi věkem autora a interpreta. K nejlepší shodě došlo u obrázků 1. ročníků rozpoznávanými kvartou a prvním ročníkem (tedy věk kolem 15 let). Zajímavé je, že obrázky kvarty byly nad 50% srozumitelné pouze nejstarším divákům z 2. ročníku, ani kvarta sama je nedokázala přesně určit, pro primu byly čitelné jen z 45%. Porovnáme-li nesrozumitelnost obrázků kvarty s jejich formami ukáže se, že právě tato třída při kreslení nejvíce experimentovala s různými formami znakových systémů.

Generové porovnání ukazuje, že dívky jsou, i když nijak výrazně, úspěšnější (srozumitelnější) jako autorky (o 1%) i jako čtenářky (o 5%). Pečlivější porovnání ukazuje, že největší míra porozumění je mezi dívkou autorkou a dívkou čtenářkou – průměrná úspěšnost rozpoznání je pak 54%; pro chlapce jsou ale dívčí obrázky srozumitelné jen z 48%. I obrázky chlapců rozpoznávají lépe dívky a to o 1,5% .

## Závěr

Výsledky výzkumu ukázaly, že studenti jsou velmi dobře schopni jak kódovat, tak i dekódovat význam ve vizuálním sdělení. Ukazuje se, že srozumitelnost je jedním z kritérií tvorby (zejména díky volbám těch nejsrozumitelnějších zobrazovaných emocí i znakových systémů u nejmladších studentů). Zdá se, že s přibývajícím věkem roste vizuální gramotnost studentů, nelze ovšem prokázat, že na to má vliv škola, i když rozvoj této kompetence je podchycen v RVP. Co se týče tvorby, s rostoucím věkem zdá se přichází větší chuť experimentovat, nejt jen po „vyšlapaných“ cestách, hledat nové znakové systémy, nové možnosti vyjádření. Se zvyšujícím se věkem se více experimentuje i při volbě výtvarných prostředků. Bylo by příjemné, kdyby to bylo vlivem školy a výuky ve výtvarné výchově. Výzkum vypovídá o tom, že studenti sice dokáží použít srozumitelných forem sdělení, jinak je to už ale s jejich formální, popř. estetickou nebo uměleckou hodnotou. V další fázi výzkumu mám v plánu stejné práce nechat rozpoznat skupinou učitelek VV (jestli a nakolik rozumí tomu, co se děti snaží sdělit), které by je měly také ohodnotit. Zajímá mě, zda srozumitelnost nějakým způsobem souvisí s výtvarným výrazem, zručností... Také bych se ráda podívala na fenomén abstrakce v dětské práci a na její případné naprosto konkrétní a figurativní souvislosti, které naznačily některé dílčí výsledky.

## Literatura

- ECO, U. *Meze interpretace*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0740-9.
- CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KITZBERGEROVÁ, L. *Přemýšlení o znaku*. 2003
- PROKSOVÁ, Z. *Ikonografie jako dynamický prostor tvorby významu vizuálního znaku*. In. HORÁČEK, R.; ZÁLEŠÁK, J. (eds.) *Aktuální otázky zprostředkování umění*. Brno : Masarykova univerzita, 2007, s. 152 – 155. ISBN 978-80-210-4371-8.



- SLAVÍK, J.; FULKOVÁ, M.: Non-objective of emotions and its reflection in school children. In Dorfman, L., Matindale, C.; Leontiev, D.; Cupchik, G.; Machotka P. (eds.) *Emotion and Art Vol. 2 – Aesthetic preference and judgment*. Perm (Russia) : Perm State Institute of Arts and Culture, 1997, s. 45 – 60. ISBN 5-88187-015-8.
- SLAVÍK, J.; LUKAVSKÝ, J.: Didaktická analýza nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí u jedenáctiletých dětí. Dostupné online: [www.kpg.czu.cz/capv/HTML/47/default.htm](http://www.kpg.czu.cz/capv/HTML/47/default.htm)
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefletika*. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení*. Praha : Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-975-8.
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Dostupné online: [http://rvp.cz/soubor/RVP\\_G.pdf](http://rvp.cz/soubor/RVP_G.pdf)

## NÁHĽAD DO TVORBY DISKURZU VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE

KATARÍNA GALAJDOVÁ

Pre výskum ako aj pre bežnú školskú každodennosť v odbore výtvarná výchova sú nesporne podnetné metódy poznávania príbuzných vedných odborov, kognitívnych vied a výtvarného umenia. U výtvarného pedagóga rastie osvojovaním si odborného slovníka a kompetencií jeho profesionalita. Je pritom veľmi jednoduché nechať sa uniesť vedným odborom, ktorý má na výtvarnú výchovu významný vplyv, podľahnúť nutkaniu vysporiadať sa s otázkami príbuzného vedného odboru v pedagogickej praxi a poťažmo i sklíznuť na úroveň okresných odborníkov na psychologizujúce postupy, filozofujúce stratégie, alebo pravého zmyslu umenia.

Podobne sa i na poli výtvarnej výchovy odohráva množstvo aktivít samozvaných odborníkov, ktorí sa s väčšou, menšou, či žiadnou pokorou voči doterajšej práci výtvarných pedagógov, rovno púšťajú do zvereňovania svojich myšlienok o výtvarnej výchove. To všetko by bolo v poriadku, keby nebola výtvarná výchova verejne postavená do svetla predmetu, kde učíme deti banalitám a keby z tohto postulátu nevychádzala laureátka ceny Jindřicha Chalupeckého a teda v istom zmysle slova vzor pre mladých výtvarných (vizuálnych) umelcov, konkrétne Eva Koťátková. Jej počín samozrejme neostal bez povšimnutia médií a tak sme svedkami kuriózneho situácie.

Na začiatku sa návštevník Karlin Studios, kde sa projekt odohrával, mohol oboznámiť s konceptom autorky zo správy pre tlač, z ktorej vyplýva, že koncepcia a spôsob výuky výtvarnej výchovy sú zastaralé. Tak to pochopil i vedúci kultúrnej rubriky časopisu Respekt, Jan Vitvar, keď ešte v priebehu projektu (27. 3. - 19. 4. 2008) napísal: „A ukázať tak, jak by to asi vypadalo, kdyby se místo kreslení sluníček a obláčků děti měly učit nejnovějším podobám současného umění“ (Vitvar 2008). Následne, po diskusiách s účastníkmi projektu Výtvarná výchova, bol ako reakcia na článok J. Vitvara i na projekt Evy Koťátkovej sformulovaný kriticko-reflexívny text, pôvodne pre čitateľa časopisu Respekt. Vedúci kultúrnej rubriky ho z pochopiteľných dôvodov do tlače nezaradil, uverejnenia sa následne chopil šéfredaktor časopisu Umělec, Ivan Mečl (Galajdová; Fuxová 2008, v tlači). Medzičasom sa v odbornom časopise pre súčasné výtvarné umenie, Ateliér rozvinula výmena názorov teoretika umenia Josefa Ledvinu a teoretika výtvarnej výchovy Jana Slavíka. Skôr, než sa ňu detailnejšie pozrieme, pokúsme sa nazrieť aspoň časť pozadia, z ktorého zmiernená komunikácia plynie.

Predovšetkým si myslíme, že došlo k zbytočným nedorozumeniam, ktoré poukazujú na nedostatky v príprave projektu Výtvarná výchova. Zaiste sa rátaťo s tým, že projekt bude medializovaný, a v moci médií je prirodzene spôsob, akým sa o projekte a problematike, ktorou sa projekt zaoberá, hovorí. V správe pre tlač uvádza autorka projektu pár rigidných, neaktuálnych formulácií o vyučovaní výtvarnej výchovy, ktoré dopĺňa: „**Lekce výtvarné**

**výchovy, ktoré budú probíhať v priestore Karlin Studios, jsou trochu odlišné, mají odlišný cíl a zřejmě také odlišný dopad.**“, a alibisticky pokračuje: „**Jednotlivé hodiny jsou vedeny výtvarnými umělci, průběh lekcí je plně závislý na režii a osnovách vyučujících.**“ (Koťátková 2008a). Tým akoby sa vzdávala akéhokoľvek nasmerovania svojho projektu, či už metodicky, alebo obsahovo. Čo sa týka koncepcného zasadenia projektu v čase, výtvarníci – participanti sa zrejme netrápili faktom, že ich účasť v tomto projekte postráda zmysel z pohľadu autorkinho úmyslu konfrontovať asi 20 rokov starú výtvarnú výchovu so súčasným umením.

Eva Koťátková však pomenovala aspoň útvary, v ktorých sa „výuka“ mala odohrávať. Boli to prednášky, dielne, autorské prezentácie a interaktívne cvičenia. A keďže nám jasnejšie nie sú známe ďalšie okolnosti a myšlienkové posuny, za ktorých projekt vznikal, môžeme sa ešte vrátiť k niektorej z príbuzných prác autorky, napríklad k jej samostatnej výstave v Galerii Václava Špály, Cesta do školy (25. 6. - 24. 8. 2008). Autorka výstavu doprevádza textom: „Cesta do školy má dvojnásobný cieľ: konkrétny a zároveň abstraktný priestor, ve ktorom je človek sevrěn stěnami, přiděleným místem, susedy jmenovitě určenými zasedacím pořádkem, striktně členěným časem, psanými i nepsanými pravidly, neustále hrozícími sankcemi, neosobní autoritou učitelů i jejich osobními nároky a manýrami“ (Koťátková 2008b). Prvé čo nám napadá je, že sa autorka vysporiadava so zážitkami z časov základnej školy, ktoré pôsobia dosť ťažko a tak zrejme i voľba komunikačnej stratégie s divákmi, s návštevníkmi galérie, nie je pre ňu vo zvolenej oblasti jednoduchá. Táto skutočnosť ale nemení fakt, že Koťátková pracuje v priestore vizuálnej kultúry v okruhu profesionálov, z čoho vyplýva predpoklad vedomia účinkov jej práce, ktorú už ale na rozdiel od predchádzajúcej, v Karlin Studios, situuje do svojich školských časov a nenecháva diváka v domnienke, že výstava je motivovaná súčasnosťou. V súvislosti so školským prostredím ako priestorom motivujúcim k výtvarnému dielu si dovoľujeme upozorniť na prácu Mikea Kelleyho v kontexte kapitoly Ideál a realita Marie Fulkovej (2008: 87).

Ak teda okom časovej dezorientácie v projekte Výtvarná výchova môžeme ešte namietat', tak ukazujeme na hmlisté role návštevníkov galérie („žiakov“), participantov projektu („učiteľov“) a autorky („?“). Permisívnosť E. Koťátkovej v tomto prípade sa totiž nezdá byť ako šťastne zvolený postoj autorky, pretože tak vlastne nepoukázala návštevníkom na možnosť oslovovať umelcov ani z pozície diváka, resp. účastníka happeningu, ani z pozície žiaka. Návštevníkom však poväčšine predsa len ostávala nejaká možnosť, a to vnímať situáciu ako umenie a nechať sa pritom v poslušnosti viesť zámerom „učiteľa“, čo v zásade brzdilo prirodzenú interakciu či už v pomyselnej škole, alebo v galérii, pretože ak sa návštevník predsa len ozval z pozície „žiaka“, spravidla dostal odpoveď od „umelca“ a v prípade záujmu zvedavého diváka s ním jednal „učiteľ“. Takto jednali umelci, o ktorých sme sa v uvedenom čísle časopisu Umělec mohli zmieniť, že sa štylizovali do rolí terapeutov, cvičiteľov alebo experimentátorov. Takto však, samozrejme, nekomunikovali všetci umelci.

Nepriзнaná rola aktéra sa stala problematickým bodom v už spomínanej slovnej výmene J. Ledvinu a J. Slavíka. Kľúčovým sa stal komentár J. Ledvinu: „Jeden z účastníků, student výtvarné výchovy na pedagogické fakultě, se však vzepřel. (...) Totální nepochopení bylo

výmluvné, obohacujúci a svým spôsobom pochopiteľné. Jasně se ukázalo, jak omezený je okruh lidí navyklých naslouchat jazyku současné tvorby“ (Ledvina 2008a: 16). J. Slavík popisuje problematiku interpretácie „vzdoru“ študenta výtvarnej výchovy, ktorý počas akcie kriticky prehovoril, ako posun v roli J. Ledvina: „J. Ledvina se totiž ve své zprávě o projektu nejprve stylizuje do role vnímavého žáka, který vesměs vlídně a chápavě komentuje práci učitelů i dění ve třídě, včetně shovívavého postoje ke „zlobení“ svých spolužáků. Jen na jednom místě jako by se mu tato role stala příliš těsná a její nositel podlehne pokušení sám se postavit na stupínek. To když se student výtvarné výchovy na pedagogické fakultě ‚vzepřel‘ biflovací akci Jiřího Kovandy, dovolil si kritiku a navrhl učitelů jiný postup. Poslušný žák Josef Ledvina se v tu chvíli probere k obraně milovaného kantora a jako by na jeho učitelském postu ze stupínku mustruje svého vzdorného spolužáka (...) Tady již J. Ledvina rovnou usedá za katedru, otevírá notes a pouští se do klasifikace všech žáků ve třídě. Ale jak se tedy vlastně pozná žáček, který doopravdy chápe, od toho, který nic netuší a vypadá znalecky jen proto, že bázlivě plní příkazy pana učitele? Jenom z vnějšího pohledu těžko rozhodovat, pokud se s žáky nějak nedomluvíte. O tom se ale Ledvina nezmiňuje, snad pro neomezenou důvěru ve kvalitu svého naslouchání jazyku současné tvorby“ (Slavík 2008).

J. Ledvina s reakciou neváhal, text J. Slavíka v celku nepovažuje za protikladný svojmu, a to čiastočne, keď píše: „Chápáním a schopností naslouchat jsem nemínil nacházení jakéhosi pravého smyslu díla, ale schopnost podílet se na diskurzu současného umění“ (Ledvina 2008b). Ako? Jedným dychom totiž prikladá didaktickú situáciu: „Inštalatér konfrontovaný se sochou konstruovanou z vodovodního potrubí ji může hodnotit z hlediska své profese, a dospěje-li k závěru, že dílo je řemeslný paskvil, bude mít nejspíš pravdu. Komu ale takový zamítavý soud prospěje? Divák je zklaman a socha zůstává ‚nepochopená‘, neboť na ni kladené požadavky jsou mimo kompetenci diskurzu, do něhož patří. Musí se ale sochař stát zručným instalatérem, aly se jeho práce setkala s oboustranne plodnou odezvou? Situace, kdy se z umění stává záležitost úzkého okruhu zasvěčených, jistě není důvodem k radosti a v hledání publika vidím stěžejní téma Výtvarné výchovy“ (ibid.). Máme za to, že ak by bolo v tomto Ledvinovom príklade inštalatérovi povedané, že objekt, ktorý sleduje, nemá ambície plniť funkciu vodovodného potrubia, nebude posudzovať technické kvality z pohľadu svojej profesie. Ak ale autor objektu z vodovodného potrubia bude tvrdiť, že objekt, na ktorý sa inštalatér pozerá, je funkčné vodovodné potrubie, inštalatér mu zaiste povie, čo si myslí, ak ovšem nájde s autorom spoločnú reč.

Záverom: máme za to, že ak chce byť vec (dielo, projekt,...) funkčná (komunikatívna, interaktívna, použiteľná, atp.), mala by byť elementárne zvládnutá technicky. Na povahe veci záleží, či hovoríme o funkčnom zvládnutí remesla, alebo komunikačných stratégií (pravidiel), resp. oboch.

## Summary

An unprofessional excursus into the discipline is very likely to cause misunderstandings, particularly if the visitor in an unknown field – a dilettante, an accomplished expert in another field – will acquire some sort of confidence on the basis of shallow knowledge, due to which they will in front of their own audience appoint themselves experts in the field,

in which they have the feeling of managing the respective subject easily. The interpretation of this situation is especially difficult if the participants who are dabbling in the field are not experts and do not admit their position on the basis of which they act and the ability to orientate oneself in the respective subject is made much complicated by the occurrence of ambiguities in the space and time in which an event is happening. We describe in such way the project under the name “Výtvarná výchova” (i.e. Art Education) of a laureate of the Jindřich Chalupecký’s Award, Eva Kořátková, who as a young outstanding personality of the young art movement in Czech Republic, entered into the field of the Art Education. The article discusses the strategies of communication of the project participants and the subsequent response thereto from the media.

### **Pramene**

- FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha : H & H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.
- GALAJDOVÁ, K.; FUXOVÁ, D. Jak vypadá výtvarná výchova, děti? *Umělec*, 2008, 11, č. 2. (v čase písania tohto textu v tlači). ISSN 1212-9550.
- KOŘÁTKOVÁ, E. (2008a) *Výtvarná výchova*. Praha : Karlin Studios, 27. 3. - 19. 4. 2008, Zpráva pro tisk.
- KOŘÁTKOVÁ, E. (2008b) *Cesta do školy*. Praha : Galerie Václava Špály, 25. 6. - 24. 8. 2008, Zpráva pro tisk.
- LEDVINA, J. (2008a) Společně na Výtvarné výchově. *Ateliér*, 2008, 21, č. 10, s. 1 a 16. ISSN 1210-5236.
- LEDVINA, J. (2008b) Hledání publika – k reakci na článek Jana Slavíka. *Ateliér*, 2008, 21, č. 16 – 17, s. 2. ISSN 1210-5236.
- SLAVÍK, J.: K článku „Společně na výtvarné výchově“. *Ateliér*, 2008, 21, č. 13, s. 2. ISSN 1210-5236.
- VITVAR, J. H.: Jak vypadá sluníčko, děti? *Respekt*, 2008, XIX, č. 15, s. 67. ISSN 0862-6545.

## V BLUDISKU VIZUÁLNEJ SPOLOČNOSTI

MICHAELA SYROVÁ

Súčasná spoločnosť je výrazne pozmenená s ohľadom na predchádzajúce historicko – spoločenské epochy. V čom je ten zásadný rozdiel? V čom je iná dnešná doba od predchádzajúcich? Našli by sme viacero rozdielov, zásadných, dôležitých, či nepatrných. Ale jeden z tých najmarkatnejších je v spôsobe komunikácie. Dnešný človek komunikuje v značnej, niekedy dokonca v prevažnej miere vizuálnym jazykom.

Žiadna z predchádzajúcich dôb sa nevyhla obrazu. Vizualita je vlastná človeku v každom veku a v každej dobe, ale to čo prežívame dnes je o inom probléme. My dnes zanechávame a prijímame obrazové správy v rozsahu, aký bol v minulosti úplne nepredstaviteľný. Kým stredoveký človek vnímal svet cez hovorené a počuté slovo, renesančný a barokový vzdelanec (a stále viac i menej učený) vnímal svet cez tlačené a čítané slovo, dnes vnímame obrazy, zanechávame obrazy, takýmto spôsobom vnímame svet. Pozeráme sa naň. Celkom prirodzene používame obrazové skratky, piktogramy na vyjadrenie emócií, fotografie a filmy na získanie informácií. Denne, každou minútou sme atakovaní zrakovými podnetmi.

Azda si môžeme povedať – nuž, tak to je, doba sa zmenila. Veď aj tí, ktorí vnímali svet cez slovo, boli neustále atakovaní slovami. My dnes vnímame svet prostredníctvom obrazov, sme kontaktovaní obrazmi. V čom je teda problém? Odpoveď na otázku nie je myšlienka nijako nová, je dnes len veľmi aktuálna. Walter Benjamin sa hrozil toho, že pri vnímaní sveta prevažne prostredníctvom oka bude vnímajúci okom uvádzaný do pasívnej pozície a tiež do omylu. Kým totiž slovo nabáda k aktivite, je potrebné niečo si za slovom predstaviť, niečo tvoriť, pri zrakovom vnímaní je obraz hotový, dokončený, zdá sa, že nie je potrebné ďalej rozmýšľať nad prijatou, či vysielanou informáciou. Komunikácia obrazom preto prestáva byť komunikáciou – dialógom, ale je len monológom. Prijímateľ sa stáva konzumentom a to konzumentom nenáročným. Je to tak lákavé.

Vizuálny jazyk je však zložitý, mnohovrstevný, štruktúrovaný. Nepoznať jeho nuansy nás oberá o možnosť plne využiť jeho krásy, môcť sa sám vyjadriť, vyjadriť plnosť svojho prežívania života (a ak svoju plnosť života prestaneme vyjadrovať, pomaly sa aj skutočne vytratí, zostáva len povrch, nie hĺbka). Na druhej strane, ak nedokonale poznáme jazyk, v ktorom komunikujeme, môžeme byť účastníkmi omylov, nedorozumení a dokonca môžeme byť aj veľmi ľahko klamaní. Takto sa zamotávame do bludiska sveta, ktorý používa jazyk, ktorému v skutočnosti nerozumieme, hoci tým jazykom ako - tak ho hovoríme. Ako z bludiska von? Spoznať terén a nájsť si v ňom oporné body.

Vizuálny jazyk je jazyk v mnohom podobný iným – teda verbálnym jazykom. Podobne ako verbálne jazyky sa učíme, aj vizuálnemu jazyku sa musíme učiť. Niečo porozumieme, lebo prichádzame s týmto fenoménom do styku často, ale fungovanie tohto jazyka a jeho krásu, štruktúry, hlboké významy musíme cieľavedome študovať. Pre štúdium jazyka môžu byť zaujímavé zľudovelé formy reči, ale oveľa vhodnejšie sú kutivované prejavy.

Kde z ľudských činností si môžeme dobre preštudovať vizuálny jazyk? Kde je vizuálny jazyk potrebný, priam nevyhnutný, kde s ním človek pracuje prirodzene, kultivovane, náročne? Zdrojom takéhoto poznávania je výtvarné umenie. Tu má vizuálny jazyk aj svoju históriu, nachádzame tu mnoho spôsobov a štýlov, ktoré vizuálny jazyk využívajú. Výtvarné umenie je súčasne aj bodom, kde sa prepájajú mnohé intelektuálne, emotívne, racionálne, spoločenské oblasti ľudskej komunity a jej činnosti.

Je tu však problém. Naším cieľom je spoznávať vizuálny jazyk, aby sme boli v súčasnej spoločnosti gramotní, a nachádzame aj spôsob ako a čím spoznávať vizuálny jazyk, vidíme cestu, ako ho študovať ale študenti (či už reálni študenti, alebo všeobecne vnímaná verjenosť, na ktorú chceme edukatívne vplyvať) výtvarné umenie viac či menej odmieta. Je to paradoxné. Čím viac sa vizuálna kultúra rozmáha, tým viac akoby prachom zapadala jedna z významných foriem vizuálneho jazyka. A dokonca, čím je umenie súčasnejšie, tým menej, zdá sa, oň verejnosť javí záujem. (Toto samozrejme neplatí úplne striktné a vždy jednoznačne). Ako teda preklenúť tento problém? Na pomoc nám prichádza umenie, ktoré máme každodenne okolo seba. Architektúra.

V tomto bode stojí za zmienku otázka, či architektúra je výtvarné umenie a tiež ktorá stavba je stavba a ktorá je architektúra. V postmodernej dobe sa rozdiely medzi umeleckými druhmi a aj medzi vysokým a nízkym umením stratili. Určite sú niektoré stavby, ktoré vieme jednoznačne označiť za architektúru – katedrály, paláce, a tiež sú stavby plne funkčné, ale nie sú to architektonické práce – kôlna na náradie, či prístrešok pre zvieratá. Medzi tým je však spektrum stavieb, ktoré za určitých okolností alebo v roznych dobách môžu byť architektúrou a inokedy tak vnímané byť nemusia. Súčasné vnímanie výtvarného umenia zvrhlo kritériá, ktorými by sa presne dalo určiť, čo je a čo nie je umenie, na druhú stranu sme tým získali oveľa väčšiu slobodu, čo všetko si môžeme vyberať pre naše štúdium. Pýtajme sa spolu s Donaldom Preziosim: „Kedy je umenie?“ A nie: „Čo je umenie?“ nesnažte sa pri tom vytvárať hierarchiu z vybraných artefaktov, ale skôr sieť, ktorej oká sú možno väčšie a menšie, ale vzájomne sa podporujú.

Ak je architektúra kultivovaným výtvarným prejavom človeka, môže byť pre riešenie problému poznávania vizuálneho jazyka výnimočne prospešná. Architektúra je oblasť, kde sa úzko prepája umenie a spoločnosť. Je to úplne nevyhnutné. Človek a umenie sú konfrontovaní. V meste denne, na vidieku o niečo zriedkavejšie nás architektúra sprevádza našimi dňami. Je to teda umenie naše každodenné.

Výtvarné umenie je špecifická forma komunikácie. Vždy bolo umelecké dielo formou komunikácie, len dnes je aktuálnejšie vzhľadom na náš bežný komunikačný modus. Výtvarné dielo si o to viac vytvára vzťahy so svojim okolím. V prvom rade vzniká spojenie autor – dielo. P o tom, čo umelec pretvorí zárodočnú myšlienku do diela, vzniká potenciálne nový vzťah: dielo – divák. Toto je základný komunikačný trojuholník. Autor – dielo – divák. Aby bola komunikčná funkcia diela naplnená, musí byť obrazec úplný, musia byť prítomné všetky tri zložky. Všetky niekedy môže byť divák akoby vypustený. Autor môže svoj obraz či sochu uzatvoriť pred svetom. Tu opäť vidíme výnimočnosť architektúry. Architektúra je programovo robená pre človeka. Dokončenú architekturu asi ťažko autor zatvorí do ateliéru. Je určená na používanie. A ešte jeden aspekt je dôležitý

s ohľadom na to, že sa zaoberáme zlepšením porozumenia vizuálneho jazyka. Naším cieľom je dosiahnuť, aby sa človek nie len pozeral, ale aby sa hlbšie zaoberal tým, čo vidí. A k tomu môžeme prispieť tým, že do procesu zapojíme viac zmyslov, že prebudíme záujem osobnosti. Architektúra k tomu pobáda. Na architektúru sa predsa nie len pozeráme, ale sa jej dotýkame, do diela fyzicky vstupujeme, vnímame zvuky uprostred diela a niekedy aj pachy... Takže architektúra je jedinečná oblasť výtvarného umenia, ktorá nevyhnutne počíta s divákom a dáva sa mu spoznávať viacerými spôsobmi.

Architektúra sa stáva symbolom ako celok a aj jej časti majú symbolickú náplň. Význam symbolov sa môže v čase i priestore meniť a je potrebné poznať ich externé súvislosti. V minulosti boli najdôležitejším stavbami v mestách katedrály. Tu obyvatelia mesta reprezentovali svoju identitu. Z tohto bodu je možné vychádzať pri poznávaní vtedajšej tam žijúcej komunity. Čo je však dnes „katedrálou“? Dnešná spoločnosť je rôznorodá a len málo čo ju spája. Preto pravdepodobne bude odpoveď na túto otázku odlišná v závislosti na opýtanom. Odpovedať si na ňu však je, zdá sa, veľmi dôležité. Čo je katedrálou pre toho, komu chcem pomôcť porozumieť vizuálnemu jazyku? Kde sa pre toho človeka pretavuje do vizuálnej a tiež haptickej podoby jeho myšlienkový svet? Má takýto oporný bod vo svojom vnímaní sveta? Absencia takéhoto objektu (objektov) napovedá o chaose vo vnímaní a chápaní sveta, keďže vnímanie nemá oporné stanovišťa, chaoticky plynie, blúdi, neustále kľže.

Študenti vizuálneho jazyka a vizuálnej kultúry si môžu vytvoriť mapu svojich objektov. Vo vyznačených objektoch si môže lepšie uvedomovať symboly, skúmať autorov symbolov, okolnosti ich vzniku, súčasný reperoár externých vzťahov a veľmi prospešné môže byť, ak študenti nájdu iných študentov, ktorí vyhládali rovnaké oporné body. Tak nachádzajú svoju členov svojej (existujúcej alebo potenciálne v budúcnosti existujúcej) komunity.

Pokiaľ vytipujú dôležité miesta svojej vizuálno-kultúrnej mapy, môžeme ich ľahšie motivovať k tomu, aby dokázali aj verbálne popísať znaky, aby sa ich pokúšali vysvetliť. Neschopnosť verbalizovať videné ich môže viesť k hlbšiemu zamysleniu sa, prečo je tomu tak. Študenti porovnávajú nie len mapy svoje a svojich kolegov v jednom kurze. Vedúci kurzu môže pripraviť viaceré varianty máp s vyznačením rôznych miest, podľa toho, čo práve sleduje. Tak vidíme, že niektoré miesta nadobúdajú symbolickú hodnotu, že v niektorej dobe alebo pre niekoho sú vysokou výpovednou hodnotou, inokedy ju zase strácajú.

Pravdepodobne pri tomto cvičení objavíme budovy, mestá alebo štvrte, ktoré sa počítajú aj do dejín umenia. Na tieto body netreba zabúdať. S touto konvenciou je potrebné sa vysporiadať. Umenie s veľkým U je tiež symbol, ktorý treba vnímať a brať do úvahy. Tieto budovy boli do systému dejín umenia zaradené a stali sa symbolmi – symbolmi určite nadradenosti, či elity medzi ostatnými. Často tieto objekty majú ďalšie spoločensko-historické vzťahy. Stačí si pripomenúť, koľko umeleckohistorických objektov bolo zničených vo Veľkej francúzskej revolúcii preto, že pre bojujúcich symbolizovali kráľa a jeho moc. Každopádne s konvenciou považovať za najdôležitejšie objekty práve tie, ktoré sa dostali do učebníc dejín umenia sa budeme my aj študenti stále stretávať a treba s tým počítať. Napokon mnohé z týchto objektov skutočne majú veľmi veľa čo ponúknuť pre riešenie nášho problému.



Porozumenie architektúre sa môže meniť v závislosti od pohľadu na ňu. Ako ju vidím a ako jej rozumiem ako celku, ako celku, ktorý vidím v pohybe? V akom rýchlym pohybe? Ako ju vnímam, pokiaľ do nej vstúpim a ako sa to líši od toho, kým som ju poznal len z exteriéru? Pokiaľ sa na mapu pozeráme cez okuliare multikultúrnej spoločnosti, zmeny vidíme aj v rôznych časových horizontoch. To, čo dnes vnímame ako „iné“ komunity, existovalo aj v histórii a študenti tým môžu vnímať určitú prirodzenosť existencie inakosti vedľa seba.

Z porovnania rôznych máp – osobných, či historických vystúpiť niektoré objekty, ktoré sú, zdá sa, najčastejšie tými dôležitými opornými bodmi v meste. Okolo týchto bodov môžeme vystavať interpretáciu symbolov ukrytých v architektúre a nadviazať na to pri aplikovaní na iné druhy umenia a v nadväznosti rozviesť na porozumenie symboliky využívanej v súčasnosti v rôznych vizuálnych médiách.

Na takéto vyučovanie je vhodné zvážiť aj miesto či mesto, ktoré budeme skúmať a to tak, aby bolo uchopiteľné podľa možností študentov. V našom prípade je veľmi vhodným miestom práve Bratislava. Ani priveľké ani primalé, momentálne sa rozrastá rýchlym tempom a tento rast poskytuje mnoho námetov na otázky. Čo je dôležité zanechať a čo môže zaniknúť? Okolo čoho sústrediť štvrte a ako nezabiť genius loci?

Ak pracujeme s materiálom, ktorý študentov zaujme, máme skutočne reálnu nádej, že naše snaženie nebude zbytočné a naša námaha bude mať efekt. Násť jednotky štruktúry vizuálneho jazyka môžeme prostredníctvom štúdia výtvarného umenia a architektúra je jedinečne blízka každému človeku. Ak teda ukážeme študentom architektúru ako niečo zaujímavé a hodnotné, okrem iného ich môžeme viesť k tomu, aby mali všeobecne výtvarné umenie v úcte a súčasne ho mali radi a aktívne sa oň zaujímali.

Z predloženého však vyvstáva otázka, ako veľmi je dôležité pracovať s tým, čo je tradične považované za umenie, teda s tým, čo nachádzame v klasických dejinách umenia, alebo či si skôr vybrať niečo, čo je menej okázalé a bežnému životu bližšie. Toto rozhodovanie je veľmi individuálne a záleží na stanovených cieľoch a na mnohých ďalších okolnostiach. A hoci to možno vyznie romanticky, myslím, že je potrebné mať určitú citlivosť na umenie. Azda nie na krásu ponímanú klasicky, ale skôr cit pre hĺbku, hĺbku myšlienky a hĺbku prežívania stvárnených do vizuálne vnímateľného objektu. Vizuálne štúdie skôr pracujú s funkciou a obsahom diela. Nevieť však, či je nevyhnutné odstrániť zmyslovo estetické hodnoty len preto, že primárne študujeme komunikačné. Veď dielo je súborom rôznych hodnôt. Objektov, ktoré si pre svoje vyučovanie môžeme vybrať je množstvo. Máme skutočne na výber, a preto si vyberme to, čo budeme považovať za objekty spĺňajúce tie najvyššie kritéria v každej oblasti. Dovoľujem si apelovať na to, aby sme naďalej pracovali s dejinami umenia.

Vo svete, ktorý otvoril mnoho možností, vyvstal pre jeho obyvateľov chaos. Pokiaľ sa nedokážeme dorozumieť alebo nedokážeme kvalifikovane pochopiť správy od iných súčasníkov, budeme blúdiť. Nesnažme sa nájsť či svojim študentom ukázať presnú cestu, tá by nás obmedzovala. Vytýčiť si oporné body však pomôže hľadať smer v bludisku vizuálnej kultúry.

## Summary

Communication in contemporary society is mostly based on visual language. We use visual language, but most of us do not understand the pictures and symbols included in them. People do not know the structure and the profundity of this language. We seek the mode, how to recognize the speech of culture using visual language. Fine art is the excellent way how to investigate it, because fine art uses visuality naturally and sophisticatedly. But many students refuse fine art. Architecture can help solve this problem. Even those students cannot ignore the architecture as a part of fine art, because architecture is all round. We study the visual symbols in a city. Through the architecture, students can cognize buildings which are special for individuals and for society, students can understand historical changes in the city in history and in the present. They can discover the visual language and use these symbols in other media.

## Literatúra

- Benjamin, W. *Iluminácie*. Bratislava : Kalligram, 1999.
- Filipová, M.; Rampley, M. *Možnosti vizuálních studií*. Brno : Barrister & Principal a Masarykova univerzita, 2007.
- Kulka, T. *Umění a falzum*. Praha : Academia, 2004.
- Preziosi, D. Predmet(y) umenia In: Bakoš, J. (ed.) *Minulosť v prítomnosti: Súčasné umenie a umeleckohistorické mýty. The Past in the Present: Contemporary Art and Art History's Myths*. Bratislava : Nadácia Centrum súčasného umenia, 2002.

## MYTHS OF CERTAINTY: INTERRUPTIONS INTO THE NATURE OF LEARNING AND MEANING

TERESA M. TIPTON

### **Towards A Proprioception of Thinking**

*I know I am not seeing things as they are; I am seeing them as I am.* (Laurel Lee)

While Goodman (1976) demonstrated the inadequacy of linguistic concepts as notations for non-lingual symbol systems, visual literacy is predominantly defined and assessed in schools by lingual literacy. This bias in the skill-based transmission model (Perkins 1990) neglects engagement with the *process* of intersecting visualities in the contemporary realm of art and life. A semiotic pedagogy in art (Smith-Shank, 1995), on the other hand, shifts awareness from skills to engagement within a dynamic *process* of interactive exchanges and interpretive discourses. According to Gee (2004), discourses are distinctive ways people talk, read, write, think, believe, value, act, and interact within existing socio-cultural practices. A discourse enacts a certain sort of socially situated identity. Student discourses, on the other hand, are often excluded from the oeuvre of visual knowledge and art-as-practice research. How students relate to neo-narratives (Stewart 1997) from contemporary art – and create their own – is a site for new pedagogy, moving contemporary art from the periphery of visual art education practice to its cultural center. To demonstrate how a semiotic pedagogy in art education works through practices of dialogic and reflective inquiry, examples of high school and under/graduate student discourses during sessions at two contemporary art exhibitions at the Galerie Rudolfinum in Prague: *Uncertain States of America: American Art in the 3<sup>rd</sup> Millennium* (2007 – 2008) and Gregory Crewdson photographs (2008) are presented.<sup>1</sup>

While a foundational opposition between word and image can be traced to Platonic treatises, it is Aristotle's identification of three kinds of thought: *knowing* (theoria), *doing* (praxis), and *making* (poesis) that are significant to Western ideas about knowledge production. What can be added is a fourth kind of thought - *thinking about thinking*, or proprioception (Favareau 2002, Bohm 1994). Proprioception is a pre-verbal, somatic way of knowing. Just as there is an innate *proprioception* of where the body is in space, Bohm (1994) proposes learning a *proprioception of thought* – a self-perception that

1 Samples are taken for the *Uncertain States of America* exhibition from field notes, questionnaires, and/or reflective writing collected during 60-120 minute sessions with (108) high school students from Gymnasium Nad Zadlanka, [some of whom participated in two, 60-minute sessions (48)]; and one group of 8 international under/graduate students enrolled in my course, "Critical Approaches to Contemporary Art". Four groups of high school students participated in 60-90 minute sessions at the exhibition of Gregory Crewdson photographs. Excerpts are also included from a 90-minute session co-presented with Jennifer Sami from Finland with eleven American undergraduate exchange students who completed a questionnaire and narrative task designed by Sami. It should also be mentioned that these particular high school students exemplified community experiences of art in Prague with bi-monthly gallery exhibitions during their scheduled in-school art classes. "HU" is hermeneutic unit coding of the qualitative research texts.

attends to the structure of thoughts. A *proprioception of thinking* is a meta-level process giving attention to the way thoughts operate, how they are constructed, used, and flow.

In order to see the participatory nature of thoughts, various barriers to a proprioception of thinking must first be recognized. Limited by the belief that theories give true knowledge of reality, scientific norms adopted since the 17<sup>th</sup> century participate in a false sense that thought and knowledge are both *reporting* on reality.

Thoughts can be mistakenly believed to represent the way things *are* and then believed as if they are *true* (Bohm 1994). To illustrate how this works, Bohm uses the example of a rainbow. The word ‘rainbow’ gives rise to a certain form – a representation – and to the form, attributes are attached according to what one thinks *is* and *is not* a rainbow. This is a system of codifying information, not just classifying it (Goodman 1976). But the rainbow is not an object, it is a process of light refracting water. Just as the representation from the word ‘rainbow’ is *objectified* by the way in which it is spoken and thought about it, each person constructs objectifications of how they make sense of the world in thoughts. Goodman (1976) and Bohm (1994) caution the danger of confusion and incoherencies when the system of codification is not clearly understood or agreed upon.

We have to say that everything we know is a form, which we sort of project onto the background of consciousness – as we do with the rainbow. ... You can see that this thing is done not only individually, but even more so collectively. By sharing our thought and consciousness we are projecting forms into everything (Bohm 1994: 175).

Bohm’s model uses dialogic inquiry to examine thought’s *movement of becoming* by cultivating a disciplined witness of thoughts, distinguishing between thoughts as memories, acts of perception, abstractions, and semi-automatic thoughts and differentiating them from those that arise from *intelligence*, where fresh insights, new orders of understanding, distinctions of relevancy, and new structures are perceived.

To inquire into the question of how knowledge is to be understood as process, we first note that all knowledge is produced, displayed, communicated, transformed, and applied in *thought*. Thought, considered in its *movement of becoming* (and not merely in its content of relatively well-defined images and ideas) is indeed the process in which knowledge has its actual and concrete existence (p. 50).

While thought has been conditioned to get rid of uncertainty and unknowns, the relationship between word, thought, and all that follows can be examined by intentionally stirring it up. Bohm (1998), who searched for a philosophy of mind with creativity as its heart, called this process a creative act equivalent to the artistic process.

## A Semiotic Pedagogy

Considering how sign systems are constructed and interpreted, semiotics today recognizes that sensory cues as well as words, pictures, or bodily movements can also serve as signs. Signs may stand for objects which may have no basis in the ‘real’ world. (Smith-Shank 1995: 2). A semiotic pedagogy provides students with the means to explore the nature of contemporary, artistic, discursive sites and how one’s own thoughts and visualities

operate in relationship to them. Dialogic inquiry and reflective writing, as tools of a semiotic pedagogy, provide the means for student discourses to be revealed and unfold [see fig. 5 at the end of this section].

To write thoughts down makes thinking more significant and serious. It needs also braveness to write this thinking, because its not commen to speak about th(ese) processes. Reflective process makes the development conscious and shows how positions and thinking can change and that no thinking is definate (HU, Malek, 2008).

Because insight has the capacity to directly affect the structure of the brain, group dialogue allows people to detect the flow of meaning passing among members and thus be open to the possibility of insight being extended from one individual to a group. One student reflects about this process,

When I go into dialogue with you I bring something to the dialogue, as well as you do. When we share these points of views we gain something to our own subjectivity and also we never look at it the same way again. ... We predefine our borders and find out new things about ourselves (HU5, Poulsen, 2007).

### **Fact, Fiction or True Fake?**

Going beyond the 'spectacle' of art, contemporary art defies solitary considerations of art reception by individual viewers and challenges an awareness of a dynamic relationship operating between numerous and simultaneous sign systems along multidimensional intersections (Weintraub 2003).

But a persisting attitude towards images is the correspondence between a degree of 'realism' of the image as a perception of 'reality' (Bal & Bryson 1991). This is especially apparent if meaning is presumed embedded within an image itself, becoming iconic. With dialogic inquiry and reflective writing, it is possible to view how personal codes and 'rules of art' operate in student discourses interpreting contemporary art and how they move within the dynamic of the group, the setting, the exhibition, and the tasks.

### **Uncertain States of America**

Playing with the intersection between cultural codes of reality and certainty, the *Uncertain States of America: American Art in the 3rdMillennium exhibition* (Galerie Rudolfinum, 2007 – 2008), was a two-year project by three European curators compiling recent evolutions in art by a new generation of American artists. While under/graduates and high school students approach the exhibition with different experiences and expectations, each group brings something unique to the encounter.

Consider how insight unfolds in a process within texts written before, during and after the exhibition by an under/graduate student:

First of all, growing up in a society where individuality is appreciated, I like when art doesn't look like anything I've seen before. The more personal, the better (HU5, Del Priore, 2007).

But at the exhibition itself, she observes these feelings and thoughts in herself:

Confusing. Is this art? Irritation. What does it mean? What are the curators' thoughts by putting these pieces together?

Here, she is unable to enact the openness to art that she thinks she has. By the end of the exhibition, she writes, "I interpret the title as saying, that there is really nothing certain to be said about America." But in follow-up reflective writing she considers why she reacted the way she did:

When reading the curators text before entering the exhibition, my attention was drawn towards finding something which fit their description:

"The exhibition curators believe that in the period where the official political culture of the United States is viewed with great skepticism on the other side of the Atlantic, it seems important to remind ourselves of the complexity and at the same time variety of the American artistic scene."

... but no matter how hard I tried, I could not find the many pieces in the exhibition to have the society critic in common. That of course annoyed me, cause what was then the purpose of the mixing of these pieces of art? ... But then again, my interpretation was totally influenced on the curators text and what it had narrowed my attention down to.

And then it hit me that maybe that was exactly the purpose of it – that there was none. The diversity of the pieces became the point to me ... – showing that you cannot generalize on an entire country – that there is no one way of thinking or doing a thing. In that way the art, to me, came to comment on society by commenting on itself really.

By analyzing the meaning she gave curatorial text, and what "*it had narrowed*" her attention down to, she was able to see how her expectations directly affected her experience. It is possible to see in these texts how her own *movement of becoming aware* of the source of her irritation unfolds. In doing so, she is able to move from an initial emotional reaction to a creative insight: that the work is, "...*commenting on society by commenting on itself.*" This is a meta-level cognition that emerges from the dialogic and reflective inquiry process she has engaged in.

Kristeva's (1986) discussion of the *true-real (vréal)*, illustrates how the 'narrowing down' process works by naming what something *is*. Real and true morph together within the conditional apparatus of naming the image *as itself*. From the time of Plato's mythological 'namegiver', 'the *truth* they seek (to say) is the *real*, that is, the 'true-real' [vréal] (p. 216). In contemporary art, it could be said that it is often the 'true-fake' operating. The *true-fake* can also be seen in the construction the previous student created, interpreting what she expected the exhibition *was going to be*.

Approaching the same artistic, dialogic and reflective writing tasks, high school students on the other hand, generally want to experience art on their own terms. Impressions are spontaneous and immediate. They commonly literalize icons through associations from socio-cultural and media experiences.

An example of how the iconic is literalized as a *true-fake*, a high school student writes about Frank Benson's naked replica of himself, "My first emotion is ... incredible. I (am) seeing the statue *is* alive. But it isn't true, it is a perfect replica" (HU6, 2C, 2008). Here, the lifelike impression of the body gives the illusion that the statue is a 'real' person, which it is a representation of. Other students, however, respond with different coding. "The guy seems to be bad. He's ugly, I would give him nicer face" (HU6, 2C, 2008). "He looked like an alien. He was smooth and shin(y) and that's what I hated about him" (HU6, 2C, 2008).

Parodying the 'true-fake' of the media *performing* artists, is the installation, *1000 Heads*, with 1000 versions of Tom Cruise as a pink, decapitated head across one room [*see fig. 6 at the end of this section*]. One student writes "I think it's very strange and he doesn't look like in reality. And why they pick Tom Cruise? He is just an actor" (HU6, 2D, 2008). The media role in manufacturing an image of a face and then multiplying it, creating false impressions of familiarity as if *knowing* someone, is a sophisticated discursive layer not immediately apparent to her in the work. Parody and irony as two kinds of discourses dominating the diverse work in the exhibition, also require knowing what is being parodied.

High school students may not be as motivated (or interested) to analyze what is behind their preferences or codes of interpretation. Choosing a work that was identified as a favorite by a majority of high schoolers, one girl says of the installation, *Voodoo Room*:

"There was darkness. I heard scary noises and I was a little bit frightened. There was a big mirror. I am afraid of mirrors. There was blood on it. I like the feeling to be frightened" (HU6, 2C, 2008).

Her text is personal and direct, a recontextualization of the fear mechanism operating in the room. Another student writes with more detail about Christian Holstad's *Micro Phonic Fields of Corn Consumed by the Plague*:

This art shows the nature together with technology. I like it very much. It has beautiful color and the corn is very nice. It has very interesting shape and that makes the art exciting (HU6, 2C, 2008).

Drawn to the works that look the most familiar to what they are used to seeing, their art teacher, Dr. Kitzbergova explains, "They are closed to things that are not about their world. They see things only important to them as they are now," (Kitzbergova, private conversation, 15 February, 2008). This is apparent with Aaron Young's, *Never Work*. "I like it because it looks like a modern art – graffiti. I think it is near to teenager life and I'm teenager" (HU6, 2B, 2008). Referencing Mario Ybarra, Jr's, *Dance to a Different Drum Machine*, another writes, "This work it's such interesting because it hasn't any order and no meaning. This work looks like my life" (HU6, 2B, 2008).

Through inquiry processes, diverse experiences and reflection, icons begin to lose their literal 'reality' and become increasingly perceived as contextual devices. For the university level student, previous conceptions and feelings about signs sometimes must

be challenged in order to enter into dialogue with them. This is apparent with Allora and Calzadilla (2005)'s video, *Under Discussion*. In an analysis of it, Malek (2007) writes, "This video was interesting for me, because it irritated me. It provoked ambiguous feelings." After analyzing why, she continues:

If I wouldn't have to write a reflection about this film, I wouldn't probably recognize the real intention. In fact I would be confused about this film but normal life with influences would come over me and I would push way such confusing thoughts and wouldn't try to clear this situation. Is it necessary in our life that we force ourselves to take time and to reflect consciously conflicts, so that we can understand life? Consequently the behavior in this special situation shows our behavior in general. This film gives a way to reflect ourselves" (HU6, Malek, 2007).

Developing the ability not only to *see*, but to simultaneously witness experience without separating oneself from it, is similar to Eve Sedgwick's (2003) model of finding a '*beside*' – a place that defies the terms of duality without denying its existence.

### Gregory Crewdson Photographs

Gregory Crewdson's intricate photographs are shot in suburban America with the help of a large crew after weeks of extensive preparations on film-like studio sets or on location. The constructed images deal with the neuroses, fears, and secret desires of a society looking into the abyss of its own psyche (Galerie Rudolfinum, 2008).

Composited in a computer during post-production, Crewdson creates intentional true-fakes. Encountering Crewdson's work illustrated how familiarity with socio-cultural norms, milieus, and media culture creates a way of knowing not transparent to people from other cultural contexts. This was particularly apparent between Czech high schoolers and American undergraduates. Seeing the images for the first time, high schoolers commonly replied to the large format images and hyper coloration saying, "They aren't real", and often analyzed them as if there were. Whereas Czech students handled nudity and sexual taboos with a candor the American students avoided talking about, the Americans on the other hand, wanted 'information' about the artist and the work while simultaneously demanding to receive it on their own terms.

Crewdson's most recent work in the exhibition parodying 'dream houses', involved recognizable actors 'double coding' an image as if it were a movie still. The influence of the Hollywood narrative pervaded all dialogue. American undergraduate students even referred to these images as 'movie stills' even though they weren't. Each student selected an image and created a story around it. About this task, a few students reflect, "I think that I had been making stories in my head the whole time," so that the writing task simply encapsulated it into a distinctly, recognizable form. With the image of actress, Julianne Moore [see *fig. 7 at the end of this section*], a student writes,

The woman sits in bed, unable to sleep with the knowledge that something is missing in her life. Her husband is sound asleep and never has trouble falling or staying asleep. The woman, on the other hand, try as she might, cannot sleep. She feels as though there is



a missing element in the relationship, and while she wishes that she could join him, she sees no future for them as a couple. She sits awake all night, trying to breathe (HU7, 2008).

Here we see how the girl's own codes for 'being a couple' manifest in the structure of the narrative. Or is it a narrative from a favorite movie that she is recontextualizing? As Bohm suggests, projecting forms is seamless, even when the projector is unaware of what is being projected. But she reads Crewdson's commentary on the American society perfectly – that the something that is missing, has made life feel terribly wrong. Thankfully, Crewdson has done something that is also terribly right – brilliantly using the constructions from movie-making genres to make million dollar art, thus putting the poor, suffering artist stereotype finally to rest.

## Conclusions

Developing a 'proprioception of thinking' (Bohm 1994), as visual arts pedagogy with students in art education challenges how discourses are constructed and interpreted. Considering *how coding systems operate*, inclusive of student voice co-equal to that of other voices, whether they are from scholars, theorists, academicians or other individuals, connects different theoretical traditions, positions, histories, and disciplines across time and space. Holding a space of tension across and between contradictions, the 'open system' of student voice in relationship to contemporary art, provides more than what Henry Giroux (1983) calls the 'third space' between dominant and marginalized voices. It also provides space for the creative potential of multiple spaces to coexist simultaneously. As one student reflects,

This awareness opens my possibilities of acting in my art work consequently in my life: to use things and their meanings in different situations to irritate prejudices and wants. The sign system of contemporary art at a glance says something about us nowadays, about us in the past and in the future (HU5, Malek, 2008).

Drawing from the Brazilian *Movimento Neoconcreto Brasileiro* (Frange 1998), concept of antimethodology, (p. 117), a semiotic pedagogy in art education, like discourse, remains on open system, as fluid as the field in which it finds itself, permanently under construction.

## Summary

Contemporary art is an open space in which various sign systems intersect and new codes of signification are formed, contested, punctured, and re-constituted, establishing new artistic practices and visualities. How students relate to the neo-narratives (Stewart 1997) from contemporary art – and create their own – is a site for new pedagogy, moving contemporary art from the periphery of visual art education practice to its cultural center. Developing a 'proprioception of thought' as semiotic pedagogy with students in art education shifts awareness from the transmission model to engagement within a dynamic *process* of interactive exchanges and interpretive discourses, reconstituting what is considered knowledge, truth, and reality. To demonstrate how a semiotic pedagogy works through practices of dialogic and reflective inquiry in art education, examples of high

school and under/graduate student discourses during sessions at two contemporary art exhibitions at the Galerie Rudolfinum in Prague: *Uncertain States of America: American Art in the 3<sup>rd</sup> Millenium* (2007-2008) and Gregory Crewdson photographs (2008) are presented.

## Abstrakt

Současné umění představuje otevřený prostor, v němž se prolínají různé znakové systémy, formují se nové kódy označování, soupeří, rekonstruuji a usazují se nové umělecké postupy a nová vizualita. To, jak se studenti vztahují k těmto neo-narativům (podle Stewart 1997) z oblasti současného umění a jakým způsobem vytváří vlastní narativy, je předmětem zájmu nové pedagogiky, která vyzdvihuje současné umění z periferie praxe výtvarné výchovy a staví je do jejího středu. Rozvíjení „propriocepce mysli“ jako sémiotické pedagogiky posouvá pozornost od transmisivního modelu vzdělávání k angažovanosti v rámci dynamického procesu interaktivních výměn a interpretačních diskurzů, v nichž se rekonstruuji pojmy vědění, pravdy či reality. Jako demonstraci toho, jak sémiotická pedagogika postupuje prostřednictvím praxe dialogického a reflektivního výzkumu ve výtvarné výchově, prezentuji některé příklady výroků středoškolských a vysokoškolských studentů, pronesených během setkání nad dvěma výstavami současného umění v Galerii Rudolfinum (kurátorský projekt *Uncertain States of America* a samostatná výstava fotografií Gregory Crewdsona).

## References

- BAL, M.; BRYSON, N. Semiotics and art history. *The Art Bulletin*, 1991 (June), 123(2), 174 – 208.
- BOHM, D. *Thought as a system*. London : Routledge, 1994.
- BOHM, D. *On creativity*. London and New York : Routledge, 1998.
- FAVAREAU, D. Constructing representema: On the neurosemiotics of self. *S.E.E.D. (Semiotics, Evolution, Energy and Development)*, 2002, 2(4), 3 – 24. Retrieved in PDF version, June 4, 2003, from <http://www.library.utoronto.ca/see/SEED/Vol2-4/favareau.pdf>
- Frange, L. (1998) Brazilian Connections between Fine Art and Art Teaching Since the 1920's. In K. Freedman & F. Hernandez (Eds.), *Curriculum, culture and art education: Comparative Perspectives* (pp. 107-119). Albany, NY: State University of New York Press.
- GEE, J. *What video games have to teach us about learning and literacy*. NY : Palgrave/Macmillan, 2003.
- GIROUX, H. *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA : Bergin & Garvey Pub. Inc., 1983.
- GOODMAN, N. *Languages of art: An approach to a theory of symbols*. Indianapolis, IN : Hackett Publishing Co. Inc., 1976.
- T. MOI (Ed.) *The Kristeva reader*. NY : Columbia University Press, 1986.
- PERKINS, D. N. The nature and nurture of creativity. In B. F. JONES AND L. IDOL (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1990, pp. 415 – 443.
- SEDGWICK, E. *Touching feeling: Affect, pedagogy, performativity*. Durham and London : Duke University Press, 2003.

- SMITH-SHANK, D . Semiotic pedagogy and art education. [Electronic Version]. *Studies in Art Education*, 36(4), Summer 1995.
- STEWART, R. Constructing neo-narratives: A pluralistic approach to research. [Electronic Version]. *Journal of Art and Design Education*, 1997, 16(3), 223 – 229.
- WEINTRAUD, L. *Making contemporary art: How today's artists think and work*. London : Thames & Hudson, Ltd., 2003

## VIZUÁLNÍ A HUDEBNÍ SYMBOLICKÉ SYSTÉMY

KATEŘINA DYTRTOVÁ

Vizuální obory, které jsou zázemím předmětu výtvarná výchova, jsou již od své podstaty mnohoznačné a komplikované, jinak by nemohly unést složitou filosofickou zátěž své doby. Tedy z podstaty tohoto kontextu předmětu výtvarná výchova nejsou při výuce „výsledky“ známé předem. Spíše se jedná o setrvalé procesy hledání. Spisovatel Umberto Eco propaguje „*otevřené umělecké dílo, které je mnohoznačné, neurčité a nesouvislé jako život*“. Tato neuchopitelnost často v praxi předmětu výtvarná výchova naráží na obtíže. Jsou tak velké, že se paradoxně výuka tohoto nespoutatelného oboru omezuje na výrobu předmětů podle návodů a odpovídá spíše zaměření předmětu ruční práce.

Takto nastavený problém dále přináší to, že na rozdíl od matematiky, kde výsledkem součtu 1+1 bude dnes i zítra 2, ve vizuálních oborech dnešní výtvarný názor vystřídá jiný. Vizuální obory, toto myšlenkové pozadí předmětu výtvarná výchova, se jednak mění se společenským kontextem a jednak v nich probíhá jejich vlastní vnitřní vývoj. Každý z druhů vizuálních oborů má sám v sobě zakódované sebekritické přístupy způsobující evoluci a navíc se po celé 20. století umění otevírá do sféry „neumění“, což vytváří setrvalý sled revolucí v oboru. Nedivím se, že tyto trendy učitelé v praxi nestačí sledovat.

Ovšem ve výsledku dochází pak například k tomu, že student učitelství výtvarné výchovy na praxi nezažívá pouze neshodu v používaných metodách, ale dokonce i „odborný rozkol“, který se často schovává za generační problém. To se ale bohužel odráží i v tak podstatných edukativních gestech, jako jsou výběr témat pro tvořivou část výtvarné výchovy, koncepce výkladových částí, použité metody zadávání prací a dokonce i samotné hodnocení žákovských prací.

Studenti jsou (uvedme konkrétní příklad) na KVK PF UJEP vedeni k sledování především procesualnosti vzniku díla, k tématům, která se při tom otevírají (Dytrtová 2006a), ke komunikaci nad dílem (Géringová 2007), k důkladné prezentaci svého finálního díla (Mrázik 2004). Ovšem ve školách se při svých praxích setkávají s nízkou schopností rozebírat a postřehnout vlastní proces tvorby, se zbytnělou estetizací finálních „výrobků“, se samoúčelným a od tématu práce odtrženým „techničením“, s nemožností do výuky vtáhnout aktuální témata, která žáci (ne jejich učitel) opravdu řeší.

V našem textu se budeme snažit předejít takové interpretační spojení, ve kterém žák pochopí (začne chápat), jak vlastně mnohoznačnost a posun v metafoře vzniká. Kdy vlastně dílo nese ve své formě i význam. Kdy není materiál použit pouze pro svou novost nebo aktuálnost. Jak se uspořádání spolupodílí na významu. Klíčovým tématem bude „časování“. Rádi bychom uvedli konkrétní příklad inspiračních spojení mezi vizuálními a hudebními obory, která budou vyplývat především z procesualnosti a „započítávání“ plynutí času. Nebudeme však sledovat v dynamických druzích vizuálních oborů, protože ony samy tyto aditivní metody běžně používají. Zajímavá

podporovaná mnohoznačnost vzniká, je-li čas absorbován do „zastaveného prostoru“ statických médií.

Takový typ nastavení problému učí hlouběji chápat oba použité druhy umění, vizuální obory i hudbu. Cílem je všimnout si odlišného fungování systému slov, obrazů a zvuků. Myšlenkovým pozadím návrhu takové výuky jsou texty Nelsona Goodmana (2007) a Jana Slavíka (2001).

Zpěvy šómjó jsou ještě dnes používanou součástí liturgie klasického proudu japonského buddhismu. Vysoké šómjó je součástí esoterických transformačních obřadů, například svěcení, pohřebních obřadů, velkého pokání nebo rituální očisty národa. Základní šómjó lze uslyšet naopak v každodenní liturgické praxi konané i jedním mnichem. Význam těchto zpěvů spočívá v očistění obřadníka, samotného prostoru liturgie, ve zpřítomnění posvátné moci a rituálním oslovení, v otevření očí k vidění běžně neviditelného a uší k slyšení běžně neslyšitelného.

Když si uvědomíme tento specifický význam, jehož má být vybranými hudebními prostředky dosaženo, můžeme si klást (pro laika velmi zdravou) otázku: jakými hudebními prostředky a vztahy bude asi dosaženo takových významů? Způsob užití si klade za cíl „natáhnout“ hudební materiál za hranice běžného každodenního rozpětí výrazu.

Paralelně si téhož můžeme všimnout ve vizuálních oborech: užíváním určitého typu zobrazení (v kontextu doby nejobvyklejším) ztrácíme cit pro vnímání jeho významu. Zdá se být transparentní a samozřejmý, což si laik oboru myslí například o technických obrazech (fotografiích) nebo o realistických zobrazeních. Myslí si, že to je zachycení světa „tam venku“. Dokonce lze říci, že mají tato naší kulturou vzniklá zobrazení „*umrtvující*“ účinek (Hawkes 1999).

Cílem specifického používání hudebních a výtvarných prostředků je tento proces zvrátit. „Ozvláštnit“ to, co je příliš známé. Namísto tupého rozpoznávání svět „uvidět“. Učitel, který by rád vysvětlil žákům, že forma a obsah tvoří jednotu, že forma se spolupodílí na významu, vyhledal tedy výše uvedený specifický příklad budování velmi esoterických významů zpěvů šómjó, kde předpokládá velmi nezvyklé užití formy a nyní si může klást otázky fungující v obou sledovaných oborech (vizuálním i hudebním) najednou:

Která zobrazovací schémata mé doby jsou obvyklá a laik, můj žák je může považovat za „přirozená“? Na která jsme si zvykli tak, že se díváme „skrze“ ně? Jak je použít jinak, aby se staly zase sdělnými, a ne „průhlednými“? Učitel si tedy našel takový hudební a výtvarný materiál, který si sám sebe záměrně uvědomuje a systematicky stupňuje své vlastnosti. A tak tóny, rytmus, způsob nádechu (tvary, materiály a barvy ve vizuální oblasti) nejsou pouze nositeli myšlenek, ale specifickými objekty. Přestávají být označujícími, stávající označovanými. Tuto strukturální změnu umožňují zcizující prostředky. Učitelí výklad zcizujících prostředků žákům velmi pomůže s jejich pochopením takto nastavené výuky.

Dostáváme se k problému, pro jehož „jevení se“ je hudební materiál vhodnější než vizuální. Ve vizuálních oborech je však zdrojem valné části nedorozumění v komunikaci učitel – žák. Laik neví, že „nulový“ rukopis (Barthes) neexistuje. Že žádné slovo, ani kresba, schéma nebo tvar nikdy ve skutečnosti nejsou pouhým reprezentantem pojmenovaného (označovaného)

předmětu. Poslechneme-li si podivuhodné zpěvy šómjó, je i žákovi či laikovi zřejmé, že je to „divná“ hudba. Právě proto, že má výše uvedené cíle a je nucena vyjadřovat tak specifické významy, je využito velmi nezvyklých, zcizených prostředků, které se stávají při vši přesnosti užití neurčité, mnohoznačné a tím vedoucí jinam. O jaké se jedná?

Především jedna z možností přednesu těchto zpěvů se odehrává ve zvláštním jazyce, který není srozumitelný pro nikoho kromě hrstky zasvěcených a vznikl bez překladu, pouze na základě zvukové podobnosti. Byl tedy vložen jakýsi racionalitou nezvládnutelný „filtr“ záměrného znejasnění. Toto záměrné znejasnění je doprovázeno intenzivními tělesnými prožitky při zpěvu, což považuji za významný, málokdy dosahovaný „ideál“ v hodinách výtvarné výchovy: *přesné porozumění při znejasněných podmínkách vzdorujících pragmatické racionalitě a silný tělesný zážitek.*

Přednes těchto zpěvů vychází „z hloubky“, z energetického centra cítěného v podbřišku a prochází celým tělem. Velmi neobvyklé jsou artikulační ozdoby (embaí) na začátku a na konci fráze, podobné nasazení a přítlaku (duktu) štětce v kaligrafii. Dále velmi neobvyklá je plynulost modulace a práce s intenzitou hlasu při kličkách (makurí) a propadech (oči-goe). Již podle použitých slov (kličky, přítlak, propady) tušíme velmi neevropské použití hudebních prostředků, které lze připodobnit tělesným zážitkům na kolotoči nebo lépe horské dráze, kdy tíže, „nadlety“ a unikavé klouzavé pohyby do stran vyvolávají pocit beztlíže a velmi neobvyklého, intenzivně tělesně prožívaného prostoru. Zvukově bychom si zpěvy mohli přiblížit jako napodobování zvuků dolů a nahoru klouzajícího letadla.

Co je na tomto užití hudebních prostředků nejpřekvapivější, je jemnost, přesnost a hlavně lehkost, s jakou jsou „klouzání“ a propady realizovány. Ještě zcizeněji však působí ve skupinovém zpěvu, protože posluchač je přímo zděšen přesností, s jakou se „klouže“ mimo evropské „rozměry“ hudebních postupů v tak nepřirozené jednotě a souladu, že posluchač okamžitě ustrne, protože je jasné, že tyto lehkosti a zdánlivou náhodností význačné „skluzu“ se tvrdě cvičí celý život. Že jejich cílem není se je naučit (proč také?), jejich cílem je nalézt jednotu a vnitřně se hluboce soustředit na zvukové projevy těla a jeho dutin a tímto soustředěním uslyšet „jiný rozměr“.

V procesu plynutí času se uskutečňuje soustředění, přesnost a soulad s ostatními. V jednotě dechu, tepu a vibrací tělesných dutin je realizována cesta jinam. Tyto zpěvy jsou vnímány jako přímé projevy Probuzené mysli, která vstupuje do přímého kontaktu s Dokonalostí. Zcizující prostředky, které to svým „utržením“ od obvyklých rolí umožnily, velmi přesným a specifickým užitím dosáhly křížené mnohoznačnosti.

To je v hudební oblasti nalezená problematika dobře pochopitelných „zcizujících prostředků“, pro niž nyní můžeme dohledat případy ve vizuální oblasti. Z mnohoznačnosti a „utrženosti“ od obvyklého se stává význačný rys. Naším záměrem, při takto interpretovaném problému, je potlačit obvyklý pohled na výtvarné dílo jako mimesis, protože víme, že náš žák a laik má tendenci „dívat se skrze“ formu, strukturu, nevěda, že tam nějaká je. Hudbu jsme pro objasnění této problematiky použili zejména proto, že se v ní laik neorientuje příliš na to „co“, ale právě „jak“ to je. Hudba má opět onu výhodu, že je natolik abstraktní, že vnímatele příliš neplete vázaností na obvyklé „obrazy“. Ovšem to neznamená, že také

ona není obětí svých vlastních stereotypů a „dobových uch“. Druhou stranou též mince pak je, že naopak laik-žák při poslechu hudebního materiálu pro změnu neumí „dodávat významy“. Obsahy, které naopak ve vizuálních oborech tolik ruší, že se jich žák neumí zbavit, aby uviděl formu, která je vlastně spoluutváří. (Tento problém má svou genezi, jen ve stručnosti uvedeme příklad: ve starších kulturních okruzích byla míra skrývání prostředků výrazu (nositelů významu) vysoká. V 19. století byly prostředky téměř nepostřehnutelné, aby vypadaly co nejpřirozeněji. Ve 20. století jsou záměrně obnažovány a stávají se označovými. Burcují nás tak z umrtvovacího seivení systému).

Přesto je nutné zdůraznit, že pro laika jsou pouze zdánlivě nejobtížněji přijatelná zobrazení (zvukové útvary), která jsou na první pohled (poslech) „divné“. Jejich „divnost“ je vlastně ochraňuje před záměnou a špatným užitím. Učitel při interpretaci „divnosti“ má lehčí úkol, než při objasnění vizualit s „průhlednou“ formou a zdánlivě nezciženými prvky. I u nich jejich „neviditelná“ soustava vztahů, rámec určí povahu celku i částí, kterým propůjčí takové vlastnosti, které budou výraznější než individuální vlastnost každého z nich mimo soustavu.

V jednotlivých dílech vidíme pouhé realizace systému. Ovšem právě ten bychom měli žákům objasnit, protože jaksi pluje „za“ svými případky. Jde nám o objasnění pravidel existujících „nad“, „za“ jednotlivými realizacemi. Je to proto důležité, protože hlavním smyslem každého (hudebního, výtvarného, básnického) umění je působit proti procesu přivyknání, které je podporováno běžnými způsoby vnímání. Tak velmi rychle ztrácíme „z očí“ svět.<sup>1</sup>

Naším úkolem je tedy učit žáky poznat, kdy je prostředek užít zciženě a kdy pouze označuje. Jako vhodný příklad jsme si vzali takový hudební materiál, který je jednoznačně zcižen. Jsou dobře objasnitelné jeho prostředky, je znám důvod, proč se tak činí. Ve vizuální oblasti by pak vhodnými partnery pro tento dialog s hudebním materiálem byly takové postupy, kdy je tvar a materiál pociťován jako tvar a materiál, a ne jako pouhý prostředek reprezentace předmětu. Využijeme při zkoumání této problematiky informaci, že uskutečnění významu má *množství* dimenzí. Umělecké (hudební, básnické, výtvarné) užití je dále komplikuje a řadu možných významů násobí. Tato vhodně ve výuce nastavená pochopená možná nezávislost prostředků na tom, co běžně označují, v důsledku vyvolává možnost volné kombinace. A z *vědomě nastavené* a pochopené *mnohoznačnosti* se pak stává význačný a možnosti tvorby velmi vhodně rozšiřující a zkvalitňující rys. Autor vedle intuíce také ví.

Poposlechu výše uvedeného zciženě použitého hudebního materiálu může pro žáky následovat úkol „utrhávat“ materiál, linku, barvu, ale i vybrané téma od obvyklých použití. Čili nejen formální prostředky, ale všechny další prostředky výrazu oddělovat od obvyklých vazeb a „významů“. Jedná se v hlubší rovině o hledání způsobů, jejichž prostřednictvím je myšlení schopno poznávat svět nebo významově uspořádat něco, co samo o sobě význam nemá. Na uvedeném příkladu poslechu je dále pro vizuální obory využitelné to, že byly vybrány jen některé prostředky ze všech možných a ty byly použity jistým specifickým způsobem. Vzniká tak uzavřený systém, který uznává jen některé vztahy jako sémantické, jako rozdíly nesoucí

1 Jan Slavík (2001) tento proces sleduje v termínu „každodennosti“.

význam a velkého množství rozdílů si vůbec nevšímá. Je to jakýsi pohled „mezi řádky“ použitých prostředků a dosažených významů. Považuji ho za velmi zdravý pro vnímání díla a jeho interpretaci, protože učí žáka domyslet k vybraným prostředkům ty, které vybrány nebyly. Čeho tím dosáhneme? Jednak si lépe všimneme těch, které nesou význam, a dále si nalezením těch, které vybrány nebyly, uvědomíme inverzi významu, nebo další možné významy, a tím lépe jeho přesnější aktuální působení. Pochopíme lépe výběr, když víme z čeho se mohlo vybírat. Je to sice náročná, ale poměrně účinná metoda, jak si všimnout, které vlastnosti sledovaný objekt opravdu má (je nositelem jistých vlastností, exemplifikuje je) a které jsme mu „rozvrhem sebe“ proto mohli přisoudit. Můžeme si všítat, které prostředky chápeme doslovně a které v metaforickém skoku. Nyní jsme se dostali do centra významů a navrhovaných cílů pro výuku.

Toto uvažování – zabývat se vztahem významů: něco opravdu *vlastnit*, zastupovat třídu nějakých materiálů, barev, předmětů (termín exemplifikace), tím *vyjadřovat* a v důsledku toho *vzbuzovat* u vnímajícího reakci – je velmi důležité u každé interpretace díla. Rozčlenit režií výuky na zkoumání těchto témat (*vlastnit*, *vyjadřovat*, *vzbuzovat*) se mi zdá velmi vhodné pro pochopení vazeb v soustavě prvků, kde má dílo svou platnost. Žák si totiž myslí, že dílo má neměnnou platnost všude, v jakémkoliv prostředí. Že jeho význam se neproměňuje. Toto uvažování ho naučí opaku, totiž že význam nese také kontext. Další důležitá věc se odehraje, použijeme-li k popisu či interpretaci uviděného (uslyšeného) slova – tedy jiný symbolický systém. Ten s sebou „přítáhne“ své způsoby užití a svá vztahová pole, svůj kontext, svou soustavu významů. Nad obrazy a zvuky nelze říkat cokoliv bez pochopení, co se právě děje, což se ale při výuce neanalyzuje. Uváděný příklad (nyní bude následovat po hudební ukázce vizuální „paralela“) má naznačit typ výuky, ve které se toto analyzovat dá a také má.

Pokusme se tedy na statických vizuálních dílech 20. století shledávat paralely s *procesuálností* a *zcizeností* prostředků zpěvů šómjó. Avizované temporálie ve *statických* družích vizuálních oborů. Roman Opalka maluje od roku 1965 na stále stejné formáty sloupce čísel v posloupných vzestupných nepřerušovaných řadách. Stopuje pod „tvář“ čísel průběh vlastního života. Jedná se o jakési mimikry vlastních těžko uchopitelných myšlenek, které mu tou dobou procházely hlavou a jež pracně zachycování čísel zpětně jistě ovlivnilo. Tušíme práci, která překonává zmáhající stereotyp, opakování, soběpodobnost, velkou časovou „ztrátu“ pevnou vůlí, která toto rozhodnutí proměnila v dlouho opakující se proces. Číslo se již posunula hluboko za milion. Jsou provázena zvukovým záznamem, kde autor čísla přefléká, a každodenním fotografickým autopořetrem. Portrét se časem neznatelně proměňuje procesem stárnutí autora. Použité barvy pro záznam čísel se neznatelně zesvětlují. Proces plynutí. Dobrá otázka: plynutí čeho? Času? Toku lidského života? Nenaplněných skutků, místo kterých byly zaznamenány domluvené technické značky na označení počtu? Číslo už neoznačuje pouze postup k vyššímu domluvenému skoku v řadě, je to jakási „schovka“ pro dobu, v níž bylo toto realizováno a nebylo realizováno nic jiného. Ze všech možných činností byla vybrána právě tahle, což ji ovšem teprve po uvědomění si, za co byla vyměněna, opatřuje náležitým významem. Vyměnil psaní čísel za opravdový život. Nebo jinak: on opravdu psal číslice místo života. A tak



došlo „k jednotě struktury a obrazu, obrazce a podkladu, formy a barvy. Opalka si stanovil za cíl jednotu umění a života“ (Ruhrberg 2004).

Jeho obrazy odkazují k času, temporálnímu, procesům, místo nichž byly nalezeny proměnné, což je známá role čísel. Tato čísla to v zastoupení znamenají. Jeho „Detaily 1-35327“, tak se obraz jmenuje, denotuje procesy a temporálie.

Jaké predikáty jej *doslovně* denotují, čili jaké vlastnosti opravdu má? Všímáme si vazeb s jiným symbolickým systémem, systémem pojmů. Jsou to: šedost, proměnlivost, mnohočetnost, seriálnost, uzavřenost, neukončenost, plynulost, přetržitost, vibrace, plošnost a tušená vrstevnatost.

Jaké predikáty jej *metaforicky* denotují, čili jakou expresi vyjadřuje? Mnohoznačnost, „zástupnost“, tajemnost, skrytost, zdánlivou nebarevnost, pixelovitost, důstojnou civilnost, vážnost, neironičnost, nebanálnost.

Jaké pocity exprese *vzbuzuje* u vnímajícího? Vzpomínky na mandaly, na vzorce života, na stárnutí a umírání a věčnost a rození, na lidskou „mžikovitost“ a přitom důstojnost, na hry v rolích, na život v zastoupení, na fikci a pravdu, na uvědomění si okamžiku teď, ale také na ta teď, co už umřela a nikdy už nebudou, přehledky nenaplněných a zároveň v zástupu naplněných možností, neurčitost, zviditelněný čas, zastavený proces, který vidím „najednou“.

Goodmanovy (2007) texty jsou jako inspirace pro třídění výtvarného materiálu vhodné zejména proto, že navazují vztah mezi pocitem, který je vyvoláván, expresí, která ho vybudila, a vlastností, která ji umožnila se uchytit na předmětu. V tomto provedení nejsou pocity utrženy od objektu a můžeme vystopovat důvody, proč zrovna tento objekt vyjadřuje a vzbuzuje právě toto. (Onošená špinavá černá látka stěží může „znamenat“ lehkomyšlnou naivitu mládí“). Slavíkovy (2001) texty zakotvují tyto možnosti oboru do termínů (abstraktní objekty – mentální konstrukce, výrazy – realizace v určitém symbolické jazyku), které umožňují pro žáka nepřístupné Goodmanovy interpretace použít v širším měřítku výtvarné edukace. Můžeme pokračovat v rozboru ukázky.

Jaké zcizené prvky můžeme sledovat?

Čísla sice hrají jako obvykle roli proměnné a abstrahují konkrétní případek, ale ve změněném kontextu. Zcizuje je jejich množství a nezvyklá stěsnanost, jak jsou užita. Také zvolená monochromnost a hypnoticky se opakující šedost, která je kvantována obraz od obrazu ve velmi sobě podobných, přesto odlišných tónech. Stereotypnost opakujících se formátů. Omezení všech prostředků proto, aby proměnnou byly opravdu jen nositelé procesu: čísla a stupeň šedě. Zcizenost navozují minimální prostředky, kterým chybí obvyklá pestrost a banálnost. Je tím dosaženo nepatetičnosti a přitom vysoké důstojnosti. Za procesem cítíme klid a stav.

Výběrem prvků, které formují výše naznačené významy, můžeme odkázat k šamanským metodám, jak se hypnoticky „vzdálit“ jinam. Vybavují se nám velmi dokonalé prostředky ukolébavek, které v hypnotických opakujících se minimálních idiomech dokáží zpomalit tělesné pochody, zklidnit a uspat. Utišení, zklidnění, pocit bezčasí, vědomí existence

jiných řádů a časů, uvidění „do nich“, monotónnost, zavedení jiných pořádků omezením pestrosti světa. Na tomto místě tedy shledáváme podobnost cílů a použitých prostředků se zpěvy šómjó.

Těmito tématy se zabýváme v době rozšíření nehmatatelných, ale velmi účinných informací. O to účinněji působí minimálnost a monotónnost použití. Proto je tak účinná a proto ji vnímáme ostře zcizeně. Systémy, o kterých jsme se zmínili, ale bohužel fungují ve světě, který nás obklopuje, nerozlišeně a vychýleně z domovských sfér: ze světa slov, obrazů a zvuků. Jsou nejen vychýleny, ale opět znovu použity. Staré s novým. Použité v použitém. Obrazy v obrazech. Interpretace v interpretaci.

Učitel výtvarné výchovy má poměrně těžkou úlohu je v tomto složitém kontextu odhalit. Dotýkáme se tak několika problémů najednou a všechny musí učitel vizuálního oboru osvětlit.

Jaký druh vidění, slyšení preferuje naše společnost?

Jak se tedy liší od vidění, slyšení a vnímání člověka například na Borneu?

Jaké zobrazovací systémy zrodila naše doba?

Jaké jiné systémy zobrazování existovaly v jiných kulturách?

Můžeme je vzhledem k naší „nakaženosti“ dneškem pochopit?

Nebo deformujeme výklad minulého vlastními systémy vnímání a myšlení?

Seznamuji své žáky s jinými než zaběhanými a právě používanými systémy zobrazování?

Kde vzít dobře zpracované příklady do výuky? Renesanční statický model úběžníkového kulisovitého prostoru můžeme porovnat s předchozím dynamickým modelem založeným na proměnlivém zorném poli a na mnohonásobném postavení diváka (Žegin 1980). Diváka, který je v pohybu a následnou sumací úhlů pohledů vytváří velmi zajímavě zborcený, avšak celistvý časoprostor středověkého způsobu zobrazování. Opět bychom se dotkli velmi zajímavé problematiky absorbovaného času ve statickém uspořádání.

Známou, obvyklou žákovskou a laickou mylnou představou je, že známe pouze *jeden* hlavní (renesanční) systém převodu trojrozměrného objektu do dvojrozměrné plochy. Z toho vyplývá, že učitel vizuálního oboru má za úkol prokázat, že se jedná o rovnoprávnost *různých* zobrazovacích systémů či formálních soustav i v samotných vizuálních oborech. I v hudební oblasti víme, že tonální evropská soustava odpovídá evropských posluchačským zvyklostem a odlišuje se od neevropských, například orientálních soustav, které mají i základní jednotku menší než půltón. (V Evropě zmiňme osobnost A. Háby a jeho čtvrttónovou soustavu, která byla také ovlivněna, podobně jako ostatní druhy umění v 1. pol. 20. stol. studiem neevropských soustav).

Ve stručnosti jsme představili téma, kde byla i pro žáka čitelně naplněna mnohoznačnost. Příčinou (logicky odvoditelnou a vyjádřitelnou) bylo započítávání časových hledisek, které *musely* ve statickém médiu využít zcizených prostředků. Tato témata se nám zdají

vhodná, protože nejrychleji odhalí fungování různých symbolických systémů, protože se neschovávají do „průhledného“ rukopisu. Pro nás učitele to je velmi zajímavá cesta s žáky „jinam“, k výstižnějšímu pochopení složitosti života a světa, kde není zřetel času samozřejmý, „průhledný“.

## Summary

The text compares the procedures and methods in the visual and musical area. It deals with differences of imaging systems, with timing and processes. The text is a proposal of interdisciplinary in education.

## Literatura

- Bertrand, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998
- Dytrtová, K. (2006a) *Umění a kultura – oblast RVP*. [Skriptum] Ústí nad Labem : UJEP, 2006.
- Dytrtová, K. (2006b) *Čas, prostor, hudba a výtvarné umění*. Ústí nad Labem : Acta universitatis Purkynianae, 2006.
- Flusser, V. *Za filozofii fotografie*. Praha : Hynek, 1994.
- Gardner, H. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha : Portál, 1999.
- Géringová, J. Terapeutický edukační a socializační přístup v arteterapii. In: *Multidisciplinární přístupy pomáhajících profesí*. Ústí nad Labem : Acta universitatis Purkynianae, 2007, s. 110 – 115.
- Goodman, N. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha : Academia, 2007.
- Hawkes, T. *Strukturalismus a sémiotika*. Brno : Host, 1999.
- Mrázik, M. *Tvar, zvuk, gesto*. In: *Digitální věk a smysl výchovy*. Sborník mezinárodního doktorandského kolokvia. Brno : Masarykova univerzita, 2004, s. 61 – 72.
- Ruhrberg; Schneckenburger; Frickeová; Honnef. *Umění 20. století. Malířství. Skulptury a objekty. Nová média. Fotografie*. Taschen 2004.
- Slavík, J. *Umění zážitku, zážitek umění I*. Praha : UK – Karolinum, 2001.
- Žegin, L. F. *Jazyk malířského díla. Konvencionální povaha umění minulosti*. Praha : Odeon, 1980.

## FAKTOR MOTIVACE V INTERDISCIPLINÁRNÍM PROPOJENÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY S VÝUKOU CIZÍCH JAZYKŮ

HANA DĚCKÁ

Jazyk můžeme chápat jako systém znaků. Představuje určitou strukturu vyjadřovacích prostředků sloužící ke komunikaci. Řeč výtvarného projevu je obdobným systémem znaků, ač se její vyjadřovací prostředky vyznačují větší mírou subjektivitu a symboličnosti. Jak lze této analogie využít v mezioborových pedagogických projektech, které propojují výtvarnou výchovu s výukou cizích jazyků, a jakým způsobem zde vazba mezi předměty ovlivňuje motivaci?

*Hranice mé řeči jsou hranicemi mého světa. (Ludwig Wittgenstein)*

V procesu učení se cizí řeči vystupuje jako hlavní motivační faktor sdělovací funkce jazyka. Učíme se, abychom byli schopni komunikovat. Expresivní a estetická funkce řeči není (alespoň na základní a střední škole) tolik důležitá. Rozhodující je, *co* vyjadřujeme. *Jak* nehraje tak velkou roli. Kreativní činnost má podobné funkce, ačkoliv charakter vyjadřovacích prostředků je odlišný. Ve výtvarném projevu je ale oproti cizímu jazyku funkce estetická vnímána jako primární, přičemž vyjadřovací a komunikační rozměr tvůrčí činnosti často ustupuje do pozadí.

Této komplementárnosti funkcí i jejich nevyváženého rozložení lze využít v interdisciplinárním přesahu výtvarné výchovy do výuky cizího jazyka. V jednom z experimentů realizovaných v rámci fakultního grantu, ve kterém se zabývám výzkumem vztahu jazyka a slova k námětu ve výtvarně-pedagogických projektech, jsem měla možnost pracovat se studenty střední odborné školy během výuky angličtiny. Úkolem bylo formulovat myšlenku či postoj k životu prostřednictvím krátké věty v angličtině a podat ji výtvarně. Slovní vyjádření zde nabylo značně expresivní hodnoty a zároveň vystoupila do popředí i estetická funkce jazyka. Studenti nepřemýšleli jen o tom, co chtějí vyjádřit, ale díky psané formě sdělení, která zde byla navíc pojata takřka plakátově, se museli zamyslet i nad formou. V samotné realizaci se propojila referenční funkce jazyka s estetickou rovinou písma. Forma zde následovala myšlenku, charakter ztvárnění se přizpůsobil obsahu sdělení. Celkové výtvarné zpracování ilustrovalo autorův záměr [viz Obr. 8 v obrazové příloze na konci I. oddílu]. Při tomto experimentu vystoupila do popředí estetická a expresivní jazykové roviny. Díky komplementárnosti funkcí jazyka a výtvarného projevu vznikl prostor pro respekt individuálních schopností studentů. Preference slovního vyjádření před sdělnou řečí výtvarného projevu nebyla překážkou a naopak tam, kde symbolická rovina výtvarná vyhovovala lépe, ustoupilo slovo do pozadí a ve finální realizaci se objevilo jen ve formě názvu díla [viz Obr. 9 v obrazové příloze na konci I. oddílu].

Významným motivačním faktorem zde byla právě možnost exprese v cizím jazyce. Formulace určité osobité životní filozofie je něco, s čím se mohou studenti ztotožnit. Byla to příležitost využít v reálné situaci jazykových znalostí a aplikovat je na formu, která je studentům blízká – krátké slogany (často právě v angličtině) doplněné drobnou kresbou najdeme na školních lavicích, žákovských sešitech apod.

Dalším styčným bodem, jehož lze v interdisciplinární vazbě mezi výtvarnou výchovou a výukou cizího jazyka využít, je integrativní charakter těchto předmětů. V obou lze pracovat se všemi sférami lidského poznání, oba se dotýkají lidské osobnosti jako celku. V cizí řeči chceme komunikovat a v ideálním případě i myslet, chceme sdělovat a porozumět sdělení ostatních. Výtvarná tvorba je také určitým prostředkem komunikace, ale mnohem symboličtější a subjektivnějším. Podobně jako jazykový systém představuje výtvarná řeč tvarů a barev otevřenou dynamickou strukturu vyjadřovacích prostředků. Oproti jazyku ale mnohem volnější a bohatší. Díky stejné komplexnímu charakteru obou systémů se jejich prvky mohou vzájemně kombinovat. Jejich funkce se mohou nejen doplňovat, ale i nahrazovat. Tam, kde jazykové prostředky nestačí, otevírá výtvarná tvorba další vyjadřovací možnosti. Motivace k výtvarné činnosti je zde obdobná jako u vyjadřování prostřednictvím řeči – potřeba komunikovat.

*Nic není v myslí, co nebylo dříve ve smyslech.* (John Locke)

Při procesu učení se cizímu jazyku je aktivizován zrak (psaná podoba řeči) a sluch (zvuková stránka řeči). V inovaci výukových metod, jež směřují ke zvýšení efektivnosti učení, nabízí výtvarná tvorba další možnost – zapojení více smyslů a jejich součinnost. Při synkretickém<sup>1</sup> vnímání dochází k aktivizaci několika smyslů zároveň a paměťový otisk takového impulsu je hlubší. Víme, že čím více smyslů je v procesu učení zapojeno, tím lepší a trvalejší jsou výsledky.

Výtvarná tvorba, jejímž námětem jsou např. pojmenování různých chutí v cizím jazyce (realizováno v rámci fakultního grantu Kvalitativní výzkum vztahu jazyka a slova k námětu ve výtvarně-pedagogických projektech), je příkladem využití synkretizmu v praxi. Studenti měli k dispozici pět slov vyjadřujících chuť v angličtině či francouzštině (dle jejich jazykového zaměření). Takto se např. slovo *amer* ve psané i zvukové podobě spojilo s mentálním obrazem a významem *hořký*. Úkolem studenta pak bylo tento postup obrátit a kombinaci svých pocitů ze slova a asociací vyvolaných významem vyjádřit výtvarně [viz *Obr. 10 v obrazové příloze na konci I. oddílu*]. Ať už studenti pracovali v kresbě, malbě, koláži, či prostorově vytváření, kontakt s materiálem vždy zaručoval zapojení hmatu. Zde byla nepřímo zahrnuta i chuť, neboť při reprodukci mentálního obrazu jsou aktivizována stejná centra v mozku jako při jeho percepci.

1 Pod pojmem synkretizmus je zde míněno vnímání a vyjadřování založené na propojování všech smyslů. I když je ve výtvarném projevu dominantním smyslem zrak, jsou mnohé výtvarné objekty a akce založeny na probouzení ostatních smyslů, výtvarná díla často reflektují potřebnost zachování rovnováhy všesmyslového vnímání a propojenost naší specificky lidské existence s šestým smyslem reflexe světa – „vnitřním zřením“; srov. Babyrádová (2005: 38).

Motivačním faktorem zde byla novost situace, ve které je možno se s cizím jazykem setkat a pracovat s ním. Jako námět posloužilo slovo v cizí řeči, jeho zvuk, význam a pocity, které v nás vyvolává. Spolupráce více smyslů probíhala v podobě převodu pocitů do dvou či třírozměrného artefaktu, někde se projevil i větší důraz na zvukovou stránku slova a snaha o zachycení jejího charakteru ve výtvarném projevu. Propojení smyslů představovalo intenzivnější prožitek a zanechalo hlubší stopu v paměti.

Analogií mezi předměty lze v mezioborových pedagogických projektech efektivně využít. Motivačním faktorem zde může být komplementárnost i substituce funkcí, výhodu představuje i podobně komplexní charakter obou předmětů. Výtvarná tvorba přináší do výuky cizího jazyka motivaci spojenou s možností setkat se s jazykem na jiné než čistě jazykové úrovni, možností intenzivního prožitku za propojení více smyslů.

Ač mají motivační faktory těchto dvou předmětů odlišný charakter, lze je prostřednictvím volby námětu či formy zpracování kombinovat tak, aby se vzájemně podporovaly. Potřeba sdělovat může být podnětem k výtvarné činnosti i k formulaci myšlenky v cizí řeči. Záměr komunikovat komplexněji motivuje k užití vyjadřovacích prostředků výtvarného jazyka. Estetický charakter výtvarného díla motivuje k promyšlenější estetické stránce jazykového vyjádření.

Pro inovaci metod výuky cizích jazyků otevírají mezipředmětové vazby s výtvarnou výchovou nové možnosti, jež představují pozitivní přínos také v oblasti motivace.

## Summary

Engagement of art creation into the teaching of foreign language represents fulfillment of transdisciplinary linkage which has positive impact on both subjects. Motivation towards creation and teaching can support analogies between these two subjects.

## Literatura

- BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarná dílna*. Praha : Triton, 2005.  
 HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000.  
 HAGEGE, C. *La structure des langues*, Paris : Hachette, 1982.  
 CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava : Ostravská univerzita, 1999.  
 MUKAŘOVSKÝ, J. *Cestami poetiky a estetiky*. Praha : Československý spisovatel, 1971.  
 SÉRIOT, P. *Struktura a celek*. Praha : Academia, 2002.

## VIDEOART A JEHO ZAČLENĚNÍ DO VÝUKY NA ZÁKLADNÍCH, ZÁKLADNÍCH UMĚLECKÝCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

MARIE HLÁVKOVÁ

Ve svém příspěvku se chci věnovat aktuálnímu stavu začlenění videoartu do výuky výtvarné výchovy na základních, základních uměleckých a středních školách. Toto téma je v současné době velmi aktuální, neboť rychlý vývoj v oblasti multimédií a digitálních technologií přináší do výuky významnou potřebu seznamovat žáky s těmito výtvarnými postupy, nehledě k tomu, že ze strany žáků vzniká spontánní zájem se těmito mediálními výtvarným postupům věnovat.

Také Rámcové vzdělávací programy kladou ve své koncepci důraz na využití digitálních médií jako je počítačová grafika, fotografie, video, animace.<sup>1</sup> Přestože tedy vznikají nároky na práci s videoartem, zatím v naší republice neexistuje žádná ucelená metodika, která by pomohla pedagogům se v problematice zorientovat a případně inspirovat pro vlastní projekty se studenty. I přes tento deficit však na mnoha školách vzniká mnoho kvalitních video projektů. To je důvod, proč jsem se pokusila v tomto příspěvku udělat malý výzkum mezi výtvarnými pedagogy a částečně jsem zmapovala a zanalyzovala výtvarné video výstupy, které studenti pod vedením svých pedagogů v posledních několika letech vyprodukovali. Tato analýza může posléze pomoci stanovit cíle pro práci na metodice videoartu pro základní a střední školy.

Vzhledem k tomu, že v této práci budu velmi často používat pojem „videoart“, ráda bych jej nejprve v hrubých obrysech vymezila. Při shromažďování video projektů z různých škol jsem vycházela z charakteristiky videoartu jako „jakéhokoliv typu práce s pohyblivým obrazem, který je zaměřený uměleckým výtvarným způsobem“. Pro účel našeho článku budu tedy pod pojem „videoart“ zahrnovat veškerá výtvarná díla, která zprostředkovávají pohyblivý obraz rozprostřený v čase, vzniklý na jakémkoliv digitálním či analogovém přístroji.

Zároveň je třeba zmínit tenčící se hranici mezi takto vymezeným videoartem a klasickým filmem. Jestliže byl dosud film, zaznamenávaný na klasickou filmovou celuloidovou pásku, vnímán jako svébytná umělecká kategorie oddělená od výtvarného videoartu, s nástupem digitálních technologií se tato hranice začíná stírat. Příčinou této změny je z mého pohledu jak velké rozšíření a dostupnost video techniky (dnes již téměř každé dítě má kupř. mobilní telefon s možností natáčet na něj video sekvence kdykoliv a kdekoliv), tak i obecný trend mezioborového prolínání, který je v dnešní době takřka nutností. Toto stírání hranic mezi klasickými filmovými postupy a videoartem se projevilo konkrétně i při mém výzkumu, kdy jsem při shromažďování prací narázela na video projekty vzniklé kupř. na ZUŠ ve výtvarných oborech, které ovšem vykazovaly téměř všechny znaky klasického nebo dokumentárního filmu.

1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání, VÚP, Praha 2007

Z tohoto pohledu tedy videoart přináší potenciál zkombinovat do jednotného celku více dovedností (od výtvarných po dramatické, literární, společenskovední či počítačové), což přináší možnost nahlížet na problém z mnoha úhlů. Tím je položen základní předpoklad pro rozvoj kreativity a obecně pro zrání individuality a osobnosti studentů.<sup>2</sup>

Při svém rozboru aktuálního stavu na školách bych ráda především poděkovala všem výtvarným pedagogům, kteří mi poskytli svá školní videa a tím umožnili nahlédnout na aktuální stav v oboru. Problémem na některých školách se ukázala být nedostatečná vybavenost počítačovou technikou a softwarem, takže mnohdy jsou učitelé nuceni video výstupy z hodin zpracovávat doma na svém počítači – na školách chybí videokamery, fotoaparáty, počítače a software. Tím jsou ovšem žáci limitováni v možnosti získat přímo v hodině technické dovednosti v práci s editory na úpravy videa a rozvíjet tak svůj kreativní potenciál a samostatné myšlení. Ovšem na druhou stranu jsou i takové školy, kde tento problém není a žáci mají možnost naučit se pracovat i se stříhovou skladbou, velmi podstatnou stránkou jazyka videoartu.

Získaný materiál jsem pracovně rozdělila do základních kategorií: 1) Animace, 2) Natáčené a foceně projekty, 3) Kombinované projekty.

### Kategorie videoprojektů zrealizovaných na školách<sup>3</sup>

#### Animace:

(Převážně fotografování jednotlivých fází animace digitálním fotoaparátem, jejich přenesení do počítačového programu a zpracování do podoby krátkého animovaného útvaru.)

1. **Vystřížené a rozpohybované postavičky z papíru na nakresleném pozadí** (*Japonská pohádka o Vrabčákovi – ZUŠ Rýmařov, pod vedením Mgr. Kamily Hýžové; Pásmo krátkých filmů – ZUŠ Biskupská Praha 1, pod vedením Mgr. Jiřího Pavlíčka*)
2. **Kreslená animace** – rozkreslování každé jednotlivé fáze změny obrazu. (*Pověst o pokladu v Polickém klášteře – ZUŠ Police nad Metují, pod vedením Mgr. Jaroslava Soumara; animované písničky Slon a Černý trh – DDM Praha 2, pod vedením ak.mal. Kamily Šilhánové*)
3. **Animace s plastelínou** – pohyby s postavičkami nebo panáčky z plastelíny (*Formeláci – ZUŠ Dačice, pod vedením Mgr. Václavy Zamazalové*)
4. **Animace s hlinou** (*Modelovaná hlava, ZUŠ Dačice, pod vedením Mgr. Václavy Zamazalové*)
5. **Animace s reálnými předměty** (*Rohlík – ZUŠ Uherské Hradiště, pod vedením Mgr. Martina Šimčíka; Víčka od Pet lahví, podzimní listí – ZUŠ Dačice, pod vedením Mgr. Václavy Zamazalové*)
6. **Kombinace reálného prostředí s kreslenými vystříženými obrázky** (*Pásmo krátkých filmů – Sen, anebo skutečnost, ZUŠ Biskupská Praha 1, pod vedením Mgr. Jiřího Pavlíčka*)

<sup>2</sup> ICT a současné umění ve výuce – inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy. Praha : Národní galerie v Praze, 2008.

<sup>3</sup> V závorkách jsou uvedené konkrétní vybrané příklady realizací



7. **Animace fixou na fólii s fotografií jako pozadí** (autor projektu Mga. Matěj Smetana, *Artcrossing, Národní galerie Praha*; použito se žáky např.: děti z DDM Praha 2, pod vedením Mgr. Markéty Vlčkové)
8. **Úprava fotografií pomocí efektů programu Photoshop a animování jejich jednotlivých fází** (*Xicht – ZUŠ Dačice, pod vedením Mgr. Václavy Zamazalové*)
9. **Počítačová grafika** – obrázky vytvořené v počítači v programu Flash a jejich rozpohybování (žáci ZUŠ Police nad Metují pod vedením Vladimíra Berana)
10. **3D animace** (žáci ZUŠ Police nad Metují pod vedením Vladimíra Berana)

**Projekty točené videokamerou nebo foceně digitálním fotoaparátem, následně zpracované v počítači:**

1. **Příběh točený videokamerou blížící se klasickému filmovému vyprávění** (*Projekt Final – žáci ZUŠ Police nad Metují; klip Mandelinky, ZUŠ Opava*)
2. **Série fotografií s více či méně zřetelným příběhem** (*Projekt Cookers – žáci ZUŠ Police nad Metují; Pásmo krátkých filmů – ZUŠ Biskupská Praha 1, pod vedením Mgr. Jiřího Pavlíčka; Projekt Vrah školních pomůcek – ZUŠ Chabařovice Okres Ústí nad Labem, pod vedením Mgr. Venduly Fremlové*)
3. **Pixelace** – řazení fotografií za sebou v rychlém sledu (*záznam akcí ZŠ Na Líše, Praha4 – Bílá, les a my*)
4. **Příběh točený videokamerou jako převyprávění známého filmu.** Metoda tzv. “švédování” inspirovaná filmem „Prosíme přetočte.“ Laické zahrání známých sekvencí filmu během krátkého časového úseku bez následné postprodukce. (*ZUŠ Vrané nad Vltavou, pod vedením Mga. Matěje Smetany*)
5. **Hudební videoklip** (*Videoklip Opičky k písničce P.Nikla – ZUŠ Bechyně, pod vedením PaedDr. Jana Svobody*)
6. **Reklamní šoty** (*Gymnázium Jana Palacha, Praha 1, pod vedením Mgr. Jaroslavy Hotovcové*)
7. **Video jako výtvarné popsání prostoru** (*Dokument o klášteře – ZUŠ Bechyně, pod vedením PaedDr. Jana Svobody*)
8. **Dokumentární film** (případně pseudodokumentární film) (*Film Grizzly a Pumpa – ZUŠ Police nad Metují, pod vedením Mgr. Vladimíra Berana*)
9. **Video jako poetické zachycení atmosféry** (*Projekt Listopadání – Filmový kroužek ZŠ Chvaletická, Praha*)
10. **Video jako záznam výtvarné akce** (*Akce První veřejná pitva v Bílovci – Gymnázium Bílovec, pod vedením Mgr. Radima Bejlovice*)
11. **Video jako dokumentace projektu** (*Projekt totožnost a její proměny – ZUŠ Biskupská Praha 1, pod vedením Mgr. Jiřího Pavlíčka; dále byla dokumentace zrealizována kupř. na ZŠ Smysluplná škola Praha 8 nebo ZŠ Kostelní, Český Krumlov, atd.*)
12. **Video jako prezentace tvorby studentů** (*Prezentace – ZUŠ Bechyně, pod vedením PaedDr. Jana Svobody*)

## Kombinace různých video stylů a mediálních postupů:

- 1. Found-footage<sup>4</sup>** Ponorná řeka kinematografie – spojení fragmentů různých známých i neznámých filmů do nového celku (*video Kurský Park – ZUŠ Bechyně, pod vedením PaedDr. Jana Svobody*)
- 2. Kombinace Found-footage a animace** (*video Start – grafické studio žáků ZUŠ Police nad Metují*)
- 3. Kombinace hraných video sekvencí a animací** (*Pásmo krátkých filmů – ZUŠ Biskupská Praha 1, pod vedením Mgr. Jiřího Pavlíčka*)
- 4. VJ projekce ze záběrů, které si sami studenti nasníмали.** Visual Jockeying aneb Video performance umění je vizuální umění založené akcí, projekce v přítomném čase vybíraných obrazů či fragmentů videa jako vizuálního doprovodu k znějící hudbě.) (*ZUŠ Vrané nad Vltavou, pod vedením MgA. Matěje Smetany a dalších VJ umělců.*)
- 5. Video projekce v kombinaci s akcí účastníků přímo před promítacím plátnem** (*část projektu Totožnost a její proměny – ZUŠ Biskupská Praha 1, pod vedením Mgr. Jiřího Pavlíčka*)
- 6. Multimediální prezentace a projekty.** Kombinovaná technika animací, videí a prezentací naučných materiálů či výtvarných prací zastřešená interaktivními grafickými nástroji. (*žáci ZUŠ Police nad Metují pod vedením Vladimíra Berana*)

## Shrnutí

Při rozboru prací je třeba vzít v potaz, že ne všechny kategorie obsahují reprezentativní množství prací. Nejvíce početně zastoupená byla nicméně kategorie animací. Ukázalo se, že mnoho učitelů experimentuje s animacemi různých druhů a vznikají mnohdy velice kvalitní a vypracované projekty. V údajů vyplynulo, že postup animace byl často použit i s velmi malými dětmi, od věku 4 let výše, což dokazuje široké možnosti využití této techniky. Již i takto malým dětem tedy videoart rozšiřuje obzory a ukazuje, co všechno se dá dělat s jejich kresbami, malbami či vymodelovanými nebo reálnými objekty, což jim přináší motivaci do další práce a také pochopení jejich dalších souvislostí. Velice pozitivní je, že v mnoha případech si děti samy vymyslely „scénář“ animované sekvence nebo si samy napsaly pohádku, jíž pak zanimovaly.

Důvod tak velkého rozšíření animací vidím tedy v možnosti i za velmi omezených technických podmínek (stačí jeden digitální fotoaparát a jeden počítač) dosáhnout efektu a zajímavého vizuálního působení. V případě některých typů animací lze rychle (během 2 vyučovacích hodin) dosáhnout výsledku. Naopak, jsou typy animovaných projektů, na nichž žáci pracují třeba půl roku, zde je však třeba je velmi dobře motivovat, aby se zájmem a tvůrčím zápalem vydrželi dlouhodobou prací. Příklady takto zrealizovaných dlouhodobých projektů ukazují, že metodou animace mohou vzniknout pozoruhodná autorská díla, jak s mladšími, tak se staršími studenty.

Méně početná byla kategorie videoartu točeného na videokameru nebo foceného na digitální fotoaparát. V této sekci převažují především dokumentace výtvarných projektů

4 Čihák, M. Ponorná řeka kinematografie. *Cinepur* 1999, č. 13.

a akcí, což je ovšem převážně dokumentaristický útvar založený většinou na aktivitě samotného učitele, který zachycuje průběh projektu a posléze všechny natočené sekvence sám zpracuje ve svém počítači, byť třeba po dohodě se žáky.

Nepříliš často se v této kategorii objevují individuální tvořivé video projekty natočené nebo nafocené samotnými žáky, ale těch několik zastoupených počinů se naopak vyznačuje vysokou kvalitou provedení, zpracování a technických znalostí žáků. Zajímavé je, že tyto video útvary natáčené samotnými žáky, se většinou poměrně pevně drží daného žánru – kupř. příběh, pověst, hudební videoklip, reklamní šot, „švédovaný“ film, dokument, prezentace, apod.

Velice málo se v této sekci objevuje svobodné výtvarné experimentování s video sekvencemi nelimitované žánry a klasickými filmovými schémata. Použití videa nebo série fotografií pro vyjádření kupř. nějaké vlastní myšlenky, pro popsání svého osobního niterného tématu, svého světa nebo pro reflexi nějakého vnějšího problému, zachycení atmosféry, nálady, obrazu, atd., je velice vzácné. Ovšem pokud se to podaří, je výsledek nadmíru fascinující svou autentickou osobitou energií, která z díla vyvěrá, působí vnitřním nábojem a niterným prožitkem.

Je fakt, že žáci při samostatné práci vycházejí také ze vzorů a žánrů, jsou to však vzory spontánně přijaté. Žáky přitom často zajímají i neaktuálnější formy, zatímco u pedagogů stále ještě převažuje nejistota, způsobená malou obeznameností s technickými postupy i historickými souvislostmi videoartu, a tudíž inklinují k využití žánrů a klasických filmových technik coby pevné nosné struktury, která video projekty zastřeší a přinese jistotu kvalitního výsledku. Paradoxně to byl v 70. letech 20. století právě videoart, který na mnoha úrovních narušil zaběhané klasické filmové postupy a přinesl průlom do svobody experimentování s médii a jeho využití pro autentické a osobité výtvarné vyjádření umělců.<sup>5</sup>

Poslední kategorií jsou kombinované videoartové projekty, které zatím bohužel nejsou tolik rozšířené, neboť jsou většinou limitovány technickým zázemím. Kupříkladu VJ umění je pro žáky nadmíru atraktivní, ale bohužel pro uskutečnění těchto projektů je třeba vlastnit specializovaný počítačový software a mít znalosti v jeho ovládní. Velice nosná je i technika Found-footage, neboť zde můžou studenti využít své většinou rozsáhlé znalosti filmů a zkombinovat jejich vystřižené sekvence do nového celku s novou myšlenkou. I zde je však potřeba jisté technické zázemí. Podobným způsobem náročné na techniku a znalosti práce s grafickými programy jsou i multimediální prezentace, které přinášejí zcela nové možnosti interaktivní spoluúčasti diváka na video projektu.

Naopak technika video projekce v kombinaci s akcí účastníků přímo před promítacím plátnem je technicky poměrně nenáročná a pro žáky velmi přitažlivá, tudíž se domnívám, že zde je skrytý ještě velký potenciál možností a rozvoje.

<sup>5</sup> Rush, M. *Videoart*. London : Thames & Hudson, 2007.

## Situace ve výuce videoartu v zahraničí

V porovnání s dosavadním stavem doma je zajímavé podívat se na trendy ve výuce videoartu v zahraničí. Shromažďovala jsem informace o metodice výuky videoartu ve Velké Británii, v USA a Kanadě. Mé informace nejsou úplně a nepokrývají komplexně celou problematiku, nicméně pokusím se z nich i tak vyvodit určité závěry.

Výuka videoartu ve Velké Británii není vymezena samostatně, ale je zahrnuta do organického celku komplexních osnov, které jsou založené na principu průřezových témat. Tím pádem neexistuje ve Velké Británii kniha, která by se věnovala pouze výuce výtvarného videoartu. Podle informací kolegyně, která vyučuje ve Velké Británii na základní škole, zde veškerá výuka probíhá v rámci projektů. Součástí takového projektu je kupříkladu i vytvoření video výstupu, ale není zde pozornost věnována specificky rozvoji videoartových ani výtvarných dovedností. V Čechách je k dispozici britská Učebnice mediální výchovy,<sup>6</sup> která zcela názorně ukazuje princip práce s médií v rámci projektů, kde je kladen důraz především na sociální dovednosti, komunikaci a samostatný způsob přemýšlení žáků.

O výuce videoartu v U.S.A. mám informace pouze z několika internetových zdrojů.<sup>7</sup> Z těchto informací vyplývá, že videoart je zde chápán spíše jako nástroj dokumentaristický (projekty směřující více k mediální výchově – fiktivní interwiev, reklamy) nebo jako nástroj zachycení dramatizace bajky či pohádky nebo básně. Výtvarná vizuální stránka videí a individuální vyjádření ustupuje do pozadí a video slouží především k dokumentaci akce.

Nejvíce mne zaujala a oslovila metodika videoartu v Kanadě. Na webových stránkách virtuálního muzea<sup>8</sup> je umístěn metodický plán výuky videoartu, který se jeví jako velice propracovaný, i v návaznosti na více než čtyřicetiletou tradici videoartu v Kanadě. Tento plán obsahuje tři základní tematické okruhy pro práci se studenty, v rámci nichž jsou uvedeny ukázky konkrétních výtvarných prací kanadských videoartistů, jež jsou předloženy studentům ve vsí pestrosti a mnohosti videoartových poloh. Zároveň lecke obsahují konkrétní úkoly pro práci se studenty, s možností použít ukázky videí od umělců jako inspiračního zdroje.

Takto pojatá metodika videoartu otevírá široké pole možností, neboť ukazuje historii média a rozprostírá před studenty i pedagogy celé spektrum videoartových postupů, od prací s převládající narativní složkou po projekty konceptuální, společenskokritické či práce s imaginativně vizuálním a lyrickým přesahem. Zároveň danými úkoly nelimituje jakkoliv fantazii a kreativitu studentů a podněcuje k experimentování s možnostmi média.

## Závěr

Sonda do současného stavu videoartové produkce na školách v České republice ukázala, že i přes nedostatky v metodice je mnoho kreativních učitelů, kteří si svou cestu k práci s videoartem našli a podnítili studenty k zrealizování velice kvalitních a tvořivých

6 Učebnice mediální výchovy. Praha : Aisis, 2007. Srov. také <http://www.mediatvorive.cz/publikace/?id=3>

7 National Art Education Asociation, [www.naea-reston.org](http://www.naea-reston.org)

8 Video Art in Canada, <http://videoart.virtualmuseum.ca>

projektů. Zároveň je však zřejmé, že mnohde špatné technické zázemí, malá obeznámenost s historií a technickými možnostmi média svazuje pedagogům ruce a oni se pak možná i z toho důvodu uchylují k nadměrnému přejímání technik a žánrů klasického filmového umění. Vnímám tedy velký potenciál ve směru vzniku metodiky videoartu, která bude pevně zakořeněna v historických souvislostech média, umožní pluralitní otevření prostoru pro rozvoj kreativity každého studenta a bude vycházet z nového modu vizuality, jímž je charakteristická současná generace studentů.<sup>9</sup>

[*K příspěvku se vztahují reprodukce v obrazové příloze na konci tohoto oddílu – Obr. 11 – 13.*]

## Summary

My paper describes today's situation of the education of video art at the elementary schools, at the public art schools and the secondary schools in the subject of art education and other cross-over subjects. It characterizes particular methodical spheres, used in the education, whilst it comes out of the concrete exercises used by the selected teachers at schools. At the same time I analyze contemporary tendencies in video art in the Czech Republic and compare it with trends in the education of video art in abroad.

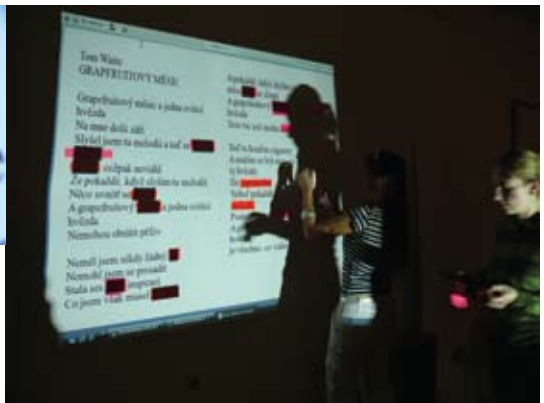
<sup>9</sup> Vančát, J. *Předpoklady gnoseologické analýzy obrazové stránky médií. Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě*. Praha : Univerzita Karlova – Fakulta humanitních studií, 2007.





OBR. 1

STUDENTSKÁ AKCE ZVUK – POHYB – OBRAZ, MALBA NA PLÁTNO INSPIROVANÁ PROJEKCI  
POHYBU FIGURY TANČÍČÍ DLE POSLECHU HUDBY VE SLUCHÁTKÁCH (POUŽITÁ MÉDIA –  
KAMERA, CD PŘEHRÁVAČ, POČÍTAČ, DATAPROJEKTOR, BARVA, PLÁTNO



OBR. 2, OBR. 3

STUDENTSKÁ AKCE GREPFRUITOVÝ MĚSÍC. PRÁCE S TEXTEM A S OBRAZEM  
(POUŽITÁ MÉDIA – POČÍTAČ, INTERNETOVÝ ZÁZNAM TEXTU, DIAPROJEKTOR,  
CD PŘEHRÁVAČ, BAREVNÉ TUŽKY A BARVY).



OBR. 4

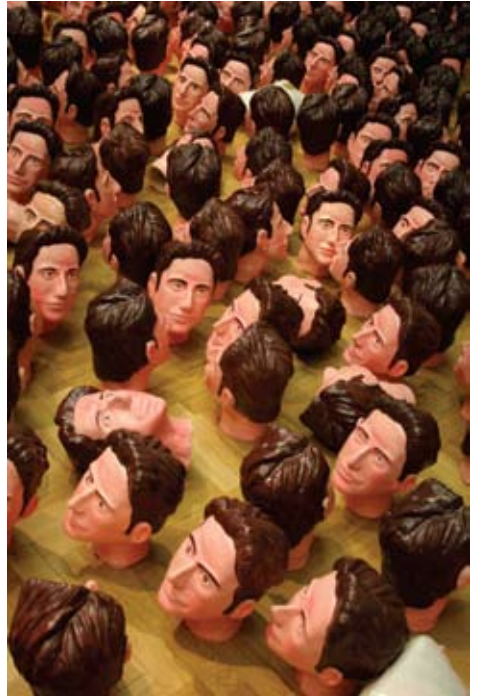
SOUBOR ŽÁKOVSKÝCH PRACÍ VYJADŘUJÍCÍCH TÉMA „NADĚJE“



OBR. 5

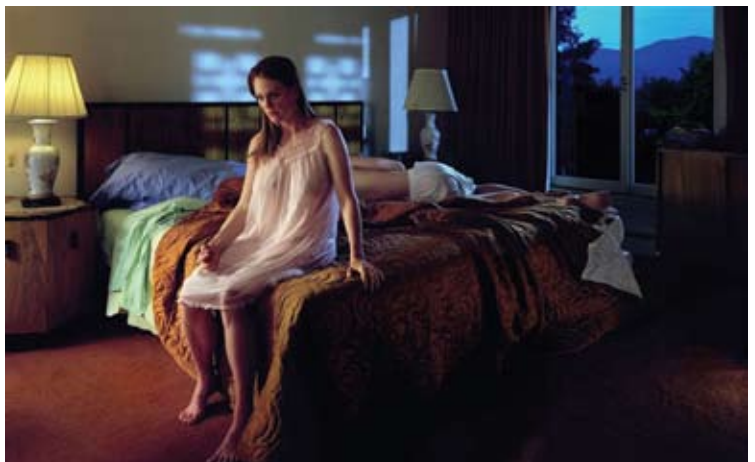
SKUPINA STUDENTŮ NA VÝSTAVĚ UNCERTAIN STATES OF AMERICA: AMERICAN ART IN THE 3<sup>rd</sup> MILLENIUM (PRAHA, GALERIE RUDOLFINUM 2007 – 2008)





OBR. 6

1000 HEADS, INSTALACE NA VÝSTAVĚ UNCERTAIN STATES OF AMERICA: AMERICAN ART IN THE 3<sup>rd</sup> MILLENIUM. FOTO PAVLA ČERNOCHOVÁ



OBR. 7

GREGORY CREWDSON, ZE SÉRIE DREAM HOUSE (BEZ NÁZVU), 2002, FOTOGRAFIE



OBR. 8



OBR. 9



OBR. 10



OBR. 11

POVĚST O POKLADU V POLICKÉM KLÁŠTEŘE. ANIMOVANÝ PROJEKT STUDENTŮ ZUŠ POLICE NAD METUJÍ, POD VEDENÍM JAROSLAVA SOUMARA (VLADIMÍRA BERANA A DAGMAR BOŘKOVÉ), REALIZACE R. 2008. POČET ZÚČASTNĚNÝCH ŽÁKŮ: PŘIBLIŽNĚ 50 ŽÁKŮ VE VĚKU OD 6 DO 16 LET. TECHNIKA: KRESLENÁ ANIMACE V KOMBINACI S ANIMACÍ VYSTŘIŽENÝCH A ROZPOHYBOVANÝCH ČÁSTÍ OBRÁZKŮ. PROJEKT JE VÝJIMEČNÝ SVÝM ROZSAHEM, MNOŽSTVÍM ZAPOJENÝCH STUDENTŮ, NADSTANDARDNÍ KVALITOU KRESEBNÉHO ZPRACOVÁNÍ A CITLIVÝM ZPŮSOBEM PŘEVEDENÍ NARATIVNÍHO SCHÉMATU POVĚSTI DO VIZUÁLNÍ PODOBY.



OBR. 12

VIDEOKLIP OPIČKY K PÍSNÍČCE P. NIKLA. REALIZOVALI STUDENTI ZUŠ BECHYNĚ VE VĚKU 7 – 9 LET POD VEDENÍM PAEDDR. JANA SVOBODY, REALIZACE 2008. TECHNIKA: HRANÉ VIDEOSEKVENCE V KOMBINACI S FOTOGRAFIEMI UPRAVENÝMI V POČÍTAČI. PROJEKT JE VÝJIMEČNÝ MIMO JINÉ SVÝM VIZUÁLNÍM EXPERIMENTOVÁNÍM S VIDEOSEKVENCEMI V KOMBINACI S FOTOGRAFIEMI. DÁLE TECHNICKÝM ZPRACOVÁNÍM – STUDENTI CELÝ VIDEOKLIP VYTVOŘILI SAMI A DETAILNĚ SE TAK OBEZNÁMILI SE VŠEMI ASPEKTY VÝROBY VIDEOKLIPU, VČETNĚ PRÁCE NA POČÍTAČI V EDITORECH NA ÚPRAVU VIDEO A FOTOGRAFIÍ.



OBR. 13

KOMBINOVANÝ PROJEKT FREEDOM. PÁSMO KRÁTKÝCH FILMŮ – SEN ANEBO SKUTEČNOST. AUTOR JAKUB ZVONÍČEK, 14 LET, STUDENT ZUŠ BISKUPSKÁ PRAHA 1, POD VEDENÍM MGR. JIŘÍHO PAVLÍČKA, REALIZACE R. 2007. TECHNIKA: KOMBINACE HRANÝCH VIDEO SEKVENCÍ S KRESLENOU ANIMACÍ. PROJEKT JE VÝJIMEČNÝ TVOŘIVÝM PŘÍSTUPEM K PRÁCI S ANIMACEMI A VIDEO SEKVENCEMI, KDY INDIVIDUÁLNÍ OSOBNÍ TÉMA STUDENTA JE PŘEVEDENO DO OBRAZŮ, VYJADŘUJÍCÍCH VELMI PREGNANTNĚ A SUGESTIVNĚ JEHO NITERNÉ PROŽITKY, STAVY A VIZE.





## Oddíl II

### INSTITUCIONÁLNÍ RÁMEC KOMUNIKACE

Príspevky v tomto oddílu se dotýkají několika vzájemně propojených problémů.

Výtvarná výchova i mimoškolní formy výchovy uměním jsou podmíněny institucionálním rámcem univerzitních pracovišť, na nichž se rozvíjí oborová teorie a didaktika a kde jsou připravováni budoucí učitelé. Svou roli ovšem hraje i každý jednotlivý kontext, v němž se výuka uměním odehrává – ať už jsou to různé typy škol, galerie aj. Oborový diskurs tak na jedné straně vyrůstá z reálně probíhajících interakcí pedagogů s žáky, na druhé straně je „produktem“ činnosti univerzitních pracovišť, která jsou ovšem nucena sledovat kromě „vnitřní“ problematiky oboru také vývoj v širokém akademickém světě a hledat způsob, jak v tomto stále konkurenčnějším prostředí obstát. Hledání společné řeči mezi vzdělávací praxí a univerzitním prostředím je jedním z trvalých úkolů oboru, a přirozené je to i jedno z klíčových témat doktorských studií.





## VÝZKUM A TEORIE EDUKAČNÍHO PROCESU – SLEPÁ SKVRNA VÝTVARNÉ VÝCHOVY?

JAN SLAVÍK; MARIE FULKOVÁ

### **Předmět zájmu výtvarné výchovy**

Výtvarná výchova může rozvíjet svou specializaci a obhajovat nebo zdůvodňovat svůj společenský a kulturní smysl z různých hledisek. Jedno z nich je však příznačné a legitimní: příslušnost mezi edukativní<sup>1</sup> – tj. výchovné a vzdělávací – obory.

Výtvarná výchova je výjimečná tím, že se od svých dějinných počátků (zprvu u nás jako „kreslení“) prosazuje jako relativně samostatná oborově-didaktická disciplína, založená na metodickém a badatelském uchopení výtvarné aktivity jako učební činnosti žáka v souvislostech výuky (srov. Slavík 2005, Slavík; Janík 2005, Tipton 2007, Fulková 2008). Na tomto podkladě se výtvarně výchovná praxe i teorie relativně vydělila jak od specializované přípravy umělců, tak od teorií estetiky či umění anebo od historie umění.

Výtvarná výchova patří mezi ty oborové didaktiky, které mají ve všeobecném vzdělávání euro-amerického typu nejdelší nepřerušovanou tradici – ta počíná již v druhé polovině 18. století. Tehdy byly pokládány základy estetiky jako filozofické a vědecké disciplíny (A. G. Baumgarten 1750) zabývající se smyslovým a emotivním poznáváním – *aisthesis* (srov. Prozerskij 1983). A zároveň se pod novým vlivem humanismu v osvícenství rozšířily snahy podporovat a rozvíjet umění jako univerzální prostředek ke kultivaci vkusu a mravů (Stankiewicz; Amburgy 2004). Toto ideové zázemí, společně s dávnou tradicí výcviku uměleckých činností ve výchově šlechty, přispělo k zařazení uměleckých aktivit, zpravidla výtvarných a hudebních, do osvěcenských programů všeobecného vzdělávání populace (Slavík et. al. 1998, Stankiewicz; Amburgy 2004).

### **Vzdělávací paradox**

Výtvarná výchova se od svých počátků rozvíjela jako předmět, který se musí vyrovnávat s vyostřenou působností vzdělávacího paradoxu. Ten provází jakékoliv vyučování, ale příčinou jeho zvláštní vyhocenosti ve výtvarné výchově je její tradiční důraz na výtvarnou činnost žáka. Vzdělávací paradox totiž vyrůstá z nezbytné polarity *tvůrčí činnosti*, má-li se stát předmětem učení (Slavík 2005). Jeho důvodem je nezbytná a svou povahou dialektický (v klasickém antickém smyslu) rozpor mezi *normativitou a inovací*.

O vzdělávacím paradoxu věděla již antika a H.-G. Gadamer (1994: 31) jej vyjádřil slovy: „*Že areté není učitelná, jako jsou učitelné téchnai, představuje v jistém smyslu ústřední problém veškeré výchovy...*“

<sup>1</sup> K termínu „edukace“ viz Průcha 1997.

Jak bylo napovězeno, ve výtvarné výchově se napětí mezi *areté* a *techné* od počátku soustředilo především do vztahu pedagogické intervence učitele vůči výtvarné aktivitě žáka (srov. Fulková 2008). Žákovská výtvarná aktivita je pro výtvarnou výchovu mnohostranným předmětem vyučování a zdrojem učení, ať již jako prostředek výcviku smyslů či dovedností anebo jako záminka k poznávání různých stránek světa, k utváření postojů a k etické kultivaci, k sebepoznávání a rozvíjení vlastní zkušenosti. Aby učitelská role ve výuce vůbec našla uplatnění, učitel má žakovskou výtvarnou činnost nějakým způsobem a do nějaké míry organizovat, vést o ní se žáky dialog, a tak je přivádět k poznávání a k rozvíjení kompetencí. Tady však jeho snaha naráží na vzdělávací paradox: jak učit neučitelně?

V širších souvislostech učitelské práce, vzdělávání učitelů a empirického výzkumu ve výtvarné výchově se jedná o problém metodiky a metodologie. Smysl metody je v ustálenosti struktury postupu v určitém směru. To je podmínkou nejenom pro společné dorozumění představitelů oboru, ale též pro pojmové zprostředkování zkušenosti mezi jeho experty a jeho novici, tzn. v našem případě pro vysokoškolskou přípravu učitelů. A právě to bývá obtížné vinou vzdělávacího paradoxu. Ten totiž komplikuje uplatnění stabilnějších teorií (ve smyslu *epistémé*) a jejich metodik takovým způsobem, aby přispívaly ke zvládnutí nároků praxe obohacováním „praktické rozumnosti“ (ve smyslu *fronésis*, srov. Korthagen a kol. 2001).

Najít přiměřené proporce mezi teoreticky zakotvenou metodikou a dialektikou praktického ohledu na věc (Korthagen a kol. 2001), to je příznačný úkol pro výtvarnou výchovu od historických počátků její teorie v 19. století. S tím souvisí i obtížné hledání východisek pro plodné badatelské otázky, které by profilyovaly obor a soustřeďovaly jeho odbornou komunikaci kolem společných centrálních kategorií či metodologických konceptů. První takovou kategorií, která se udržela téměř po celé dvacáté století, byl pojem *tvorivost*.

### **Tvorivost, umění, vizualita – centrální kategorie pro teorie a výzkum**

Společným jmenovatelem zájmu o tvorivost, inspirovaným tendencemi expressionistickými a v oblasti pedagogiky pedocentrismem, byla snaha odhalit „pravou přirozenost“, a tedy i původní zdroje lidských kulturních aktivit. Zájem o tvořivý dětský projev měl oporu v myšlenkách J. Ruskina a W. Morrise a promítal se do hnutí za uměleckou výchovu, které mělo vybudovat protiváhu nízké míře empatie, přílišné normativnosti nebo drilu ve škole a mělo se stát prostředkem zlepšování společnosti (Slavík et al. 1998, Stankiewicz; Amburgy 2004). Tato snaha našla své legendární vyjádření na přelomu 19. a 20. století v práci E. Keyové – *Století dítěte* (Uždil 1978). V ní autorka volá po osvobození tvorivosti jako původního lidského pudu, který se mimo jiné projevuje právě ve spontánním dětském kreslení. Programový koncept tvorivosti souzněl s tehdy nastupujícím obdobím avantgard a modernismu a v celku srozumitelně našel výzkumné a teoretické zázemí v psychologii, jejíž předmětné pole zahrnuje rozmanité projevy subjektivity v sociálních souvislostech.

Z ideového podhoubí té doby vyrostlo velké množství výzkumů dětské kresby a řada teorií o jejím vývoji. V sedmdesátých letech 20. století mohl u nás V. Příhoda, autor reprezentativní publikace *Ontogeneze lidské psychiky*, právem konstatovat, že v první polovině 20. století

se světová literatura o spontánní dětské kresbě rozrostla do nepřehlednosti. Také výtvarná výchova sledovala tuto výzkumnou linii s důrazem na tvořivé parametry výtvarného projevu. Vypovídá o tom zaměření programové monografie psychologa a uměleckého kritika H. Reada *Výchova uměním* (1954), na niž navazuje Ústava INSEA z roku 1963 vyzdvížením umělecké tvořivosti jako základní lidské potřeby a poukazem na výchovu k umělecké tvořivosti jako důležité součásti učení.

Uvedený trend orientoval hlavní proudy teoretického a výzkumného zájmu výtvarné výchovy až do osmdesátých let 20. století a způsobil její zřejmý příklon k paradigmatu psychologie. Psychologický přístup ve výzkumu výtvarného projevu je založen na vztahu mezi hypotetickým invariantem „antropologické konstanty“, dané společnými lidskými dispozicemi, a variabilitou subjektivních projevů lidské psychiky v sociálním a kulturním prostředí. To, co má smysl zkoumat, jsou dílčí invarianty (typy, druhy, pravidelnosti) v rámci subjektivní rozmanitosti.

Antropologická konstantnost se mimo jiné promítá do pravidelné posloupnosti ontogenetických fází vývoje dětské kresby jako důležité složky kognitivního vývoje dítěte. Zájem o výzkumy J. Piageta ve výtvarné výchově 2. poloviny 20. stol. nebyl z tohoto hlediska náhodný (srov. Hazuková; Šamšula 1991, Louis 2005). Dílčím projevem variability v rámci antropologické konstanty jsou např. různé typologie dětské kresby, jejichž studium bylo v druhé půli 20. století též hojně rozšířené, zejména pod vlivem Readovy výše zmíněné monografie.

Na sklonku sedmdesátých a během osmdesátých let 20. století došlo především v USA k posunu od psychologického paradigmatu k orientaci na rozvoj vnímání a chápání umění prostřednictvím tvorby. Za její centrální kategorii lze tedy pokládat pojem *umění* – *art* s ohledem na specifickou *gramotnost* přístupu k němu. Význačnou roli v tom sehrála monografie E. W. Eisnera *Education Artistic Vision*, která podnítila rozvoj tzv. oborově zaměřené výtvarné výchovy – DBAE (Eisner 1972, srov. Slavík 1993/1994). K tomuto posunu přispěl též rozvoj muzejní pedagogiky, která měla zpřístupnit hodnoty uměleckých děl širší veřejnosti (Berry; Mayer 1989). U nás je tento trend spojený s rozvojem lektorských oddělení v galeriích nebo muzeích a uplatnil se až ve druhé polovině devadesátých let 20. stol. (Brabcová 2003).

Koncepce DBAE podnítila soustředěný zájem o standardizaci práce s výukovými obsahy a metodiku učitelské práce. Způsobila tím částečný odklon od psychologického a příklon k *pedagogickému* paradigmatu teorie a výzkumů. Invariantem pro pedagogické paradigma jsou relativně stabilní substanciální obsahy (koncepty) a dispozice člověka k učení. Variabilní jsou oproti tomu kulturní podoby konceptů, jednotlivé subjektivní strategie učení a způsoby komunikace, které vedou k uchopování významů a k rozvoji kompetencí v edukačním procesu. To, co má smysl zkoumat, jsou dílčí varianty (druhy, typy, způsoby, styly) v utváření významů žáky v procesu transformací obsahu ve výuce.

Kontrastně k předcházejícímu důrazu na spontaneitu a tvořivost jednotlivých žáků koncepce DBAE relativně posílila ohled ke kurikulu, k normativitě, metodice a všeobecně platným vzdělávacím programům, v jejichž rámci si výtvarná výchova musí uhájit svou specifičnost (srov. Rush 1987, DiBlassio 1987). V téže době, kdy se prosazuje DBAE, se

v souvislosti s harvardským výzkumem projektu ZERO a v systémové vazbě na estetika N. Goodmana objevují první postuláty teorie mnohočetné inteligence s vlivem na výukové programy a vedou k vytvoření programu pro estetickou výchovu, který oponuje Eisnerovu DBAE. Jedná se o Gardnerovy výzkumy percepce umění u dětí a jejich implikace pro výtvarnou výchovu pod názvem ARTS PROPEL.

ARTS PROPEL, který stojí na čtyřech klíčových kompetencích: *production, perception, reflection, learning*, je program náročný na oborové znalosti a profesní kvality učitele tzv. „uměleckých předmětů“, tedy nejen výtvarné výchovy a dalších „výchov“, ale také všech předmětů, v nichž je možno rozvíjet jejich tvůrčí/uměleckou složku. ARTS PROPEL předpokládá interdisciplinární přístupy: především schopnost vystavět školní projekt v kombinaci tvůrčích disciplín a v něm rozvíjet všechny vyjmenované kompetence. Je programem, který se opírá principiálně o ty postuláty, které vyznává kontextové učení a které souznějí s programy interkulturního vzdělávání (Fulková 2008: 42 – 45). Současně s tím a v souladu s tehdejšími trendy v pedagogice se rozvíjely výzkumy soustředěné na komunikaci v žákovské skupině (Zander 2003, Slavík; Pekárková 2004, Fulková; Straker; Jaros 2004). Jejich specifčnost, na rozdíl od naukových oborů, nespočívá ve studiu osvojování poznatků žáky, ale ve studiu utváření významu (*meaning-making, creating meaning*) v různých typech diskursu v žákovské skupině (Zander, cit. dílo).

Již počátkem devadesátých let 20. století se ve výtvarné výchově objevují tendence ke důraznění dalšího teoretického a výzkumného hlediska: kulturně antropologického či sociologického. Navazují na filozofický obrat k jazyku a sociální konstruktivismus. Obracejí zájem výtvarné výchovy k dialektice rozporů mezi subjektivitou a intersubjektivitou, jedincem a společností, individualitou a institucionalitou. Příznačný je název jednoho z průkopnických článků této tendence ve výtvarné výchově: *Reconstructing Ourselves in Institutional Contexts* (May 1994).

Invariantem pro toto paradigma, převážně socio-konstruktivistické, sémiotické či sémantické a kulturologické, je (a) *struktura* jako relativně pravidelná souvztažnost částí vůči celku, který sám může být částí celku, a (b) *reference* jako proměnlivá odkazovací souvislost mezi částmi celku. To platí jak pro jazyk, tak pro lidskou subjektivitu v kontextu společností. Co má smysl zkoumat, jsou dílčí, historicky a geograficky podmíněné varianty v utváření struktur a referencí prostřednictvím konkrétních projevů strukturaře světa. Jedná se tedy např. o to, jak určité medializované pojetí člověka v populární kultuře nebo umění či ve vědě utváří (konstruuje) subjektivitu reálných jedinců a jakou úlohu v tom sehrává vzdělávání a výchova.

Jako centrální kategorie pro toto pojetí výtvarné výchovy se vžil termín vizualita – *visuality* – odvozený z programového zájmu o vizuální kulturu (tedy nejenom o „vysoké“ umění) jako o důležitého činitele utváření lidství zejména prostřednictvím médií. Vizualita je chápána jako sjednocení vidění, předvádění a představivosti (*seeing, showing, imagining*). Není však izolována od ostatních smyslů a obrací pozornost výtvarné výchovy k obecně estetickým stránkám kulturních projevů jako ke specifickému prostředku poznávání, utváření osobnosti nebo subjektivitu a vlivů mezi lidmi (Goodman 1976, česky 2007, Atkinson 1995, Addison 1999, Duncum 2001, Tavin 2003, Wilson 2003).

Od počátku 90. let, v reakci zmíněné předchozí re-koncepcie ve filosofii, v oblasti teorii obrazu a obecně v humanitních oborech sílí i v teorii, výzkumu a praxi výtvarné výchovy ozvuky tzv. VCAE, Visual Culture Art Education. Oporou VCAE je koncept symbolické vizuální komunikace a reflexe procesů vidění. Předmětem tvorby i zkoumání jsou všechny vizuální artefakty i expresivní projevy, jejich provedení (médiu, technika, kompozice) a jejich působení v kontextech, tedy v kontextech kultury, v níž vznikají a v níž působí. Tento socio-kulturní prostor již není rozlišen ve smyslu „vysoké“ či „nízké kultury“, jak jsme již zmiňovali, ale hlavní důraz je kladen na autenticitu kontextu, v němž artefakt či projev vzniká, odkud putuje do jiných kontextů a na způsoby a významy jeho kulturního užívání. Z toho také plyne koncept sociální, ekonomické i politické ukotvenosti těchto artefaktů a projevů. Ty ji mohou potvrzovat, posilovat, nebo ji také subverzivně odkrývat a poukazovat na ni. V centru pedagogické pozornosti jsou procesy sémiózy a tzv. symbolizace druhého řádu, v níž se nacházejí hodnoty a přesvědčení (Duncum 2001).

Při celkovém pohledu na popisované paradigmatické změny je znát, že každý model má své reálné založení v praxi výtvarné výchovy a je badatelsky produktivní, ovšemže s ohledem na jeho vývoj v aktuálním kontextu historického vývoje oboru. Kupř. psychologický model výzkumu dětské kresby v současné době absorbuje pedagogický trend „obratu k obsahu“ (*domain-specific approach*) v teoretickém kontextu analytické estetiky (Louis 2005), vizuální model nově pracuje s kategorií gramotnosti (Fulková 2002, 2004), intertextuality/intervizuality (Novotná 2006, Paatela-Nieminen 2003, 2008, Proková 2007), apod.

### **Výzkum a teorie edukačního procesu – výzva pro výtvarnou výchovu?**

Důraz na tvořivost, pedocentrismus a psychologické paradigma ve výtvarné výchově, ze kterého kdysi vyrůstala teorie výtvarné výchovy i její první výzkumy, přinesl – jak už to bývá – rozporné důsledky pro výzkumné strategie i pro pedagogickou metodiku oboru. Na jedné straně získal mnoho poznatků, vedl k respektu k přirozeným dispozicím a zkušenostem žáků, oslabením zřetele k výkonnosti zlepšil sociální klima ve výuce a podnítl zájem o proces tvorby. Měl však tlumivý vliv na vývoj teorie edukačního procesu, na zkoumání činnosti učitele ve výuce, a s tím i na posuzování nebo zlepšování kvality konkrétních pedagogických postupů. V odborných časopisech nebo metodikách výtvarné výchovy prakticky od počátku do konce 20. stol. lze sice najít mnoho textů, které popisují metodické postupy v praxi a nalezneme i řadu úvah a polemik o tom, jak má vyhlížet „správná“ výtvarná výchova. Téměř však nejsou k dispozici systematické výzkumy anebo teoretické rozborů reálných postupů učitelů ve výuce, které by tyto úvahy podložily nějakými bytelnějšími informacemi z praxe.

Platí to nejenom u nás, kde v časopisu *Výtvarná výchova* jsou za posledních 15 let zprávy z výzkumů edukační reality zcela ojedinělé. Ale také kupř. ve *Studies in Art Education* je v poslední době, od r. 2000 do r. 2007, z uveřejněných cca padesáti článků jen necelých 15 % věnováno výzkumům toho, co se skutečně děje v realitě výuky. V časopisu *International Journal of Art & Design Education* je situace lepší, což dokazuje jeho zařazení do prestižní vědecké databáze WOS (Web of Science) a získání IF (impakt faktor). Relativně nový časopis *International Journal of Education through Art* (vychází

od r. 2005) se o získání IF snaží a dává publikační prostor především doktorandům. V tomto ohledu se výtvarná výchova jako teoretická disciplína musí chovat stejně jako ostatní vědy. Její výzkumy i její teorie jsou poměřována stejnými parametry a platí pro ně stejná pravidla jako pro jakékoliv jiné vědecké pole. To má své souvislosti finanční a institucionální.

Výzkum ve výtvarné výchově je málo institucionálně podporován, ať už se jedná o granty výzkumného charakteru nebo podmínky, které jsou pro výzkumníky nepříliš příznivé – to souvisí obecně s pozicí umění a kultury v dané socio-ekonomické konstelaci. Se vzrůstajícím tlakem univerzit na průkazné příspěvky do evaluačních databází se však ukazuje, že i tak zdánlivě marginální disciplína, jako je výzkumná oblast výtvarné výchovy, může přinášet cenné bodové hodnocení, které se pak promítá příznivě do způsobu přidělování finančních prostředků univerzitám. To je zjevný trend, který se projevuje v mezinárodním kontextu a bez zpoždění i v kontextu domácím; není však brán dostatečně vážně.

Příklon k zmiňovaným DBAE, ARTSPROPEL a VCAE se v české školní výtvarné výchově téměř neprojevil a vliv těchto pojetí v muzejní a galerijní pedagogice je u nás zprostředkován nepřímo trendy soustředěnými kolem kategorie vizuality. Evropská výtvarná výchova – včetně specifického britského skepticismu vůči americkému kurikulárnímu pojetí – se nerada vymezuje v příliš ortodoxních teoretických rámcích. Nicméně zřejmé souvislosti nemůžeme jednoduše popířit (viz nedávno vzniklé Rámcové vzdělávací programy) a musíme počítat s tím, že by mohly ovlivnit pojetí výzkumů zaměřených na způsoby pedagogické práce s uměleckým dílem a na problematiku didaktické interpretace umění. Publikované výzkumy tohoto typu jsou však doposud jen výjimečné – světlou výjimkou je nedávno vydaná publikace doktorandů výtvarné výchovy *Aktuální otázky zprostředkování umění* (eds. R. Horáček; J. Zálešák, Brno 2007), kde se přece jenom takové práce najdou, anebo aspoň vykročení tímto směrem.

Tím se opět připomíná výše uvedený poukaz na poměrně malé množství výzkumů reálných postupů učitelů ve výuce, resp. při lektorské činnosti. Nedostatek výzkumných poznatků a s tím související mezery ve faktografické argumentaci oslabují teorie zaměřené na *podporu didaktického vedení praxí* budoucích učitelů výtvarné výchovy. Teoretická fundovanost a metodologická zakotvenost didaktických praxí patří k relativně nejslabším stránkám výtvarné výchovy u nás, a v mnoha směrech i ve světě.

Je to však problém všech pedagogických oborů, jak jsme výše naznačili s úvahou o možných důsledcích vzdělávacího paradoxu. Průcha (1997, s. 9) vysvětluje nedostatek výzkumů z terénu převahou tzv. *normativního pojetí* pedagogiky, vůči kterému se vymezuje kriticky: „Na rozdíl od tradičních teorií ..., které jsou ovládány *normativním přístupem* (tj. snahou předepisovat či doporučovat, jaká má výchova „správně“ být), uplatňují **přístup explanační**, tedy hledající a objasňující. Tudíž nebudují systém nezpochybnitelných teorémů a pouček, nýbrž stavím výklad na zjištěných faktech, na datech, na reálných problémech a jejich objasňování.“

## Explanační pojetí

Explanační pojetí v pedagogice se v poslední době celosvětově projevuje výše zmíněným „obratem k obsahu“ zejména na poli oborových didaktik. Směřuje k řešení palčivé otázky vzdělávání učitelů – spojení teorie s praxí (Korthagen a kol. 2001). Přirozenou cestou k němu je využití výzkumných poznatků pro zlepšování učitelské práce prostřednictvím *evaluačních reflexí výuky po vyučovacích hodinách*. Reflexe odpovídají běžné a dávno vžitě praxi hospitačních rozborů výuky. Ty jsou používány pro zpětnou vazbu a následnou evaluaci jak ve školách (ředitelské nebo vzájemné hospitace), tak na pedagogických praxích v přípravě budoucích učitelů na fakultách (Grossman 1990). Na tomto poli se tedy může plodným způsobem setkávat metodika empiricko-výzkumné reflexe s požadavkem na posuzování a zkvalitňování práce učitele.

Didaktický výzkum ve světě i u nás v poslední době nabízí účinnou podporu tomuto přístupu prostřednictvím strukturální analýzy vyučovacích hodin. Strukturální analýzy jsou zaměřené na sledování didaktických transformací obsahu a uspořádání vzdělávacího obsahu ve výuce (Brückmanová; Janík 2008). Jejich metodologie, postavená na teoretickém konceptu *struktury vyučovací hodiny (lesson structure)*, je blízká způsobu práce pedagogů při hospitačních rozbořech. Snahy vedené tímto směrem se pojí se zkoumáním tzv. didaktických znalostí obsahu (PCK – *pedagogical content knowledge*, viz Janík, T. a kol. 2008), tzn. zvláštní kompetence učitelů přitažlivě a efektivně nabízet a zprostředkovat poznání žákům a rozvíjet jejich motivační a dispoziční bázi ve svém oboru.

K explanačnímu pojetí směřují též současné světové i domácí trendy výtvarné výchovy. Na závěr našeho příspěvku se pokusíme o stručnou nabídku některých metodologických možností výzkumu tohoto typu, které sami zkusíme. Máme za to, že nabízené možnosti se vzájemně doplňují a při kritických komparacích mohou podporovat teoreticko-metodologický rozvoj oboru v oblasti analýz reálného edukačního procesu a jejich využití pro přípravu učitelů i zlepšování vzdělávací praxe výtvarné výchovy.

## Analýza diskursu

V teorii výtvarné výchovy existuje poměrně dlouhá tradice výzkumů orientovaných na způsoby komunikace ve třídě (Zander 2003, Slavík; Pekárková 2004). Tyto výzkumy, zprvu zaměřené na jazyk, jsou rozvrstveny do dvou základních skupin: první skupina se věnuje studiu různých kategorií komunikace ve třídě a směřuje k porozumění struktuře vyučovací hodiny. Druhá oblast výzkumů se zabývá studiem utváření významů v dialogu a zpracovává data převážně kvalitativně (srov. Zander 2003). Z ní se vyvinulo studium diskursů (Atkinson 1995, Novotná 2007, Kitzbergerová 2007, Fulková; Tipton 2008, Fulková 2008).

Používání termínu diskurs, který se vyskytuje v odborné literatuře teorie výtvarné výchovy zhruba od poloviny 90. let v zahraničí i u nás, nás odkazuje k sémiotickým a sociologickým kontextům a rovněž k vlivným proudům ve francouzské filosofii, psychoanalýze, kulturní antropologii, kritické sociologii, kritické literární vědě a anglo-americké vizuální teorii 70. a 80. let, jejichž základní texty dodnes inspiřují teorie vizuality, jak ve výtvarném umění, tak v teorii filmu, fotografie a videa.

Ocitáme se v bezprostřední blízkosti vizuálních a kulturních studií; od 90. let máme tak možnost v teorii a výzkumném kontextu výtvarné výchovy nacházet pozoruhodné interdisciplinární průniky a využívat této blízkosti k definování vlastních výzkumných témat, která jsou dosud vizuálními studiemi opominuta, a tak bychom tuto výzkumnou oblast rozhodně neměli nechat ležet ladem.

Interaktivní sociální podmíněnost pedagogiky a sociálního prostoru je vždy podložím vztahu vzdělávatel-vzdělávaný. V něm je trvale přítomna určitá základní ideologie skrytá ve strategii instituce, vždy je zde i skryté kurikulum. Tak jako není „nevinného oka“, které vidí obraz jako popis reality, a neexistuje ani neutrální nebo objektivní interpretační rámec, neexistuje ani žádný vzdělávací model, který by nesledoval určité cíle svázané s ekonomickými a politickými zájmy. Je prokázáno, že (řeceno v parafrázi s Foucaultem) existuje tzv. sociální přisvojování si diskursu a že se školství může „právem snažit být oním nástrojem, jenž umožňuje každému jedinci ve společnosti, jakou je naše, přístup k jakémukoliv typu diskursu: přesto však dobře víme, že školství sleduje distribuci diskursů, v tom, co dovoluje, a v tom, co čemu brání, určité směry, které jsou poznamenány sociálními rozdíly, protiklady a boji. Každý výchovný systém představuje politický způsob, jak udržet nebo pozměnit přisvojování si projevů, včetně vědění a mocí, jež s sebou nesou.“ (Foucault 1994: 23).

Máme tedy před sebou dva předměty zájmu: kulturu chápanou metaforicky jako nedělitelné pole kulturního textu nebo, jinými slovy, *sémiotickou doménu*, a režim, v němž se vypovídá a jedná – *diskurs*. *Sémiotická doména* je definována jako soubor praxí, z nichž se odvozují řady modalit, např. mluvený i psaný jazyk, matematické rovnice, vzorce, obrazy, zvuky, gesta, grafy, modely a jakékoliv další kulturní artefakty, jež by mohly být foucaultovsky nazvány *výpověďmi* (viz dále) a jejich prostorovými *vztahy vůči jejich polím a distribucím*, které generují různorodé či odlišné typy významů (Fulková, Tipton 2007, srov. Slavík; Janík 2005).

Dosavadní výzkumná zjištění a publikované výsledky výzkumných sond (Fulková 2008) nás vedou k rozšíření pohledu na pojem „*diskurs*“, který z našeho hlediska nelze chápat v kontextu lingvistickém, ani pouze v kontextu dialogického pojetí výtvarné výchovy. Diskurs je chápán jako řád, konstitutivní prostor významu, v němž je vytvářena realita sociální praxe, ať už se jedná o ustavování identit, sociální status, vztahy mezi lidmi, specifické prožívání nebo způsob chápání či modelování světa.

Dále hovoříme o tzv. *diskursivních praktikách*, v nichž se diskurs jako sjednocení jazyka (jazyka ve smyslu systémů významu) a praxe manifestuje jako tvorba vědění a produkuje určité typy mocenských vztahů. Tzv. *obrazový diskurs* uplatňuje svou formativní a normotvornou povahu a je prostorem, ve kterém působí síly vázané určitými pravidly.

*Analýza diskursu* je teorií historické a socio-kulturní determinace sémantických procesů a je nástrojem, jak zjistit institucionální a ideologické zakotvení určitých sociálních praktik a kulturních vzorců, které determinují chování, ovládané významem (Fulková 2008), přičemž diskursy lze chápat jako specifická pole, která zakládají a udržují vědecké



a umělecké disciplíny se specializovanými slovníky. Také každý *typ výzkumu je určitou diskursivní praktikou*, a proto jej chápeme jako vymezení a přiznání určité pozice: ke konstrukci „popisu“ a „explanace“ *výtvarné výchovy, výtvarného umění*, a aktérů v tomto poli – jedince jako *umělce, učitele, dítěte* nebo *žáka* přistupujeme z pozic, ovlivněných vizuální sémiotikou, a post-strukturalistickou orientací kulturních a vizuálních studií, včetně konstruktivisticky orientovaných pedagogických teorií.

Pro účel naší analýzy je vhodné i Foucaultovo pojetí *pojmu „výpověď“ (énoncé)*. Diskurs je vždy historicky socio-kulturně nestálé a proměnlivé pole výpovědí, přičemž výpověď je chápána jako funkce, nikoliv jako strukturální jednotka. Výpověď je vždy bezprostředně spjata s prostorem, v němž vyvstává, a je zapojena do pole užití. Neměla by být chápána pouze jako věta, tvrzení či řečový akt; je spjata s celkem, který určuje podmínky její existence a závislost na „diskursivních regularitách.“ *To nám ve výkladovém rámci (výtvarné výchově) umožňuje vzít v úvahu mnohem širší prostor výpovědí: ten zahrnuje, kromě veškerých typů výpovědí vázaných specificky na jazykovou oblast, především celou oblast výpovědí-obrazů, tedy celý objem veškeré vizuální produkce.*

Uvažujeme-li tedy ve výtvarné výchově o diskursivním poli všech výpovědí (bez neúčelného hierarchizování) soustředíme pochopitelně pozornost na dítě, žáka jako tvůrce a diváka a také na učitele jako tvůrce a diváka. Zavádíme termín „*empirický divák*“, a to s ohledem na zkoumání diskursivních pozic, v nichž jako uživatel a tvůrce kulturních artefaktů vyvstává. Způsoby přístupu empirických diváků k uměleckému dílu (obecně k vizuálnímu artefaktu) chápeme v opozici k pojmu „*ideální divák*“, jehož aplikace umožňuje spíše obrát k formálním kvalitám obrazu a z nich vyplývajícího zájmu o status obrazu/uměleckého díla (a jeho místo v hierarchii hodnot) než zájmu o popis modalit percepce vizuálních jevů nejrozmanitějšího charakteru a mapování „*způsobů zacházení*“ s obrazem (a s vizualitou soudobé produkce pop-kultury). K zkušenostem empirických diváků (živých konkrétních lidí různého věku, s různou životní historií, genderovými a dalšími sociálními charakteristikami) s mnohými vizuálními kompetencemi, které získávají mimo školu, by mělo být přistupováno s respektem, neboť právě těmto lidem by měly sloužit nové modely vzdělávání v oblasti vizuální kultury.

## **Konceptová analýza**

Konceptová analýza se věnuje především *vnitřní didaktické logice struktury výuky a jejím personalizačním souvislostem*, jistěže s přiměřeným ohledem na vnější obsahový kontext, který do výuky vstupuje. Ten může být zprostředkován diskursivní analýzou. Teoretické a metodologické pojetí konceptové analýzy je založeno na faktu, že základem pro utváření významů ve výuce prostřednictvím dialogů je práce žáků na tvořivých úlohách. Výuka má tedy charakter „*díla v díle*“ – tvořivé dílo žáka je součástí tvůrčího díla pedagogického a z něj odvozuje svůj smysl. Z toho plyne zvýšená rozmanitost podob, ve kterých se obsah ve výuce ukazuje a nabízí se k poznávání (Slavík; Lukavský; Lajdová 2008).

Konceptová analýza je reflektivní proces hermeneutické povahy, který ústí do zdůvodněných úsudků a soudů o pedagogickém díle a v němž se na podkladě myšlenkového obrazu díla analyzují souvislosti mezi (1) reálnou nebo plánovanou podobou výuky, (2) hypotetickým

Gestalem pedagogického díla (tzn. relativně nejlepší alternativou), (3) koncepty zakotvenými v socio-kulturních kontextech, (4) žákovskými prekoncepty vyjádřenými tvůrčí aktivitou a její reflexí (Slavík; Wawrosz 2004: 254).

Empiricko-výzkumný přístup zde vychází z předpokladu, že myšlenkový obraz pedagogického díla je druhem textu a že konceptová analýza má povahu interpretace kvalitativních údajů. Pohybuje se na hranici mezi hermeneutickým pojetím a budováním zakotvené teorie (srov. Kronick 1997). Účelem konceptové analýzy je objevovat hlavní prvky obsahové struktury výuky, pojmenovat je a prozkoumat jejich vzájemné vztahy na základě porovnávání hypotetického Gestaltu výuky s její reálnou (faktickou) strukturou.

V průběhu výuky se významy utvářejí v „mezeře“ mezi žákovskými prekoncepty a k nim vztahenými koncepty odvozovanými z expertní polohy diskursu (Slavík; Janík 2007). Koncepty se manifestují prostřednictvím osobního předporozumění, se kterým žák přistupuje k tvořivému uchopení náplně výuky a k interpretacím. Bez vazby na žákovský prekoncept nedochází k utváření významů, a tedy výuka ztrácí edukační smysl.

Koncepty mají i ve výtvarné výchově charakter (potenciálních) pojmů, protože mohou vstupovat do jazyka, nicméně s důrazem na jejich specifčnost. V uměleckých oborech se v konceptu doplňuje zážitková (holistická a personální) stránka obsahu se stránkou interpretační (analytickou a zobecňující). V tomto smyslu je koncept vykládán jako zážitkové a interpretační pole artefaktu, jímž je vymezen významový rámec pro dialog osobních pojetí (Slavík; Wawrosz 2004).

Při celkovém pohledu na konceptovou analýzu je znát, že jejím záměrem je poskytnout metodologickou oporu pro to, co již dávno běžně dělají hospitující učitelé anebo vedoucí pedagogických praxí – hospitační rozbor výuky. Metodologické ukotvení dovoluje v případě potřeby posunout hospitační rozbor do polohy akčního výzkumu a vytvořit tak systémový spojovací článek mezi teoretickým zázemím učitelské přípravy a reálnými profesionálními aktivitami učitele v praxi.

## Summary

This paper analyses the history of developments of research strategies in art education where art education is viewed as an educational and educative field. Evidenced with an analysis of contemporary art education writings the authors argue that research and theories of educational processes are relatively rare though they represent a research field typically embedded in a concrete practice. The authors refer to some possible reasons of this situation and draw upon particular gaps in the discipline knowledge and art education teacher preparation. Finally, they offer a comparative view to other disciplines and they propose possible strategies how to fill the gaps.

## Literatura

- ADDISON, N.: Who's Afraid of Signs and Significations? Defending semiotics in the Secondary Art and Design Curriculum. *Art & Design Education*, 1999, 18, č. 1, s. 33 – 41. ISSN 1476-8062.
- ATKINSON, D.: Discourse and Practice in the Art Curriculum and the Production of the Pupil as a Subject. *Journal of Art and Design Education*, 1995, 14, č. 1, s. 259 – 70.
- BERRY, N.; MAYER, S. *Museum Education. History, Theory, and Practice*. Reston – Virginia : The National Art Education Association, 1989.
- BRABCOVÁ, A. (ed.) *Brána muzea otevřená*. Praha : JUKO – Open Society Fund, 2003. ISBN 80-86213-28-5.
- BRÜCKMANNOVÁ, M.; JANÍK, T. Diagram obsahové struktury vyučovací hodiny: ukázka z výuky fyziky. In JANÍK T. (ed.) a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno : Paido, 2008, s. 89 – 102. ISBN 978-80-7315-165-2.
- DiBLASIO, M. K. Reflections on the Theory of Discipline-based Art Education. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 1987 (summer), 28, č. 4, s. 221 – 226. ISSN 0039-3541.
- DUNCUM, P. Visual Culture: Developments, Definitions, and Directions for Art Education. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 2001 (winter), 42, č. 2, s. 101 – 112. ISSN 0039-3541.
- FOUCAULT, M.: *Diskurs, autor, genealogie*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1994. ISBN 80-205-0406-0.
- FULKOVÁ, M. Když se řekne ...vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*, 2002, 42, č. 4., str. 12 – 14. ISSN 1210-3691.
- FULKOVÁ, M.; STRAKER, A.; JAROS, M.: The Empirical Spectator and Gallery Education. *The International Journal of Art and Design Education*, Blackwell Publishers, 2004, 23, č. 1, s. 4 – 16. ISSN 1476-8062.
- FULKOVÁ, M., TIPTON, T. M.: DNA as a Work of Art: Processes of Semiosis Between Contemporary Art and Biology. *Sborník kongresu InSEA (International Society for Education through Art-UNESCO) Horizonte 2007, Art Education Research and Development Congress Heidelberg – Karlsruhe, Německo*. PDF File: Fulkova. CD ROM verze. s. 1- 9.
- FULKOVÁ, M., TIPTON, T. A (Context) for New Discourse as Semiotic Praxis. *The International Journal of Art and Design Education*, Blackwell Publishers, 2008, 23, č. 1, s. 27 – 42. ISSN 1476-8062.
- FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: H+H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.
- GADAMER, H.-G. *Idea Dobra mezi Platónem a Aristotelem*. Praha : OIKOYMENH, 1994. ISBN 80-851241-46-3.
- GOODMAN, N. *Jazyky umění – nástin teorie symbolů*. Praha : Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.
- GROSSMAN, P. L. *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York : Teacher College Press, 1990. ISBN 978-08077-3047-8.
- HAZUKOVÁ, H.; ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha : Univerzita Karlova, Karolinum 1991. ISBN 80-7066-368-5.
- HORÁČEK, R.; ZÁLEŠÁK, J. (eds.) *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno : Masarykova univerzita,

- Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8.
- KITZBERGEROVÁ, L.: Skutečnost a její obraz, obraz a jeho skutečnost. *Výtvarná výchova*, 2007, 47, č. 3-4, s. 4 – 12. ISSN 1210-3691.
- KORTHAGEN, F. A. J. a kol. *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey, London : Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2001. ISBN 0-8058-3740-X, ISBN 0-8058-3981-X.
- KRONICK, J. C. *Alternative Methodologies for the Analysis of Qualitative Data (Alternativní metodologie pro analýzu kvalitativních dat)*. *Sociologický časopis*, 1997, 33, č. 1, s. 57 – 67. ISSN 0038-0228.
- LOUIS, L. L. *What Children Have in Mind: A Study of Early Representational Development in Paint*. *Studies in Art Education*, 2005, 46 (4), s. 339–355. ISSN 0039-3541.
- MAY, W. T. *The Tie That Binds: Reconstructing Ourselves in Institutional Contexts*. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 1994 (spring), 35, č. 3, s. 135 – 148. ISSN 0039-3541.
- NOVOTNÁ, M. *Diskursivní analýza textů k výstavě Františka Kupky Člověk a Země*. In: ZIKMUNDOVÁ, V. (ed.) *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova. Sympozium ČS INSEA. Plzeň, 16. – 18. září 2004. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni*, 2006, s. 149 – 155. ISBN 80-7043-504-6.
- PAATELA-NIEMINEN, M. *In Search of the Intercultural Alices: The application of an intertextual method in art education practice*. In: DAVIES, T., FORREST, E., WORRALL, P. (eds.) *A Critical Context: Art and Design Education on the Edge*. Birmingham : Cascade, School of Art and Design Education University of Central England, 2003, s. 13 – 14. ISBN 0-9527957-4-4.
- PAATELA-NIEMINEN, M. *The Intertextual Method for Art Education Applied in Japanese Paper Theatre – a Study on Discovering Intercultural Differences*. *The International Journal of Art and Design Education*, Blackwell Publishers, 2008, 23, 1, s. 91 – 105. ISSN 1476-8062.
- PROKSOVÁ, Z. *Ikonografie jako dynamický prostor tvorby významu vizuálního znaku*. In HORÁČEK, R.; ZÁLEŠÁK, J. (eds.) *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno : Masarykova universita, Pedagogická fakulta, 2007, s.152 – 156. ISBN 978-80-210-4371-8.
- PROZERSKIJ, V. V. *Kritičeskij očerk estetikiemotivizma*. Moskva : Iskusstvo, 1983.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- RUSH, J. C. *Interlocking Images: The Conceptual Core of a Discipline-based Art Lessons*. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 1987 (summer), 28, č. 4, s. 206 – 220. ISSN 0039-3541.
- SLAVÍK, J. *Budete volit DBAE? (K americké koncepci výchovy uměním: Discipline Based Art Education)* *Výtvarná výchova*, 1993/1994, 34, č. 4, s. 57 – 58. RS 5096 ISSN 1210 – 3691.
- SLAVÍK, J. *Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí*. In SLAVÍK, J. (ed.) *Obory ve škole – metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví*. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2005. 159 s., s. 11 – 49. ISBN 80-7290-225-3.
- SLAVÍK, J. et al. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 80-86039-70-6.
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. *Významová struktura faktu v oborových didaktikách*. *Pedagogika*, 2005, 55, č. 4, s. 336 – 354. ISSN 3330-3815.

- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Fakta a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 2007, 57, č. 3, s. 263 – 274. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J.; LUKAVSKÝ, J.; LAJDOVÁ, A. Princip imaginace v didaktické znalosti obsahu (na empiricko-výzkumném příkladu výtvarného projevu). In JANÍK, T. a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno : Paido, 2008, s. 113 – 128. ISBN 978-80-7315-165-2.
- SLAVÍK, J.; PEKÁRKOVÁ, Š. Analyse der Kommunikation im Kunstunterricht der ČR. In KOBLER, J.; SCHOLZ, O. *Ästhetische Erziehung in der Tschechischen Republik*. Berlin : Universität der Künste Berlin, 2004. s. 111 – 120. ISBN 3-89462-116-8.
- SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). II. díl. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.
- STANKIEWICZ, M. A.; AMBURGY, P. M. Questioning the Past: Contexts, Functions, and Stakeholders in 19th-Century Art Education. In EISNER, E. W.; DAY, M. D. *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, New Jersey, London : National Art Education Association – Lawrence Erlbaum Associates, Publisher, 2004, s. 33 – 54. ISBN 0-8058-4972-6.
- TAVIN, K. Wrestling with Angels, Searching for Ghosts: Towards Critical Pedagogy of Visual Culture. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 2003, 44, č. 3, s. 197 – 213. ISSN 0039-3541.
- TIPTON, T. Redefining Inclusion. Bringing Dialogic Practice into Programs for Gallery and Museum Education. In HORÁČEK, R.; ZÁLEŠÁK, J. (eds.) *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno : Masarykova universita, Pedagogická fakulta, 2007, s. 26 – 30. ISBN 978-80-210-4371-8.
- UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. 2. vyd. Praha : SPN, 1978.
- WILSON, B. Of Diagram and Rhizomes: Visual Culture, Contemporary Art, and the Impossibility Mapping the Content of Art Education. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 2003 (spring), 44, 3, s. 214 – 229. ISSN 0039-3541.
- ZANDER, M. J. Talking, Thinking, Responding and Creating: A Survey of Literature on Talk in Art Education. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 2003, 44, č. 2, s. 117 – 134. ISSN 0039-3541. (česky: Mluvení, myšlení, tázání a tvorba. *Výtvarná výchova*, 2004, 44, mimořádné číslo, s. 3 – 9.).

## FROM VISUAL LITERACY TO VISUAL CULTURE CRITICAL UNDERSTANDING

FERNANDO HERNÁNDEZ

*The world narrated is a different world to the world depicted and displayed (Kress 2003: 2).*

### **Introduction**

In this paper I am not trying to develop a historical review of the visual literacy area, first because it needs a more comprehensive and dedicated task, and second for the reason that it is not difficult to find several references to illustrate the first steps of the historical trajectory of visual literacy as a field in the educational arena (Jonassen & Fork 1976, Kovalik & Lambdin 1997, Debes & Williams 1978). I also not will explore the question of borders and intersections among Visual Literacy with other areas with similar visual features like Visual Communication, Multimedia Design, Media Education, Media Literacy or Visual Thinking (Baca 1990). My main purpose is to explore the main focus of Visual Literacy under two perspectives of Visual Arts Education where this connexion seems to me clear and, at the same time, radically different: the linguistic and the sociocultural approaches. I will conclude at the end of this paper by suggesting to rethink Visual Literacy from the multiliteracies contribution to the field (Cope & Kalantzis 2000)

### **Visual Literacy and the learning of the language of signs**

Until John L. Debes began to use the term visual literacy in 1966, Kovalik and Lambdin (1979: 208 – 209) situate the origin of this concept in The States in the 1950s and 1960s. It was the time when *Life* and *Look* magazines started “telling a story or delivering a message through photographic essays” (p. 208). However, the real moment when the necessity of visual literacy emerges was “when television moves into the American home in the mid- to late 1950s” (p. 208). As Debes and Willians (1978) wrote:

*In the history of visual literacy, this is a most significant development because it was television that began to teach visual languaging to every child and it is these visual languaging habits and skills that are the primary foundation for the developments in visual literacy today.*

It was this context what made necessary the need of a visual literacy education under the belief that children were passive and unprotected receivers of this avalanche of images (Jonassen & Fork 1976). To respond to this demand Jack Debes of the Kodak Company announced in 1961 a new 4H Photography instruction program.

*The rather elaborate program offering four years of achievement, became full fledged about 1964, and thereafter became the largest program of photographic instruction in the world. The emphasis was visual languaging, and 100,000 young people were involved (Debes and Willians 1978).*

The pivot for the development of the visual literacy movement was the Kodak magazine, *Visuals Are a Language*, which began its publication in 1967 and that “encourages educators to think about the impact and meaning of visuals in education” (Kovalik & Lambdin 1997: 208).

As part of this interest during 1964 and on into 1966 Debes was working at Kodak from a semantic viewpoint on the creation of visual sequences that could be used as a visual vocabulary.

*The concept Debes was working toward was that a properly designed visual vocabulary could be arranged to say many different things. Attempting to create picture sets sharpened Debes’ convictions about visual languaging and those convictions began to appear in the form of articles beginning in 1967. The Photo Story Discovery Sets were described by Debes in a meeting [sic] of a Rochester organization called the Society for the Study of Technology in Education in the spring of 1967 (Debes and Willians 1978).*

Debes also organized a preconference at the University of Rochester in August of 1968, which first outcome was a call for the first national conference on visual literacy in March of 1969. The Conference on Visual Literacy began to take shape at the second national conference in Chicago in the spring of 1970. In this same year the Centre for Visual Literacy began to operate at the University of Rochester. It was formed under Clarence Williams as chairman and Debes as director. The conference on Visual Literacy became the International Visual Literacy Association. Starting in 1971, from the Centre for Visual Literacy Debes and Williams began to publish the Visual Literacy Newsletter.

The term “Visual Literacy” was first coined by John Debes (1969b: 27) with the following definition:

Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication.

In this brief historical trajectory the association of visual literacy with the creation and use of a visual vocabulary designed from a semantic point of view seem to be clear. Several are the sources for this decision that has been a powerful and constant influence on what visual literacy should be and in the way it arrives to Visual Art Education. How and why visual literacy was configured under the linguistic paradigm and it was considered as a conceptual language to be learnt.

The first influence on this approach, recognised by Debes, was the work of Colin Murray Turbayne, an Australian philosopher, who in 1962 published his book, *The Myth of Metaphor*, in “which his scholarly discussion of ordinary language and visual language laid some of the basis for views of visual language that would be essential to visual literacy expression later” (Debes and Willians 1978).

In this same year, a parallel influence arrived to the emergent field. It was Paul R. Wendt chapter “The language of the pictures” where he postulates “that the meaning of pictures lies in what viewer brings to them. This begins to focus the study in visual literacy on the individual’s perception of the message that is being conveyed visually” (Kovalik & Lambdin 1997: 208).

The third foundational influence on the approach of visual literacy as a form of language comes from Rudolf Arnheim’s *Toward a psychology of art*, published in 1967 (Arnheim, 1967). The thesis of this significant book was “that reasoning is not limited to the manipulation of words and numbers” and “that education tended to overemphasize verbal language while downplaying the significance of visual ‘language’ on creativity and learning” (Kovalik & Lambdin 1997: 208). In this publication Arnheim (1967) states that visual literacy is the attribute we would hope to find in every well-educated adult in our society, because our culture is increasingly represented and perceived in visual terms. This primary notion will have social and educational consequences because it defines visual literacy as category for classifying who is, and who is not, a “well educated” person, and at the same time, fixes which knowledge this education should include and exclude. Two years later Arnheim’s (1969) *Visual Thinking* adds a new turn to this foundational narrative by establishing that all thinking is perceptual in nature and under the influence of the cognitive movement, this perception is essentially a cognitive ability.

Noam Chomsky *Language and Mind* (Chomsky 1968) gives more relevance to the idea that the visual is structured as language of signs with a specific grammar, because he explores the idea of a universal grammar that constitutes the study of the nature of human intellectual capacities. By transforming this sentence in a syllogism we could say that “if a universal grammar exists, and the language of the visual is structured as this universal grammar, ergo the visual language is universal”. Following this argument Gozemba (1975) “hypothesizes that Chomsky’s universal grammar ideas are tied to the theoretical constructs of visual literacy and that the study of visual literacy may yield data on relationships between speaking, writing, visualizing and learning” (Kovalik & Lambdin 1997: 209).

The circle of this first and current dominant tendency of visual literacy based on the argument that visual language is articulated in a grammar of conceptual signs it seems clear in authors like Dondis (1973) who, in the tradition of Debe’s visual vocabulary, fix in *A primer visual literacy* a set of universal visual language patterns that allows to read and to produce images as visual texts. Some years later, in Europe, and particularly in Italy under the influence of Semiotic, the idea of visual communication was added to this set of visual concepts inspired by the work of people like Munnari (1970) and Lazzotti (1981).

The influence of this approach remains until today, and it could be clearly noticed in the document with the bases of the Catalan Curriculum for Visual and Plastic Education (Malagarriga, Dern, Parés, Puig, B. & Vallbé 2005) or in definitions such as this made by Avgerinou and Ericson (1997: 284): “an all-encompassing concept which deals with all aspects of intentional visual communication (...) it refers to the use of visuals for the purposes of: communication; thinking; learning; constructing meaning; creative expression; aesthetic enjoyment”.



The implications of this visual literacy approach for education are explicit or underline in almost all Art Education curricula. The main ideas of this tendency can be summarised in a series of statements (Felman 1976, Flory 1978):

1. A visual language and a language of images pre-exist and it can be defined and learned.
2. Even we are able to learn through visual images without specific instruction, in the current visual society this teaching in the form of visual literacy is essential to be an educated person.
3. Elements that articulate visual literacy are linked with visual perception, visual thinking and visual expression.
4. Visual literacy main purpose is to allow to read images by the identification of the language elements and to use them to produce communicational messages.
5. Works of arts are essentially visual texts that are able to be read if viewers are competent in using the conceptual and syntaxes vocabulary embodied in these images.

These are not closed list of statements and authors as Baca (1990, In Christopherson 1997: 170) considers that what we are talking in this approach is about Visual Communication. In her study she arrives to the conclusion the notion of Visual Literacy go beyond of its traditional analytical approach by focusing

*on critically viewing –interpreting, analyzing, evaluating meaning, and judging the quality of visual media. Visual literacy is the best term for encompassing the dimension of visual thinking, visual learning, and using visuals for the purpose of constructing meaning. If we include the general need to develop an awareness and defence against visual manipulation and the historical and social aspects of visual communication- Visual Literacy is still the best term.*

This is not the place to put in question nor this definition nor the linguistic approach of Visual Literacy. However let me express some strengths and weakness of this perspective.

### **The strengths**

- Learn to define and use the syntactic and the semantic visual concepts embodied in this visual literacy approach has helped to take distance from the expressionist view and make easier to plan the learning and the evaluation process.
- This notion of literacy was part of the general stream until the 70's that stress the importance of reading texts to be a literate person. In this sense visual literacy was a 'mean' for learning not an end.
- This approach brought into education the possibility of analysing photographs, advertisements, and movies by using 'the language' of each media.
- It also offers the opportunity of thinking about the communication components of images.

## The weakness

- Images don't follow the logic of writing texts. "The organization of writing – sill learning on the logics of speech- is governed by the logic of time, and by the logic of sequence of its elements in time, in temporally governed arrangements. The organization of the image, by contrast, is governed by the logic of space and by the logic of simultaneity of its visual/depicted elements in spatially organised arrangements" (Kress 2003: 1 – 2).
- Images are not translated into words, because words are not translated into images (Debrey 1994: 50 – 51). Near the beginning of their book, *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Kress and Van Leeuwen (1998: 17) take note of a shift occurring in the contemporary 'Western' world: A 'new' visual literacy is replacing the 'old'. They take a fresh look at the question of the visual by moving away from Barthes' view [http://www.hotwired.com/animation/collection/pixar/geris\\_game/](http://www.hotwired.com/animation/collection/pixar/geris_game/) that "the meaning of images (...) is always related to and, in a sense, dependent on, verbal text". They claim, on the contrary, that "the visual component of a text is an independently organized and structured message – connected with the verbal text, but in no way dependent on it: and similarly the other way around".

Both arguments are essential to understand the misleading notion of applying the writing logic to visual representations, as the curriculum of Visual and Arts Education has made in different countries as Spain and Catalonia. An image is not a combination of 'visual syntagms' or 'morphological elements' such as line, shape, form, equilibrium etc. An image is overall a representation of meaning, and these visual elements are relevant not because they can be depicted and identified in isolated manner, but on their contribution to produce meaning in a structural and – we must say again – meaningful way.

If we confront ourselves with the logic of time and the logic of space as two different forms of representing and understanding the world, we are able to establish a radical difference in the way we approach to texts – speech – and images in education. For this reason, when educational experts mentioned above sustain that we must teach visual arts as language, they are thinking in the temporal logic of writing and talk, not in the spatial logic of images.

However this approach to visual literacy is part of our history, and it was a response to the emergence of the relevance of images on people's lives. But it was before internet, mobiles phones, videogames, cable TV, and the generalized use of ICT, and.... the poststructuralist tsunami.

## The sociocultural approach: visual culture literacy

It seems not difficult to imagine that someday a doctoral student or curious colleagues as Graeme Chalmers (2005) and Kevin Tavin (2005), I hope also fluently in several languages to give an international perspective of the field, write the history of the emergence and development of visual culture approach in Art Education and visual culture literacy. This text could have some similarities with Dikoviskaya's (2005) reconstruction of the visual cultural turn. While this will happen let me draw several guidelines to situate the sociocultural approach to visual culture literacy.

Since the beginning of the nineties, some voices from the field of Visual Arts Education (Duncum, Freedman, Hernández, Stuhr, Tavin, Brent Wilson among others) have told actively about the necessity of rethinking the bases of this curriculum subject, according with: (a) some current approaches and debates that have been taking place in the arena of Social Sciences; (b) new practices in the field of Visual Arts, particularly those influenced by the use of Information and Communication Technologies (specially through Internet) and the artist's dialog with popular culture and social issues; and (c) new aims and objectives for schooling in a changing and interlinked world.

These voices have taken into account, basically three sources in their claim for a turn in our field. Firstly, the epistemological debate generated under postmodern and poststructuralist umbrella where notions such as meaning, interpretation, relativism, narrative, subjectivity, difference and so on have been considered as references to sustain a conceptual change in the field. Secondly, some contributions taking from media and cultural studies, particularly those related to issues on popular culture presented as new topics to go beyond the traditional contents in Visual Art Education. Thirdly, some colleagues have started to pay attention to the emergent interdisciplinary conglomerate named 'Studies of visual culture', to suggest the necessity of introducing this approach as a wider frame to our domain.

This approach, because I don't see it as an organized movement, is coincident in time with a more comprehensive stream change in social sciences, and literacy studies.

Matthew (2005: 206), in a suggestive article full of insights, localises the emergency of this new field by saying: "The proliferating sociological and cultural studies interest in visual culture recognizes the need for *research and analyse a culture dominated by visual images*"<sup>1</sup>. According with Matthew, under this umbrella two main strands can be distinguished in the disciplines that research and analysis this culture dominated by images:

- (a) The first one pays attention to the socio-cultural functions of *visualities* in terms of the values and identities communicated by visuals and the influence of the media.
- (b) The second one has affiliations to art history and aesthetics, and focuses on the design, form, and technicalities of image production in terms of light, optics, visual apparatus, and experience, the eye, scopic drive and so on.

In my view, the dominant stream of Visual Culture Literacy that has been appropriated by Art Education transits into the first approach.

The second change is related the motion of reading to literacy, from a linguistic into a sociocultural perspective. The motives of this shift have been explained in detail by Lankshear and Knobel (2003: 5 – 11). Following their arguments, my point is that some of facts they comment are also underling evidences that can help us to clarify the transformation of Visual Literacy into Visual Cultural Literacy and explain the conversion of the textual approach of visual literacy into the sociocultural one of visual culture literacy.

1 The italics are mine.

- *Read and write is social praxis.* The work by Paulo Freire in Brazil and Chile “provided an example of how literacy work could be central to radical approaches to education aimed to building critical social praxis. Freire’s concept of literacy as ‘reading the word and the world’ involved more than merely decoding and encoding print (...) Through (people) efforts to act on the world, and to analyse and understand the results of their action, people come to know the world better: more ‘deeply’ and ‘critically’” (p. 5).
- *Functional literacy becomes the key word in postindustrial societies.* Since the 1970s, a manufactured crisis centred on the failure of the literacy schools were promoted runs in parallel to a profound structural change in the economy of development countries in order to become postindustrial societies. “Postindustrialism entailed far reaching restructuring of the labour market and employment as well as deep changes in major organizations and institutions of daily life” (p. 6). How this restructuration affects to education was reinforce by the public and scientific discourses by saying that “schools were failing to ensure that all learners became literate to extent required to live ‘effectively’ under contemporary conditions” (p. 6). For this reason changes have to be introduce in curriculum and pedagogy (remember all the educational reforms during the 80s) “to ensure that, at the very least, all students would acquire at least a *functional* level of literacy” (p. 6).
- *The increasing popularity of a sociocultural perspective within the studies of language and social science.* Under the influence of social cognition by Vigotsky and Luria, the interfaces of linguistics, anthropology and epistemology, the arriving of cultural studies “literacy emerged quickly and decisively s the key focus of formal education: the new ‘bottom line’” (p. 7). Until that period “‘reading’ has traditionally been conceived in psychological terms, ‘literacy’ has always been much more a sociological concept” (...) From a sociocultural perspective literacy is a matter of social practices. Literacies are bound up with social, institutional and cultural relationships, and can only be understood when they are situated within their social, cultural and historical contexts. Moreover, they are always connected to social identities –to being particular kind of people. Literacies are always embedded in Discourses” (p. 8).
- An interesting account that builds on a sociocultural perspective a consistent notion of literacy can be found in the ‘three dimensional’ model proposed by Green (1988, 1997, quoted by Lankshear and Knobel 2003: 10 – 11) that considers that literacy should be seen as having three interconnected dimensions of learning and practice: the operational, the cultural and the critical. These dimensions bring together language, meaning and context.
- *An expanded meaning of critical literacy.* “A key principle of critical literacy is the notion of “multiple literacies”: that students need to learn to proficiently analyze, evaluate, and produce meaning in visual, oral, and alphabetic forms of communication” In this context “Meaning does not reside in the media text itself. Audiences negotiate meaning from the various media the consume depending on a range of factors including gender, class, race, ethnicity, age, and culture” (Goodman 2005: 221).

Under this premises learners need new operational and cultural ‘knowledges’ in order to acquire new languages that provide access to new forms of work, civic, and private

practices in their everyday lives. (...) New work life comes a new language, with much of it attributable to new technologies like ‘iconographic, text and screen-based modes of interacting with automated machinery’ and to changes in the social relations of work (Kalantzis and Cope 1996: 5). As consequence of this turn being literate involves much more than simply knowing how to operate the language system. The cultural and critical facets of knowledge integral to being literate are considerable.

We are able to find these changes in several statements that illustrate the aims and contents of Art Education based on Visual Culture:

- Much of the Visual Culture is the Visual Arts (Freedman & Stuhr 2000)
- Visual culture is linked (based or oriented) to Cultural Studies and Critical Theory (Barret 2000, Duncum 2000).
- “Visual culture is expanding, as is the realm of the visual arts. This realm includes fine art, television, film and video, computer technology, fashion photography, advertising, and so on”. (Freedman: 2000: 315).
- Visual culture is inclusive and challenges the ideology of hierarchal labels such as high and low art. Visual culture transformed high art into visual culture (Taylor & Ballenge-Morris, 2003: 21)
- The incorporation of visual culture is based on “visual representations as sites of ideological struggle” (Duncum 2002: 7)
- Art Education informed by and through visual culture is everyday life (Tavin 2000: 38).
- “Visual Culture deals with images from mass media such as television, movies, music videos, computer technology, advertisements, magazines and newspapers. These images create meaning and a vision for today’s students and for all of us” (Taylor & Ballenge-Morris 2003: 21).
- Visual culture is concern with three concepts or areas of inquiry: (a) various ideas related to its roles in, implications for, and effects on our lives, (b) the objects, events, sites, and experiences that fall into this category of classification; and (c) a curriculum concerned with ways in which this content could be taught, interpreted, and learned (Tavin 2003, quoted by Carpenter II, 2005: 5).
- From these and other statements, several characteristics of what means Visual Culture Literacy can be defined. Some of them have been articulated as proposals with a functional direction (Baca 2000, quoted by Christopherson 1996: 173, Bamford 2005), or following Freedman’s approach to Visual Culture Art Education (Freedman 2003). Let me propose an alternative based on some of my work (Hernández 2000; 2007) and some readings on Visual Culture (Rogoff 1998, Ross 2001, Mitchell 2002 Bal 2003, Lister et al. 2003) and the work we are developing at the University of Barcelona:<sup>2</sup>
- Consider that images (including works or arts) are more than we are able to see in their surface: images are mediated representations of social discourses and ways to create personal identifications.

<sup>2</sup> This task is done in some of the undergraduate courses, but in the Doctoral Program: “Visuals Arts and Education: a constructionist approach” and the Master course “Studies and Projects on Visual Culture”.

- Explore how social discourses mediated by images, visual arts and school practices construct narratives about the social world, and contribute to create representations of the world and the self.
- Make explicit the persuasive strategies mediated by those discourses where images are content, in order to develop critical and alternative positions towards them.
- Take images seriously and look them very carefully, because visual representations have their own effects. As a consequence, think of the social conditions and effects of visual objects, considered as cultural practices (Ross 2001: 15 – 16).
- Think in terms of cultural meaning, social practices and power relationships linked to images, works of arts, visual productions and practices of gaze.
- Think visual culture in terms of discourse: “groups of statements which structure the way we think is thought and the way we act on that basis of that thinking” Ross 2001: 136).
- Explore how images represent themes and ideas linked to difference and power situations (racism, ethnicity, social, gender, knowledge iniquities and ways of gazing.
- Produce images (by using different sources and technologies) as ways of responding and dialoguing with existing images.
- Build visual narratives related to social and cultural issues and the self that help to create critical positions.

In the same way I did above with the linguistic literacy approach let me articulate some strengths and weakness of the Visual Culture Literacy perspective.

### **The strengths**

- This perspective put Visual Literacy in the stream of current movements not only on literacy (as the multiliteracies approach) but on the research in Social Sciences based in the sociocultural orientation.
- By expanding the contents of the visual field (from popular culture to virtual images) and focusing the analysis in the interpretation, contextualization, production and circulation of meanings this approach expand the notion and the practices of visual literacy.
- By introducing the students into this approach, educators are not only rescuing the knowledge boys and girls already have about technological and visual forms of communication but also expanding it with social sciences concepts and methodologies.
- Trough the appropriation of alternative methodologies to produce critical meanings on visual representations (including work of art) we are able to focus our interest in heading issues in the textual approach to visual literacy such as social positionalities, power relations, policies of pleasure, gaze ideology, hegemonic narratives...
- This approach could facilitate the engagement of classroom teaching and curriculum with students’ own experiences and discourses, which are increasingly defined by cultural and subcultural diversity and the different language backgrounds and practices that come with this diversity (Cope and Kalantzis 2000: 36)

- This approach could help to redefine the role of the subject in the interpretation process. By changing the question from “What do you see” into “What this representation is telling about me” the focus on coding and decoding the images is expanding into a more comprehensive and involving learning process.
- The production of visual culture artefacts and narrative accomplish the necessity of developing forms of personal and subjective expression with the creation of communities of social activists.
- When this approach arrives to schools students not only are able to learn to do and to talk about visual representations, but to establish connections among objects, concepts and social issues, and to give public account of the results of their inquiries.
- This perspective makes an important contribution to rethink the role of the schooling, not in the direction of the market necessities but in the empowerment of the students to create their own responses in front of the process of restructuring in postindustrial societies.

### **The weakness**

- As this Visual Culture Literacy demand not only that teacher role will be as facilitator of students learning but a disposition to explore new sources of knowledge (operational, cultural and critical), many teachers will need time and a positive disposition to feel actively involved in this approach.
- Even when this orientation considers art manifestations as a fundamental part of the visual culture, many educators could think it does not emphasise the importance of visual arts. The shift in teachers development programme has to be put in facilitating an understanding of alternative perspectives for interpreting those works of arts, and to situate the formal and practical aspects of the visual arts into historical and social dimensions.
- It seems as a danger to think that the celebration of students’ experiences and productions is the end of this Visual Culture literacy approach. By the contrary, students and teachers should know the personal and social responsibility behind this perspective. For this reason new alternatives to assessment have to be developed.
- As this approach is transdisciplinary, traditional curriculum organizations will find difficult to include this perspective into the closed schedule of the schools.
- As it has happened in areas such as Media or Literacy Studies, the contents of Visual Culture Literacy do not belong to a specific teacher. This could create a crisis of professional identity in Visual Arts educators, and institutional problems when teachers from different backgrounds want to own it. My suggestion is to use this frame independently of any subject speciality, as a cross curriculum learning frame.

## To conclude

If we use the notion of Visual Culture to rethink the field of Visual Arts education we must accept that we are living in and producing a new regime of visibility. The educational consequence of this intellectual position is our commitment to help children, adolescents and teachers to go beyond of our traditional obsession for teaching to see and facilitate them artistic experiences. In a world dominated by visual dispositives and technologies of representation our educational aim should be facilitate critical reflective experiences.

As Bleen (2005: 269) has mentioned visual artefacts created with new technologies are changing what it means to be literate. At the beginning of the 21<sup>st</sup> century the ability to interpret and create visual and audio media is a form of literacy as basic as reading and writing texts. For this reason, I don't consider Visual Cultural Art Education as a disciplinary field, a conceptual or methodological frame singular and systematic. In my view, Visual Culture Art Education is a collection of intellectual articulations around visual practices of contemporary life, particularly those which are offering us a picture of our time (and how we also rethink our narratives of the past). For this motive the term of Visual Culture describe a diversity of practices and critical interpretations around the relationship between subjective positionalities and social practices of gaze (visualities). By referring to Visual Culture Art Education I am not mentioned alternative methodologies to 'read' images, but to a critical reflection on how images (considered in a broad sense) produce ways of seeing and visualizing social representations, and particularly, the subjective ways of gazing the world and the subjects themselves.

## Summary

Traditionally, one of main purposes of Visual Arts Education has been to contribute to the improvement of people's visual capabilities. Nowadays educational authorities, media corporations, academics from different fields (from communication studies to art history) and art educators are searching for the most appropriate school curriculum to offer children and adolescents the necessary knowledge and skills to be competent in the current visual society. To contribute to this debate, in this presentation, the two dominant traditions in the field of Art Education: the textual and the sociocultural, the Visual Literacy and the Visual Culture Literacy, will be revised.

## Abstrakt

Již tradičně patří mezi hlavní úkoly výtvarné výchovy přispívat ke zlepšování vizuálních dovedností. V současnosti usilují teoretici pedagogiky, mediální korporace, akademici z nejrůznějších oborů (od teorie komunikace po dějiny umění) a učitelé výtvarné výchovy o vytvoření nejvhodnějšího školního kurikula, které by poskytlo dětem a dospívajícím znalosti a dovednosti nezbytné k tomu, aby se stali kompetentními v současné vizuální společnosti. Jako příspěvek k této problematice bude tato prezentace usilovat o představení dvou tradic směřovaných pro výtvarnou výchovu: textuální tradici spojenou s konceptem vizuální gramotnosti a sociokulturní tradici spojenou s konceptem kulturně-vizuální gramotnosti.



## References

- ARNHEIM, R. (1967) *Toward a psychology of art*. Berkeley, CA : University of California Press.
- ARNHEIM, R. (1969) *Visual thinking*. Berkeley, CA : University of California Press.
- BACA, J. (1990) *Identification by Consensus of the Critical Constructs of Visual Literacy: A Delphi Study*. Unpublished doctoral dissertation. East Texas State University, Texas.
- BAL, M. (2003) Visual essentialism and the object of visual culture. *Journal of Visual Culture*, 2(1), p. 5 – 32.
- BAMFORD, A. (2005) The Visual Literacy White Paper Readings. A collection of articles and chapters submitted by participants. *21<sup>st</sup> Century Literacy Summit*. April 26-28. San Jose, California. (pp. 273 – 280).
- BARRET, T. (2000) Studies in art education invited lecture: Interpreting art. Paper presented at the National Art Education Association Convention, Los Angeles, CA.
- BLEED, R. (2005) Visual Literacy. Readings. A collection of articles and chapters submitted by participants. *21<sup>st</sup> Century Literacy Summit*. April 26-28. San Jose, California. (pp. 269 – 272).
- CHRISTOPHERSON, J. (1996) The Growing Need For Visual Literacy at The University. In COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds) (2000) *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London : Routledge.
- CHALMERS, G. (2005) Visual Culture Education in the 1960s. *Art Education*, 58 (6), 6-11.
- DEBES, J. L. & WILLIAMS, C. M. (1978) Some History on Visual Literacy. In The Visual Literacy Center presents the provocative paper series. N° 1 *Visual Literacy, Languageing, and Learning*, Washington : The Visual Literacy Center.
- DEBRAY, R. (1994) *Vida y muerte de las imágenes. Historia de la mirada en Occidente*. Paidós, Barcelona (1991).
- DIKOVITSKAYA, M. (2005) *Visual Culture. The Study of the Visual after the Cultural Turn*. Cambridge, MAS : MIT Press
- DONDIS, D.A. (1973) *A Primer of Visual Literacy*. Cambridge, MAS : MIT Press.
- DUNCUM, P. (2000) The impact of visual culture in arte education. Paper presented at the National Art Education Association Convention, Los Angeles, CA.
- DUNCUM, P. (2002) Clarifying visual culture art education. *The Journal of Art Education*, 55 (3), p. 6 – 11.
- FREEDMAN, K. (2000) Social Perspectives on Art Education in the U.S.: Teaching Visual Culture in a Democracy. *Studies in Art Education*, 41 (4), p. 314 – 329.
- FREEDMAN, K. & STUHR, P. (2000) *Visual culture: Broadening the domain of art education*. Council of Policy Studies in Art Education. Unpublished proceeding.
- FREEDMAN, K. (2003) *Teaching Visual Culture*. New York : Teachers College.
- GOODMAN, S. (2005) The Practice and Principles of Teaching Critical Literacy at the Education Video Center. A collection of articles and chapters submitted by participants. *21<sup>st</sup> Century Literacy Summit*. April 26-28. San Jose, California. (pp. 217 – 240)
- In *VisionQuest: Journeys toward Visual Literacy. Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association (28<sup>th</sup>, Cheyenne Wyoming, October)* (ERIC Document reproduction service N° ED408 970).
- HERNÁNDEZ, F. (2004) Mapping Visual Cultural Narratives to explore Adolescents' Identities. In F. HERNÁNDEZ y I. GOODSON (Eds.) *Social Geographies of Educational Change*. (pp. 91 – 102) Dordrecht (Holland) : Kluwer.

- JONASSEN, D.H. & FORK, D. J. (1976) *Visual literacy: A bibliographic survey*. Paper presented at the Pennsylvania Learning Resource Association Annual Conference, Hershey, Pennsylvania (ERIC Document reproduction service N° ED 131 837).
- KALANTZIS, M. & COPE, B. (1996) *Multiliteracies: Rethinking What We Mean by Literacy and What WE Teach as Literacy –The Context of Global Cultural Diversity and New Communications Technologies*. Occasional paper n° 21. Haymarket, NSW: Centre for Workplace Communication and Culture.
- KOVALIK, C. & LAMB DIN, K. (1997) A Cartographic Interpretation of Visual Literacy: A Historical Perspective. In *VisionQuest: Journeys toward Visual Literacy. Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association* (28<sup>th</sup>, Cheyenne Wyoming, October) (ERIC Document reproduction service N° ED 408 963).
- KRESS, G. (2003) *Literacy in the New Media Age*. London : Routledge.
- KUAN CHUNG, S. (2005) Media/Visual Literacy Art Education: Cigarette ad Deconstruction, *Art Education*, 58 (3), p. 19 – 24.
- LANKSHEAR, L. & KNOBEL, M. (2003) *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham, UK : Open University Press.
- LAZOTTI, L. (1983) *Comunicación Visual y Escuela*. Barcelona: Gustavo Gili. (1981).
- LISTER, M. et al. (2003) New Media and Visual Culture. In *NEW Media: A Critical Introduction* (pp. 97 – 163 )
- MALAGARRIGA, T.; DERN, M.; PARÉS, M.; PUIG, B. & VALLBÉ, LL. (2005) *Document de reflexions i propostes per al debat curricular en els llenguatges corporal, musical i visual i plàstic*. Barcelona : Departament de Educació.
- MATTHEWS, J. (2005) Visual Culture and Critical Pedagogy in ‘Terrorist Times. *Discourse. Studies in the cultural politics of education*, 26 (2), p. 203 – 224.
- MITCHELL, W. J. T. (2002) Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture*, 1 (2), p. 165 – 181.
- MUNARI, B. (1970) *Design e Comunicazione Visiva: contributo a una metodologia didattica*. Bari : Editori Laterza.
- ROGOFF, I. (1998) Studying visual culture. In N. MIRZOEFF (Ed.) *The Visual Culture Reader*. London : Routledge.
- ROSE, G. (2001) *Visual Methodologies*. London : Sage.
- TAVIN, K. (2000) Teaching in and through visual culture. *The Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education*, 18, p. 37 – 40.
- TAVIN, K. (2005) Opening Re-Marks: Critical Antecedents of Visual Culture in Art Education. *Studies in Art Education*, 47 (1), p. 5 – 22.
- TAYLOR, P. G. & BALLENGE-MORRIS, CH. (2003) Using Visual Culture to Put a Contemporary. *Art Education*, March, p. 20 – 24.
- WENDT, P. R. (1962) The language of pictures. In S. I. HAYAKAWA (Ed.) *The use and misuse of language*. Greenwich, CT : Fawcett Publications.

# UMĚLECKÉ ŠKOLSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE

MARKÉTA PASTOROVÁ; JAN SLAVÍK

## Úvod

Umělecké školství tvoří specifickou složku školského systému, jejíž edukační obsahy a funkce jsou založeny na uměleckých činnostech žáků nebo studentů. Prostřednictvím uměleckých činností a s nimi spojeného poznávání se umělecké školství interaktivně vztahuje k umění jako k jedné z ústředních domén lidské kultury (Johnson 2006).

Umělecké činnosti jsou specifickým kulturním způsobem komunikace, poznávání a symbolického konstruování světa (Goodman 2007). Umožňují tvořivě zpracovávat, sociálně zprostředkovat a učit se obsahy, které jsou společensky závažné, individuálně naléhavé a jinými způsoby sdělitelné jen zčásti nebo málo účinně (např. komplexní ideje, hodnoty, postoje, city, smyslové kvality aj.). Výzkumné studie dokládají přínosnost systematické umělecké přípravy pro rozvoj obecné tvořivosti nebo poznávací senzitivity a jejich transfer do jiných oborů (Jensen 2001). Tím je dána zvláštní hodnota uměleckých činností, a tedy i uměleckého školství ve vzdělávání a ve společnosti (Robinson 1999, Eisner; Day 2004, Doporučení Evropského parlamentu... 2006, s. 18).

Umění a umělecké činnosti jsou stabilní součástí evropské edukační praxe a pedagogického uvažování již od antického starověku. Ve významné míře se podílejí na celkovém objemu kulturního kapitálu, který má k dispozici jednotlivec nebo společenská skupina v závislosti na kvalitě svého vzdělání (Bourdieu 1998).

Ve vzdělávacím systému plní umělecké školství dvě klíčové funkce: připravuje experty, výkonné umělce, a podílí se na všeobecném vzdělávání populace.

## 1 Cíle uměleckého školství

Obecným socio-kulturním cílem uměleckého školství je uplatnění uměleckých činností pro rozvoj tvořivého potenciálu ve společnosti (Robinson 1999), který umělecké školství využívá jednak k rozvíjení schopností talentovaných jedinců, jednak ke všeobecnému kulturnímu rozvoji populace s ohledem na požadovaný vývoj příslušné společnosti, resp. společenského útvaru (státu, národa, sociální vrstvy apod.).

### **Zvláštními cíli v uměleckém školství jsou zejména:**

- rozdílení tvořivých, poznávacích a komunikačních dispozic prostřednictvím uměleckých činností,
- rozdílení schopností k vnímání, reflexi a interpretaci uměleckých nebo estetických fenoménů, k poučení komunikaci o nich a k jejich posuzování, zpravidla v souvislosti s kultivováním vkusu,
- rozdílení předpokladů k umělecké symbolizaci a utváření stylu,

pěstování technologických a řemeslných schopností, nabývání znalostí o vývoji umění a uměleckých činnostech, sebezpoznávání v kulturním nebo sociálním kontextu a kritická reflexe kulturní, společenské reality (Carey 1998).

Míra závažnosti připisovaná uvedeným cílům stejně jako metody jejich dosahování se v historii mění v závislosti na kulturních, sociálních, ekonomických, politických a dalších vlivech, které společně ovlivňují strategie a konkrétní podoby uměleckého školství v dané době a v daném místě.

## 2 Charakteristika českého uměleckého školství

České umělecké školství svým současným charakterem odpovídá výše uvedeným obecným rysům. Jeho novodobé tradice se utvářely od 18. století – nejprve uvnitř školského systému Habsburské rakouské monarchie. Byly spjaté (1) se zakládáním specializovaných uměleckých škol aktivitami umělců a podporovatelů umění mezi šlechtou nebo bohatými měšťany, (2) se vznikem uměleckých předmětů (kreslení, zpěv) na nižších stupních škol a (3) s rozvojem lidových uměleckých aktivit (zejména hudebních a divadelních). V širším společensko-politickém kontextu u nás tehdy umělecké školství významně přispívalo k podněcování českého národního uvědomění a ke kulturnímu rozvoji na českém území.

Na počátku 20. století a po vzniku samostatného Československa se umělecké školství diferencovalo do několika typů škol, včetně škol vysokých. V současnosti je umělecké školství v ČR konkretizováno jednak ve specializovaných institucích, jako jsou základní, střední a vysoké umělecké školy, jednak v rámci všeobecného vzdělávání ve vyučovacích předmětech. Třídění jednotlivých typů uměleckých škol nebo uměleckých vyučovacích předmětů se zpravidla odvozuje z příslušných druhů umění (hudební, výtvarné, dramatické atd.).

## 3 Historie českého uměleckého školství

O zřízení první umělecké akademie na českém území neúspěšně usilovala skupina pražských umělců již v letech 1709–1911. Ještě dříve, v r. 1707, byla založena Stavovská inženýrská škola v Praze zaměřená na pozemní stavitelství, v níž jako učitelé mimo jiné působili výtvarně vzdělaní architekti. V průběhu 19. a 20. století se z tohoto zdroje vyvinula vysoká škola s oborem „architektura“ (1863) a posléze Fakulta architektury ČVUT (1976), spojující uměleckou složku s inženýrskou.

V r. 1796 byla ustavena Společnost vlasteneckých přátel umění, která založila Obrazárnu s kopistickou školou (z ní se později vyvinula dnešní Národní galerie v Praze) a později i kreslířskou akademii. Ta byla zřízena císařským dekretem z 10. 9. 1799. Svou činnost zahájila r. 1800 jako nejstarší umělecká škola v českých zemích (nyní známá jako AVU).

V náplni všeobecného vzdělávání se umělecké činnosti objevily v souvislosti s tereziánskou školskou reformou vyhlášenou Všeobecným školním řádem 6. 12. 1774, který pro hlavní a normální školy zaváděl též předmět „kreslení“, především jako praktickou výchovu k řemeslu – příprava k hotovení plánů, obkreslování vzorů apod.

V r. 1808 vznikla idea první specializované hudební školní instituce v Čechách – Pražské konzervatoře. Uskutečněna byla v r. 1811 a Pražská konzervatoř ve své době patřila k několika prvním školám tohoto druhu v Evropě.

V r. 1885 byla založena první státní umělecká škola na českém území – UPŠ v Praze. Byla zaměřena na výchovu odborníků pro oblast užitého umění. Neměla statut VŠ, ale podléhala přímo ministerstvu. Měla za úkol nejenom výchovu specialistů pro umělecký průmysl, ale také výcvik učitelů pro uměleckoprůmyslové vyučování a pro učitelství kreslení na středních školách.

V průběhu 19. století, zejména v jeho 2. polovině, byly v českých zemích zakládány pěvecké spolky, hudební školy nebo ústavy a ochotnická divadelní sdružení, zpravidla v souvislosti s vlasteneckými aktivitami. V r. 1869 byla v návaznosti na položení základního kamene k Národnímu divadlu založena Jednota pěveckých spolků. Tyto kulturní a vzdělávací umělecké aktivity se dále rozvíjely ve 20. století i po vzniku samostatného Československa a utvářely základy pro systematický rozvoj zájmového uměleckého školství. Byly východiskem pro humanizační a personalizační pojetí uměleckého vzdělávání, v němž kromě technického výcviku k provozování umění je cílem duševní a morální rozvoj edukantů.

Pražská konzervatoř byla až do r. 1919 nejvyšším pedagogickým pracovištěm pro hudební obory. Od té doby až do r. 1946 od ní tuto roli převzala Mistrovská škola pražské konzervatoře. Kromě výtvarného oboru (AVU) však v tehdejší Československu vysokoškolská příprava v uměleckých oborech chyběla. Proto v letech nacistické okupace Československa (1939–1945) vznikaly tajné projekty na vytvoření VŠ pro hudebníky, divadelníky a filmáře. Na tomto základě byla 27. 10. 1945 zřízena AMU, která sdružuje hudební fakultu (HAMU), divadelní fakultu (DAMU) a filmovou fakultu (FAMU – v době vzniku teprve pátá filmová škola na světě). V r. 1946 získala statut instituce poskytující vysokoškolské vzdělání VŠUP. 12. 9. 1947 byla založena JAMU se sídlem v Brně.

Po r. 1945 se znovu rozvíjelo zájmové umělecké školství, které po nástupu komunistického režimu v r. 1948 procházelo politicky motivovanými reformami. V r. 1961 byly ustanoveny LŠU, které sdružily zájmovou uměleckou činnost v hudebním, literárně dramatickém a výtvarném oboru. Tyto školy byly v r. 1990 v návaznosti na revoluční změny r. 1989 přejmenovány na ZUŠ, ovšem se zachováním dosavadních oborů a bez výrazných změn v přístupu k zájmovému uměleckému vzdělávání. Statut a pojetí ZUŠ byl zpřesněn v r. 1991 vyhláškou MŠMT o organizaci základního uměleckého školství.

Po r. 1989 postupně vznikla také řada soukromých uměleckých škol, zejména středních a vyšších středních, s nově koncipovanými programy, které mají, z pohledu tradičních uměleckých oborů, nezřídka interdisciplinární charakter.

V r. 1996 byl zahájen program Brána muzea otevřená (Brabcová 2003), který v návaznosti na dlouhodobé světové trendy (Berry, Mayer 1989) prosazoval nové pojetí galerií a muzeí jako vzdělávacího prostředí spolupracujícího se školami a je závažný pro užší propojení umělecké oblasti se sférou všeobecného vzdělávání.

Na základě Zákona o vysokých školách z r. 1998 (č. 111/1998 sb.) jsou zřizovány i soukromé VŠ (mj. byla r. 2000 zřízena Literární akademie – Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého – zaměřená na oblast literatury, tvůrčího psaní a publicistiky).

## 4 Současný systém uměleckého školství v ČR

Umělecké obory se v ČR uplatňují jednak jako profilující obory ve specializovaných ZŠ (ZUŠ), středních (SUŠ, konzervatoře) a vysokých (AVU, VŠUP, AMU), jednak prostřednictvím vzdělávacích předmětů ve všeobecně vzdělávacích ZŠ a SŠ. Kromě toho na pedagogických fakultách, na uměleckých vysokých školách a konzervatořích probíhá příprava učitelů v uměleckých oborech pro všechny stupně škol.

### 4.1 Vzdělávací instituce, programy a obory vzdělání

#### 4.1.1 Umělecké obory v ZUŠ

V ZUŠ jsou poskytovány základy vzdělání ve čtyřech uměleckých oborech: hudebním, tanečním, výtvarném a literárně-dramatickém. Uchazeči si volí podle svého zaměření studium v jednom uměleckém oboru, v případě zájmu se mohou vzdělávat i v dalším uměleckém oboru.

Do studia zvoleného uměleckého oboru jsou přijímáni žáci na základě prokázaných předpokladů (přípravné studium) nebo talentové zkoušky (studium I., II. stupně a studium pro dospělé). Pro zvlášť talentované jedince je možné zřídit studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin.

Studium daného uměleckého oboru (tj. studijního zaměření v daném uměleckém oboru) je na konci I. a II. stupně a studia pro dospělé zakončováno závěrečnou zkouškou, která může mít podobu absolventského vystoupení či vystavení výtvarných prací.

ZUŠ umožňují podchytit umělecké nadání (talent) jedince a toto nadání prostřednictvím dlouhodobého a systematického vedení dále rozvíjet. Žáci těchto škol jsou tak připravováni na neprofesionální uměleckou činnost nebo na studium v SŠ a VŠ uměleckého nebo pedagogického zaměření a v konzervatořích.

#### 4.1.2 Umělecké obory v předškolním vzdělávání, ZŠ a gymnáziích

V předškolním vzdělávání se umělecké obory uplatňují prostřednictvím tvůrčích činností integrovaných do uceleného systému vzdělávacích nabídek zaměřených na tvorbu a na vnímání uměleckých nebo estetických fenoménů.

V systému základního vzdělávání (ZŠ, školy pro žáky s lehkým mentálním postižením) jsou umělecké obory součástí vzdělávací oblasti *umění a kultura* a zastupuje je hudební a výtvarná výchova a dramatická výchova jako doplňující vzdělávací předmět. Hudební a výtvarná výchova je do výuky zařazena od 1. do 9. roč. povinně pro všechny žáky a má přidělenou časovou dotaci.

Na gymnáziích je hudební obor, výtvarný obor a integrující téma *umělecké tvorba a komunikace* rovněž součástí vzdělávací oblasti *umění a kultura*. Hudební a výtvarný obor je do výuky

povinně zařazen v 1. a 2. r. s tím, že si žáci volí jeden v nich. Dramatický obor je doplňujícím vzdělávacím oborem. Vzdělávací nabídku uměleckých aktivit lze obohatit o tvůrčí semináře z hudebního, výtvarného i dramatického oboru, tvůrčího psaní a filmové výchovy.

Z uměleckých oborů zpracovaných ve školním vzdělávacím programu lze na gymnáziích skládat maturitní zkoušku jako součást školní maturity.

### 4.1.3 Umělecké obory na středních odborných školách

Ve středním odborném vzdělávání se umělecké obory uplatňují ve dvou rovinách – jako součást všeobecně vzdělávacího základu a jako profilující obory pro danou skupinu oborů a konkrétní typ školy. Jedna ze skupin oborů nese název *umění a užitě umění* (umělecké obory s talentovou zkouškou).

Výtvarné a uměleckořemeslné obory poskytují tříleté střední vzdělání s výučním listem nebo čtyřleté střední vzdělání s maturitní zkouškou.

Vyšší odborné vzdělání v uměleckých oborech v délce 6 let poskytují konzervatoře (obory hudba, zpěv, tanec, hudebně dramatické umění) a VOŠ. Na konzervatořích je studium ukončeno absolutoriem s titulem diplomovaný specialista v oboru. Žáci mají možnost po 4. ročníku ukončit střední vzdělání vykonáním maturitní zkoušky.

Umělecké obory jsou vyučovány též na soukromých SŠ a konzervatořích s rozmanitou nabídkou specializací. Kromě toho se umělecké obory uplatňují na některých SPŠ (kamenická, sochařská).

### 4.1.4 Umělecké obory na vysokých školách

VŠ jako nejvyšší článek vzdělávací soustavy poskytují nejvyšší úroveň odborného vzdělání, poznávání a tvůrčí činnosti v rozmanitých oborech. Podle zákona 111/1998 Sb. o vysokých školách VŠ uskutečňují vzdělávací, vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost, mohou být tedy v závislosti na svém zaměření též vrcholnými centry uměleckého vzdělávání.

Tradičně je na vysokoškolské úrovni poskytováno vzdělání ve výtvarných oborech na AVU a VŠUP, v hudebních, dramatických a filmových oborech na AMU. Nověji vznikly obdobné státní nebo soukromé VŠ s obdobnými nebo odlišnými programy v průběhu 90. let 20. století. Část z nich poskytuje jak bakalářský, tak magisterský stupeň vzdělávání, některé jen bakalářský.

Vstup do studia uměleckých oborů na našich VŠ je zpravidla podmíněn talentovými zkouškami. Výstupem jsou státní závěrečné zkoušky spojené s obhajobou diplomových prací – uměleckých tvůrčích projektů.

## 5. Příprava učitelů

Příprava učitelů uměleckých oborů pro základní a střední všeobecné vzdělávání se uskutečňuje na pedagogických fakultách univerzit nebo na uměleckých vysokých školách. Vstup do studia těchto oborů je zpravidla podmíněn talentovými zkouškami. Výstupem jsou státní závěrečné zkoušky spojené s obhajobou diplomových prací.

Příprava učitelů pro ZUŠ nebo SUŠ probíhá na pedagogických fakultách nebo uměleckých VŠ. Kromě toho se pro akreditované programy v múzických oborech hudba, zpěv, tanec, dramatické umění realizuje na konzervatořích.

Učitelé vysokých uměleckých škol jsou zpravidla připravováni prostřednictvím doktorského studia na VŠ odpovídajícího typu. Jejich výběr pak prochází standardními postupy přijímání uchazečů a závisí na kvalitě jejich uměleckého a pedagogického výkonu.

## 6. Mezinárodní kontexty

Umělecké školství na českém území se v historii vyvíjelo v úzké souvislosti s evropským i světovým vývojem a svým aktuálním charakterem mu odpovídá. Dokládá to tradičně bohatá účast českých učitelů a žáků uměleckých oborů v mezinárodních akcích nebo ve spolupráci se zahraničními institucemi. Mimo jiné je to jeden z neúčinnějších způsobů propagace české národní kultury v zahraničí i podpora rozvíjení přátelských mezinárodních vztahů.

V oblasti všeobecného vzdělávání na úrovni ZŠ a SŠ je vazba na mezinárodní kontexty zřetelná aktivní českou účastí v mezinárodních odborných sdruženích, např. v InSEA (International Society for Education through Art, založena 1963 jako pokračovatelka FEA – Federation Internationale de l'Enseignement du Design z r. 1900), účastí v mezinárodních soutěžích nebo na kongresech či jejich pořádáním.

V ZUŠ se uskutečňuje mezinárodní spolupráce prostřednictvím uměleckých vystoupení na mezinárodních soutěžích, uměleckých zájezdů spojených s prezentací žáků, partnerských vztahů se zahraničními školami.

Na úrovni VŠ se mezinárodní součinnost konkretizuje prostřednictvím smluvních partnerských vztahů mezi školami, ve výměnných programech (studijních stážích) pro studenty, účastí v mezinárodních soutěžích (např. projekt Start Point – přehlídka nejlepších diplomových prací evropských akademií).

## 7. Souhrn

Umělecké školství na českém území má tradici vycházející z 18. a 19. století a v první etapě opřenou o programový zřetel jednak ke kulturnímu a ekonomickému rozvoji na českém území, jednak k podněcování českého národního uvědomění. Po vzniku samostatného státu v r. 1918 umělecké školství nadto přispívalo k růstu talentovaných uměleckých reprezentantů české kultury a k její propagaci v zahraničí.

V současné době je umělecké školství v ČR rozvinuto v řadě typů škol všech stupňů, jak státních, tak soukromých. Umělecké obory se uplatňují v oblasti povinného všeobecného vzdělávání, v oblasti zájmového vzdělávání i jako profilující specializace ve SŠ a VŠ.

Sílící důraz celosvětového civilizačního vývoje na komunikaci a symbolické zprostředkování informací, výrazné uplatnění uměleckých činností v masové mediální komunikaci, vzrůstající a výjimečně důležitá úloha uměleckých aktivit v trávení volného času i další společensko-politické vlivy vytvářejí předpoklady pro dynamický rozvoj možností k uplatnění uměleckého školství jak u nás, tak i ve světě.



## Summary

The paper describes a development of the art pedagogy in the Czech Republic since the end of the 19<sup>th</sup> century. All levels of education are mentioned and both general and specialised education are discussed.

## Literatura

- BERRY, N.; MAYER, S. (ed.) *Museum Education – History, Theory, and Practice*. Reston : National Art Education Association, 1989.
- BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. Praha : Karolinum, 1998.
- BRABCOVÁ, A. (ed.) *Brána muzea otevřená*. Praha : JUKO-Open Society Fund, 2003.
- CAREY, R. *Critical Art Pedagogy: Foundations for Postmodern Art Education*. NY and London : Garland Publishers, Inc., 1998.
- EISNER, E. W.; DAY, M. D. *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, New Jersey, London : NAEA, 2004.
- ELIÁŠOVÁ, I. *Kam na školu – Střední školy v ČR studijní a učební obory*. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2004.
- Doporučení Evropského parlamentu a Rady evropské unie ze dne 18. 12. 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní vzdělávání (2006/962/RS). *Úřední věstník Evropské unie*, 30. 12. 2006, L394, s. 10 – 18.
- GOODMAN, N. *Jazyky umění – nástin teorie symbolů*. Praha : Academia, 2007.
- JENSEN, E. *Arts with the Brain in Mind*. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.
- JOHNSON, P. *Dějiny umění: nový pohled*. Praha : Academia, 2006.
- ROBINSON, K. a kol. *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. NACCCE report, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education: London, 1999. [cit. 2008-07-04] Dostupné z <http://www.dfes.gov.uk/naccce/index1.shtml>.

## V SÍTÍCH PROMĚN VYSOKOŠKOLSKÉ INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE O PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ VÝTVARNÉHO VZDĚLÁVACÍHO OBORU

DANUŠE SZTABLOVÁ

Vzdělávací obor Výtvarná výchova na prvním a druhém stupni základních škol, Výtvarný obor na gymnáziích a na základních uměleckých školách dosud, dle českého školského zákona, setrvávají v pozici povinných vzdělávacích oborů obsahově vymezených rámcovými vzdělávacími programy.

Náš předmět a obor může v nejbližších dvou letech jubilejně – po dvacetiletém úseku společenských modifikací – rekapitulovat, konfrontovat, zhodnocovat dynamiku a intenzitu reálných a očekávaných proměn pojetí, obsahu, forem a kvalit výtvarného vzdělávání v českých školách. V této souvislosti nemůžeme neuctít hodnoty, které ve svém teoretickém i praktickém rozměru přinesla v minulých stoletích historie výtvarné výchovy v Čechách.

Současnost aktivizující a uplatňující obraz jako významný fenomén našeho života by mohla zdánlivě posilovat význam výtvarného, výtvarně kulturního vzdělání v celospolečenském, zejména školském náhledu. Hodnoty, které můžeme multikultuře světa prostřednictvím výtvarného oboru v nejširším slova smyslu nabídnout, nejsou malé a kulturně zanedbatelné. Vizualní teorie v současné době hodnotně rozvíjejí své argumenty ve prospěch vizuálních fenoménů spojených se sociálností, politikou, ideologií, dějinami umění, kulturologií, psychologií, neuropsychologií, technikou a jinými oblastmi společenského poznání. Na historii vývoje zobrazovacích tradic ve svých vizuálních sděleních více či méně, intuitivně či hluboce záměrně a poučeně navazuje řada oborů lidské činnosti. Vědy, které se jimi zabývají, interpretují a uplatňují význam, přínos a účinky obrazového sdělení pro rozumění, pochopení a sdělování významů v rámci mezilidské komunikace v historii i současnosti kultury. Neopomíjejí sledovat účinky vizuálního obrazu při manipulaci s vnímatelem. Počítají s jeho reflexí v rámci propagace. Respektují to, že obraz je mentálním projevem, že svými vizuálními kódy sděluje, že vzniká na základě vnitřních popudů sdělovatele. Předpokládají a studují reakce recipienta s různým stupněm vnitřní motivovanosti k vizuálnímu světu. Poznávají souvislosti, které jsou podmíněny každodenní životní praxí, teoretickými znalostmi dějin výtvarné kultury, výtvarného umění, vizuálních studií, ostatních společenskovědních, přírodovědeckých, lékařských, technických či zemědělských oborů a jejich příslušných věd. Niterná vztažnost, která stojí za vizuálním projevem člověka, za celou jeho identitou, už je z dnešního pohledu poznání nezpochybnitelná.

Po čtyřicetiletém pozorování a zkoumání otázek vzdělávací praxe a teorie (s důrazem na výtvarné vzdělávání v kontextu s ostatními oblastmi vzdělávacích obsahů v mateřských, základních, středních i vysokých školách – s úzkým zaměřením na pedagogické fakulty)

dospívám k závěru, že obraz, odpradávná náležící do každodenní kultury člověka a institucí, které ho vychovávají a vzdělávají (rodina, škola všech stupňů a typů, média), je s nejmenší intenzitou rozumění a pochopení přijímán právě ve školním vzdělávacím prostředí. To často přiřazuje hodnoty vizuálních fenoménů k těm, které je nutné vnímat a užívat spíše v případě smyslového a mentálního znevýhodnění žáka či studenta (jako účinnou názornou pomůcku). Obraz, spíše jeho narativní obsah a znaková ikonická forma, z tohoto pohledu pomáhá při obtížích v náročných myšlenkových operacích, při nesnázích ve slovní komunikaci, při zvládnutí obsahů různě náročných textů aj. Obrácení zájmu k vizuálním jevům je na různých stupních škol přijímáno také spíše jako problém vhodný pro kratochvíle, pro obecně nepodstatné a úzce vyhraněné individuální zájmy žáků a jejich učitelů. „Všichni přece nemusejí umět kreslit“ zaslechla jsem nejednou na akademické půdě při téměř dvacet let trvajících akademických či urputně lidských a odborných rozpravách nad organizačními, materiálními, personálními a obsahovými podmínkami profesionalizace studentů v souvislosti s existenčním přežíváním katedry výtvarné výchovy pečující o nejrůznější učitelské obory příslušné fakulty a univerzity.

Po připomínaných čtyřiceti letech mého odborného zaměření směrem k výtvarné výchově v kontextu s ostatními psychosociálními a didaktickými podmínkami vzdělávání žáků a studentů všech věkových skupin, po historickém ohlédnutí do let 1974 – 78, kdy jsme v lektorských týmech Krajského pedagogického ústavu v Olomouci (se zaměřením na Moravu) šířili osvětlu nové koncepce výtvarné výchovy v naději na jisté propuknutí porozumění všeobecnému významu hodnot výtvarného umění a výtvarných aktivit (s důrazem na jejich přínos pro každého člověka, pro jeho osobní kulturu a inteligenci), cítím velké rozpaky. Po patnácti letech v roli didaktika (dříve metodika výtvarné výchovy na Karvinsku v letech sedmdesátých a osmdesátých), po následných dvaceti letech působení v roli vysokoškolského učitele teorie a praxe výtvarné výchovy na pedagogické fakultě, po stejném množství let výzkumného šetření se zaměřením na vysokoškolské podmínky institucionální péče o kulturu učitelstva, nepředkládám nyní žádné jiné obrazy než grafy.

Demonstruji jen ty nejjednodušší ze všech, které mám k dispozici. Vznikly prostým součtem, jednoúrovňovým sběrem dat, které od roku 1989/90 do roku 2008/09 postupně dokumentovaly studijní programy a které v této fázi dokládají informaci pouze o vzdělávacích podmínkách studentů učitelství pro 1. stupeň základní školy (nyní pro 1. stupeň základního vzdělávání) na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě. Sledovala jsem vnější i vnitřní podmínky jejich studia v co největší šíři. Číselná data mi pomáhala v orientaci mezi závěry institucionálního rozhodování o podmínkách rozvoje psychosociálních kompetencí budoucích učitelů a jejich osobní kultury. Data sloužila k vyhledávání otázek spojených s víceúrovňovým výzkumem sebehodnocení studentů zmiňovaného oboru. Soubor předkládaných číselných dat je dosud nekommentovaný obrazem. Je pouze stínem kontextů, které jsou skryty uvnitř sledovaných problémů. Zejména neviditelné obsahy těchto souvislostí a jejich důsledky ovlivnily existenci a perspektivu samotné katedry výtvarné výchovy PdF OU v Ostravě. Částečně modifikovaly podmínky její činnosti v oblasti vědecké, umělecké a pedagogické.

Učitel byl v posledních dvaceti letech zdůrazňován jako jedna z ústředních podmínek efektů a výsledků očekávaných kulturních hodnot a proměn české školy s významem pro léta příští. Jeho speciální obraz v kontextech vizuální kultury (a kultury vůbec) nabýval dominance mimo jiné také na poli výtvarných teorií. Pedagogická praxe v rozsahu od vysokoškolské přípravy učitelů po podmínky vzdělávání žáků na předškolních, základních a středních stupních škol se s hodnotou speciální role učitele výtvarné výchovy (výtvarného oboru) – ve prospěch předpokládaných kulturních efektů transformace české školy – výrazně pozitivně nevypořádala. Postoj k výtvarnému oboru, k výtvarné kultuře, k jejich hodnotám se za posledních dvacet let námi sledovaných vysokoškolských podmínek profesionalizace učitelů jednoznačně pozitivně neprojevuje. Ba naopak – organizační, obsahové, personální a ekonomické rozměry institucionálního rozhodování o podmínkách učitelské přípravy vsazují péči o budoucí učitele výtvarného vzdělávacího oboru stále více do chybných hypotéz. Jejich důsledky jsou už nyní pro reálný svět nabývání kompetencí učitelů zřetelné.

Z tohoto důvodu vizuální obrazy – číselné tabulky a grafy, které jsou součástí tohoto textu – čeká týž osud jako všechny ostatní obrazy určené ke komunikaci s vnímatelem. Na následujících stránkách budeme v nestejně intenzitě vnímat:

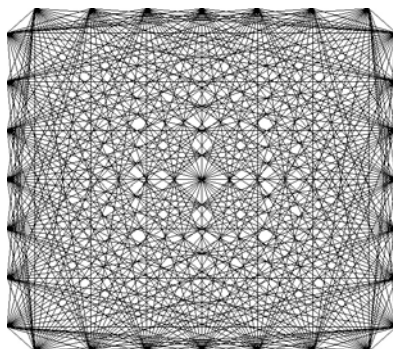
mnohovrstevnatost významů s vazbou na obsah a plošnou formu vizuálního sdělení;

závažnost obrazu pro každodenní i speciální profesní kulturu nás samotných, široké veřejnosti v nejrůznějších sociálně-kulturních vazbách;

problém esteticko-sociálních hodnot v návaznosti na etické profesní a širší kulturní hodnoty a jejich interpretace z roviny osobních postojů k oboru Učitelství pro 1. stupeň základního vzdělávání;

všechny ostatní otázky, nad kterými můžeme přemýšlet z bodu svého vidění, pokud se vůbec budeme chtít do číselných sítí a grafů zahledět.

Kvantitativní sběr a zpracování dat se zejména praxi výtvarného oboru (také ve vztahu k učitelské přípravě) většinou nejeví potřebnými, průkaznými a zajímavými. Přesto údaje zprostředkované číselným znakem podávají zajímavá vnitřně strukturovaná sdělení. Hovoří o skrytém slučování, znásobování, umocňování, zrcadlení, o symetrickém vyvažování, transformování, o ztrátě obrazu jednoho v druhém, o nesymetričnosti nebo rozpadu, o ekvivalenci či uspořádání hodnot s vazbou na sledované problémy.



Nad následujícími tabulkami a jejich příslušnými grafy můžeme přemýšlet, jak připravíme naše budoucí učitele pro sdělování a sdílení otázek a úkolů, které nejen před učitele výtvarné výchovy kladou vizuální kultura, vizuální studia, dějiny výtvarné kultury spolu s dějinami kultury vůbec, včetně lidského poznání ve vztahu k přírodě.

Čísla v prezentovaných tabulkách a grafech označují hodnoty nezměrných obsahů s vazbou na minulost, současnost i perspektivy individuální a institucionální péče o studenty učitelství, a to nejen v oblasti rozvoje jejich vizuální gramotnosti. Je zřetelné, že číselná data a jejich vztažná zobrazení v grafech předesílají problémy, které – jak se zdá – miníme v našem oboru vyřešit, tj.:

připravit současné a budoucí populace žáků a studentů na aktuální a širší témata vizuální kultury, kultury vůbec;

snažit se usadnit jim pochopení vlivů jejich vizuálních zážitků na vnímání světa a života jako takového;

přiblížit je interdisciplinárnímu chápání vizuálních sdělení;

vybavit je vnitřními hodnotami proti podléhání politickým, kulturním a společenským strategiím užívajícím vizuální obrazy k nejrůznějším záměrům;

rozvinout jejich rozumění a chápání specifické role vizuálních obrazů a vizuální zkušenosti na poli digitální estetiky;

rozvinout jejich schopnost uchránit se před spekulativní plytkostí manipulativních obrazových sdělení mnohých (zejména nových) médií;

obohatit jejich zážitky expresivity a krásy obrazu v umění i ve vědě;

vést je k uvědomění si hluboké strukturovanosti uměleckých, vědeckých či komunikativních obrazů všedního dne;

umožnit jim zažívat účinky vizuálních obrazů vzniklých v rámci jejich vlastní autentické a jedinečné vizuální (výtvarné) tvorby;

zpřístupnit jim vidění do obrazů, jejich vnitřních struktur a hodnot z bodu jejich vlastního vnitřního vidění aj.<sup>1</sup>

Následující obrazy tabulek a grafů se pokusme vnímat jako nekonečně vrstevnaté sítě významů, které v současnosti avizují a do budoucna určují vývoj nejrůznějších hodnot očekávaných profesních kompetencí učitelů výtvarného vzdělávacího oboru – mimo jiné také na 1. stupni základního vzdělávání.

Prezentovaný obraz sítě<sup>2</sup> vnímejme jako vizuální sdělení hodnot uvedených v tabulkách a v grafech. Vidění do obrazu čísla umožňuje pochopit vztažnosti mezi nevizuálními hodnotami, které zjištěná data mimo jiné také zastupují a prezentují. Ikonická podoba číselného sdělení a jeho vnitřní struktury může být dokonána pouze v našich představách. Jejich obrazová demonstrace by byla na tomto místě technicky obtížně proveditelná.

1 V české teorii výtvarné výchovy na tento okruh problémů kladou ve svých teoretických statích důraz zejména J. Slavík, J. Vančát, M. Fulková aj. Těchto otázek se v dalších teoretických souvislostech dotýkají také H. Babyrádová, R. Horáček aj.

2 Myšlenkové a grafické neautomatizované ztvárnění Sztablová, automatizace Kupec.

Symbolické interpretace sítí zpřijemňují vnímání statistických údajů a prohlubují jejich sdělení o další dimenzi. Podněcují vizualizaci spleťtých problémů, vztahů, cest, křížovatek, počátku dění nebo propadů do nekonečna. V mytologických příbězích chytil Hefajstos do sítí svou nevěrnou ženu Afrodítu a jejího milence. Výdal je na posměch bohům. Afrodíta sama sítě splétala. Podle Lurkera (2005: 459) „sumerští králové přehodili přes své nepřátele „velkou síť boha Nelila“ a podle babylonské tradice se stala v Mardukových rukou strašnou boží zbraní, v níž uvázla obluda Tiamat (bohyně oceánu)“ ... „o starozákonním Hospodinovi je známo, že rozprostírá nad svými odpůrci síť a drží je polapené ve své pasti“ (Lurker 2005: 459). V pohádkách vylovil rybář zlatou rybkou a pro neskromnost své ženy přišel o všechna splněná přání, která mu rybka darovala. Uzel v sítích, jako zástupný obraz průniku „může být symbolem soudržného středu. Ten, kdo je schopen rozvázat gordický uzel, je pánem Asie“ (podle Lurkera 2005: 550).

Tabulky, mnohdy zpochybnované v nejrůznějších tvůrčích souvislostech, vizualizují sítě obsahů a jejich vztažností. Do vrstev sdělovaných významů lze vidět tak hluboce, jak to umožňuje mikrosvět znalostí recipientů.

Následující tabulky zachycují hodnoty časoprostoru, tj. množství hodin určených v akademickém roce 1989/90 až 2008/09 na PdF OU v Ostravě ke vzdělávání studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy (základního vzdělávání) v předmětech výtvarné (případně hudební, tělovýchovné a technické) výchovy. Údaje sledují data, která jsou charakteristická pro neexperimentální studijní skupiny. U studijních skupin experimentálních (sledovaných v letech 1993/4 až 1998/99) jsou dotace hodin mnohem nižší.

### Tabulka č. 1 (viz s. 135)

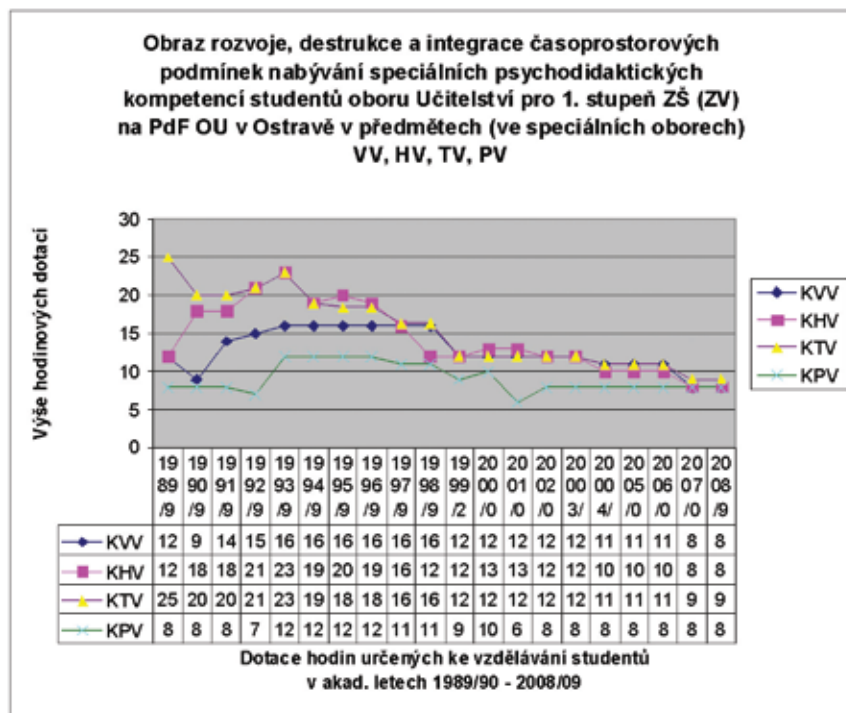
Hodnoty časoprostoru určeného k rozvoji speciálních psychodidaktických kompetencí studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (ZV) na PdF OU v Ostravě v letech 1989/90 až 2008/09 v předmětech Výtvarná výchova, Hudební výchova, Tělesná výchova, Pracovní činnosti a technická výchova (bez kurzů)<sup>3</sup> – v **povinném společném základu** (v prezenčním studiu).

3 V Rámcových vzdělávacích programech jim dnes odpovídají vzdělávací obory tvořící součásti vzdělávacích oblastí Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Člověk a zdraví (Tělesná výchova), Člověk a svět práce.

Σ	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
KVV	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>
KHV	12	18	18	21	23	19	20	19
KTV	25	20	20	21	23	19	18,4	18,4
KPV	8	8	8	7	12	12	12	12
Σ	57	55	60	64	74	66	66,4	65,4
Σ	1997/98	1998/99	1999/2000	2000/01	2001/02	2002/03	20003/04	20004/05
KVV	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>11</b>
KHV	16	12	12	13	13	12	12	10
KTV	16,4	16,4	12	12	12	12	12	11
KPV	11	11	9	10	6	8	8	8
Σ	58,4	55,4	45	47	43	44	44	40
Σ	2005/06	2006/07	2007/08	2008/9				
KVV	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>8</b>				
KHV	10	10	8	8				
KTV	11	11	9	9				
KPV	8	8	8	8				
Σ	40	40	33	33				

**Interpretace:** Tabulka sleduje vývoj institucionálního rozhodování o podmínkách výtvarného, hudebního, tělovýchovného a technického vzdělávání studentů oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy. Číselné hodnoty prozrazují základní obsahy hodinových dotací, které od akademického roku 1989/90 do roku 2008/09 demonstrují nejen možnosti profesionalizace studentů, ale také postoje, které k potřebám vzdělání v tzv. „výchovách“ (dle dřívější terminologie) zaujímala instituce, tj. Pedagogická fakulta PdF OU v Ostravě. Vzestup nebo pokles číselných hodnot demonstruje výsledky „vítězných nebo beznadějně prohraných“ diskusí vyústujících do nařízení bez odvolání. „Jsou to pouze učitelé“ se stalo odbornou odpovědí na naše urgency, apelace a protesty proti snižování časoprostoru vymezujícího možnost rozvoje kulturních kompetencí budoucích učitelů. Tabulky demonstrují vyprazdňování profesních způsobilostí studentů z důvodů: snižování hodinových dotací, stanovení kritérií pro ekonomická opatření ve vztahu ke kreditostudentům, zrušení praktických přijímacích zkoušek aj. Nejnižších dotací vzdělávacího času bylo dosaženo v akademickém roce 2007/08 u pětiletého studijního programu zmiňovaného oboru (osm hodin základního vzorce výtvarného vzdělání za pět let čítá pouhé 104 hodiny povinného základu výtvarného vzdělání (bez kurzu), což je o 50% hodin méně než tomu bylo v letech 1993/4 – 1996/97, 1998/9. Od roku 2007/2008 navíc došlo k úplnému zrušení studijních specializací. Tato rozhodnutí považuji za chybná. Ve skrytých sítích kulturního a neuropsychologického zázemí rozvíjení kompetencí studentů způsobují neomluvitelné škody.

## Vizuální zobrazení údajů tabulky č. 1



**Legenda:** PdF OU v Ostravě – Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, VV – výtvarná výchova, HV – hudební výchova, TV – tělesná výchova, PV – pracovní činnosti a technická výchova

**Interpretace:** Vizuální zobrazení poklesu, respektive zhroucení institucionálních podmínek pro výtvarné, hudební, tělovýchovné, technické a pracovní vzdělávání budoucích učitelů dětí mladšího školního věku je v obraze evidentní. Průniků, spojených uzlů, součinů či umocněných kompetencí ve vnitřních sítích studentů zákonitě a značně ubylo. „Chrám vědění“ sblížující a sjednocující dle symbolických interpretací lidskou pospolitost se ve svém sloupoví evidentně hroutí. „Hory poznání“ poklesly do nížin vnitřních krajin studujících. Široké přívaly vod „pramenů poznání“ vysychají. „Studny a studnice vědění“ poutníkům žízeň uhasí jen z poloviny dřívějších možností.



## Tabulka č. 2

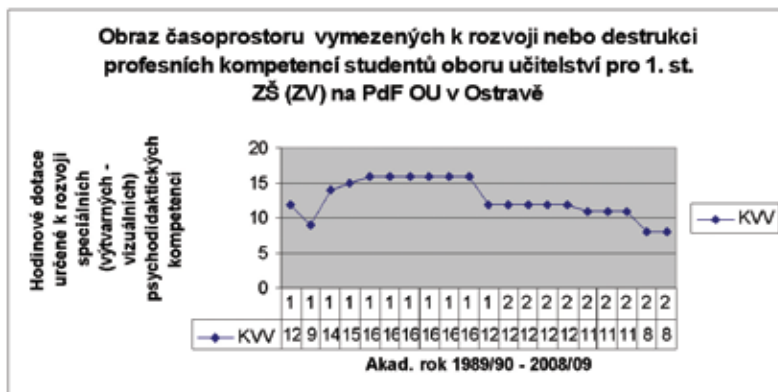
Hodnoty časoprostoru určeného k rozvoji speciálních psychodidaktických kompetencí studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (ZV) v povinném společném základu prezenčního studia na PdF OU v Ostravě v letech 1989/9 až 2008/09 v předmětu Výtvarná výchova jako součásti vzdělávací oblasti Umění a kultura

## Tabulka č. 2

Σ	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
KVV	12 (156)	9 (117)	14 (182)	15 (195)	16 (208)	16 (208)	16 (208)	16 (208)
Σ	1997/98	1998/99	1999/2000	2000/01	2001/02	2002/03	20003/04	2004/05
KVV	15 (195)	16 (208)	12 (156)	12 (156)	12 (156)	12 (156)	12 (156)	11 (143)
Σ	2005/06	2006/07	2007/08	2008/9				
KVV	11 (143)	11 (143)	8 (104)	8 (104)				

**Legenda:** Tabulka č. 2 demonstruje hodnoty součtů rámcových hodinových dotací určených k výtvarnému vzdělávání studentů ve čtyřletých a pětiletých studijních programech (uskutečňovaných od roku 2007/2008); v závorce jsou uváděny hodnoty součtů rámcových hodinových dotací násobených třinácti vyučovacími týdny v semestru určenému ke vzdělávání studentů čtyřletých a pětiletých studijních programů ve výtvarné výchově.

## Vizuální zobrazení číselných údajů tabulky č. 2



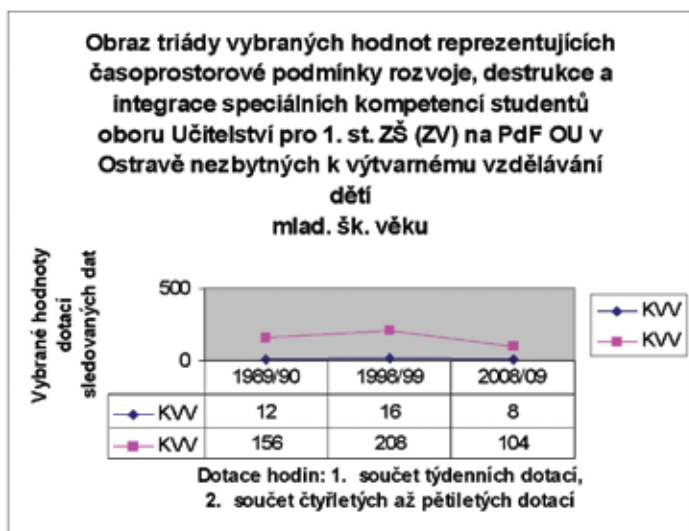
**Interpretace:** „Skaliska poznání“ postupně pozbyla svoji mohutnost. „Ztráta naděje“ na objevy „kamene mudrců“ bude začas definitivní.

Tabulka č. 3

Obraz tří vybraných hodnot reprezentujících časoprostorové podmínky rozvoje, destrukce a integrace speciálních kompetencí studentů oboru Učitelství pro 1. st. ZŠ (ZV) (prezenční studium) na PdF OU v Ostravě k vyučování (ke vzdělávání) v předmětu Výtvarná výchova, ve vzdělávací oblasti Umění a kultura v **povinném společném základu** v letech 1989/90, 1998/99, 2008/9.

$\Sigma$	1989/90	1998/99	2008/09
KVV	12	16	8
KVV	156	208	104

Vizuální zobrazení údajů z tabulky č. 3



**Legenda:** 1989/90, 1998/99, 2008/09 – vybrané reprezentativní akad. roky výzkumu s vazbou na počáteční (1989/90), koncové (2008/09) a nejvyšší dosažené kvantitativní hodnoty hodinových dotací (1998/99) určené ke vzdělávání studentů

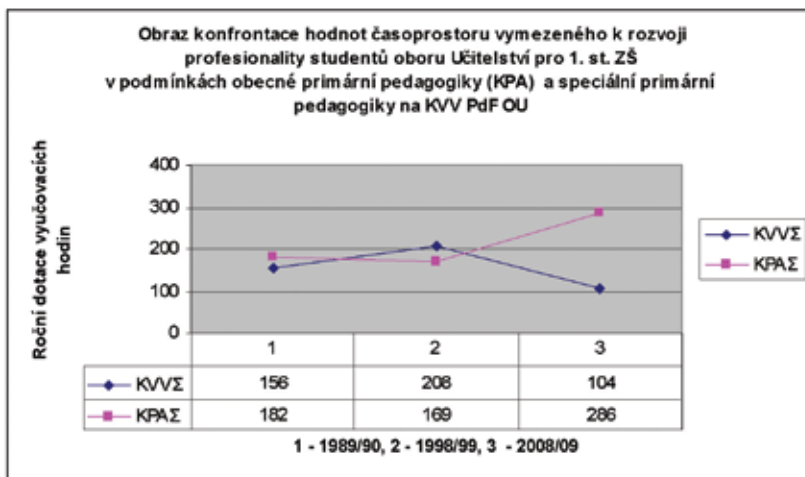
**Interpretace:** Obraz dynamiky pádu nejvyšších hodnot hodinových dotací uvedené triády podmínek rozvoje, destrukce a integrace speciálních kompetencí studentů oboru Učitelství pro 1. st. ZŠ (ZV) na PdF OU v Ostravě k vyučování (ke vzdělávání) v předmětu Výtvarná výchova, ve vzdělávací oblasti Umění a kultura v **povinném společném základu** (prezenční studium) je zřetelný. Stabilita, harmonie a brána do „profesionálního světa“ je ohrožena. Pevnost a klid „horských výšin poznání“ prudce poklesly. O pádu do nížin kulturních, tím také profesních kompetencí není pochyb.

#### Tabulka č. 4

Konfrontace tří dominantních hodnot časoprostorových podmínek rozvoje, destrukce a integrace obecných a speciálních psychodidaktických kompetencí studentů oboru Učitelství pro 1. st. ZŠ / ZV (prezenční studium) na PdF OU v Ostravě určených **v povinném společném základu** ke vzdělávání budoucích učitelů v předmětu Výtvarná výchova (oblast Umění a kultura) s hodinovými dotacemi vzdělávacích předmětů z oblasti obecné primární pedagogiky v neexperimentálních ročnících uvedeného učitelského studia.

Σ	1989/90	1998/99	2008/09
KVV	12 (156)	16 (208)	8 (104)
KPA	14 (182)	13 (169)	17 (221)

#### Vizuální zobrazení k tabulce č. 4



**Legenda:** KVV – katedra výtvarné výchovy, KPA – Katedra primárního a alternativního vzdělávání na PdF OU v Ostravě;

KVV Σ / KPAΣ (1989/90, 1998/99, 2008/09) – vybrané reprezentativní akad. roky výzkumu s vazbou na počáteční (1989/90), koncové (2008/09) a nejvyšší dosažené hodnoty hodinových dotací (1998/99) určené ke speciálnímu výtvarnému / obecnému pedagogickému vzdělávání studentů

**Interpretace:** Kladení důrazu na obecné charakteristiky psychodidaktických kompetencí přinesly nárůst nulových hodnot speciálnímu výtvarnému vzdělávání studentů. Ve „vnitřní sítích“ utkaných z vymezených možností vznikají prázdné prostory, jimiž propadají perspektivy nadějí na přímočarý profesionální růst studentů a absolventů učitelství. Studijní skupiny jsou od roku 2004/5 přijímány bez praktických přijímacích

zkoušek z českého jazyka, matematiky, výtvarné, hudební a tělesné výchovy. Přijetí studentů přicházejí s nižšími výtvarnými (vizuálními) kompetencemi, než se předpokládají u dětí na základní škole. Kulturní gramotnost přijatých uchazečů poklesla na ohrožující úroveň. Přetrvávající předpoklad aplikace nestrukturovaných obecně pedagogických znalostí budoucích učitelů do speciálních (například výtvarných) podob teorie a praxe selhává v bodě, který předpokládá součin konstruktivních zkušeností speciálního vizuálního výtvarného psychodidaktického poznání založeného na zážitku, tím na poznávací a prožitkové zkušenosti, na estetické recepci kulturních hodnot a sociálního světa ve vztahu k přírodě a kultuře. Naděje na gradaci výtvarného vzdělávání směrem k otázkám vizuální kultury se v této situaci vytrácejí.

„Neučte tolik“, zní institucionální požadavek směrem k učitelům katedry výtvarné výchovy PdF OU v Ostravě, kteří se brání ponechat studenty napospas jejich vzdělanostním potížím. Distanční forma komunikace s budoucími učiteli je pro náš obor do budoucna naprosto nepřijatelná. Stáváme se pro mateřskou fakultu a univerzitu ekonomicky obtížnými. Svět vysokých škol nás do svých sítí hospodaření zákonitě vplétá. Obavy, že jimi propadneme až k plamenům žhavého jádra progresivní ekonomické orientace vysokého školství, nás provázejí stále častěji.

## Summary

Visual arts and visual branch as the subjects and educational branches have been obligatory in the Czech school system so far. As for their jubilee, they can recapitulate and evaluate dynamism and intensity of expected and real changes within the view of visual education on different levels and types of Czech schools. A teacher has been perceived as one of central conditions for the effects and results related to expected enculturation in the last twenty years. A teacher's special view within the context of visual culture and the culture as a whole was intensifying and gaining strength in the field of visual theories of dominance. However, it is obvious that pedagogical profession and practices starting from teachers' college preparation up to conditions related to education of pupils and students at different levels of schools have not positively and properly dealt with the value of a special role of a teacher of visual arts (visual education branch) and with the needs of his/her occupational preparation.

## Použitá literatura

- FILIPOVÁ, M.; RAMPLEY, M. *Možnosti vizuálních studií*. Brno : Masarykova univerzita a Barrister & Principal, Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-26-8.
- LURKER, M. *Slovník symbolů*. Praha : UNIVERZUM, 2005. ISBN 80-242-1588-8.
- SLAVÍK, J. (ed.) *Multidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-199-0.
- SZTABLOVÁ, D. Determinanty efektivnosti pregraduální přípravy budoucích učitelů primární školy v podmínkách katedry výtvarné výchovy jako problém empirického výzkumu. In *Věda a výzkum ve výtvarné výchově: Sborník příspěvků z vědeckého semináře katedry výtvarné výchovy pořádaného u příležitosti 650. výročí založení Univerzity Karlovy ve dnech 9. a 10. října 1997*. Praha : Pedagogická fakulta UK v Praze, 1998, s. 72 – 89. ISBN 80-86039-59-5.

- SZTABLOVÁ, D. *Fáze a podmínky dosahování profesní kompetence studentů učitelství primární školy k vyučování výtvarné výchovy*. Disertační práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2002. [375 stran, nepublikováno]
- SZTABLOVÁ, D. Integrita, intenzita a komplexita v problémovém poli vztažnosti hodnot a kvalit zvnitřňujícího pojetí profesní přípravy učitelů v podmínkách pedagogických fakult příslušných univerzit. In *Pedagogická evaluace '06. Sborník z konference*. Ostrava : Pedagogická fakulta OU, 2006, s.1 – 7. ISBN 80-7368-272-9.
- SZTABLOVÁ, D. Dva a více v jednom – vztažnost a její obsahy v profesionalizaci učitelů prvního stupně základního vzdělávání. In *Příprava učitelů primárního vzdělávání a problematika státních závěrečných zkoušek: Sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí*. Liberec : Technická univerzita, 2005 s. 156 – 169. ISBN 80- 7372-023-X.
- SZTABLOVÁ, D. Hodnoty a integrita výtvarného vzdělání na 1. a 2. stupni základního vzdělávání. In *Sborník příspěvků z mezinárodní konference „Nová role učitele – budoucnost učitelů ve světě práce v Moravsko-slezském kraji“*, Rožnov pod Radhoštěm, 29. – 30. dubna 2008. Ostrava :Ostravská univerzita v Ostravě, s. 261 – 248, ISBN 978-80-7368-517-1.

## KURIKULUM A UČITEĽOVO POŇATIE VÝTVARNEJ VÝCHOVY

JAROSLAVA MARKOFOVÁ

Ako informuje stránka MŠ SR ([www.minedu.sk](http://www.minedu.sk)), bol na 8. gremiálnej porade ministra školstva SR schválený pracovný návrh Štátneho vzdelávacieho programu. Jeho elektronická verzia je sprístupnená aj na stránke Štátneho pedagogického ústavu ([www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk)) a Štátneho inštitútu odborného vzdelávania ([www.siov.sk](http://www.siov.sk)) už od 24. apríla tohto roku. Oficiálne školská reforma však štartuje 2. septembra 2008. Preto do okruhu najdiskutovanejších tém v oblasti vzdelávania v súčasnosti patrí aj pripravený návrh nového Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP), ktorý myšlienkovu nadväzuje na program Milénium – Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR, z roku 2002.

### **Charakteristika a stručný prehľad najdôležitejších zmien**

**ŠVP** ako najvyšší kurikulárny dokument vymedzuje ciele, kľúčové kompetencie a určuje povinný obsahový rámec vzdelávania. Určuje tiež vzdelanostný model absolventa príslušného vzdelávacieho stupňa, vyčleňuje vzdelávacie oblasti a prierezové témy, definuje vzdelávacie štandardy – výstupy vzdelávania rovnako ako rámcové učebné plány a rámcové učebné osnovy pre jednotlivé predmety. Je teda otvoreným kurikulárnym dokumentom dávajúcim školám možnosť, dôveru i priestor na vlastnú profiláciu, čím sa zároveň preverí konkurencieschopnosť, flexibilita, súťaživosť i kreativita jednotlivých škôl. Školy si tak majú možnosť vytvoriť vlastný **Školský vzdelávací program**, ktorý najlepšie zodpovedá miestnym podmienkam, prostrediu i potrebám.

Definovaný obsah vzdelania a kľúčové kompetencie sa premietajú do **vzdelávacích oblastí** – obsahových oblastí, ktorých počet závisí od vzdelávacieho stupňa. Štátny vzdelávací program pre I. stupeň ZŠ resp. primárneho vzdelávania vymedzuje 7 vzdelávacích oblastí, pre II. stupeň ZŠ 8 oblastí. Vzdelávacie oblasti sa prelínajú s prierezovými témami, ich bližšie charakteristiky možno nájsť vo vzdelávacích programoch jednotlivých stupňov, ktoré sú takisto dostupné na spomínaných webových stránkach. ŠVP prináša teda hneď viacero inovácií. Okrem **dvojúrovňového stupňa riadenia** sú to predovšetkým definované **kľúčové kompetencie, povinný obsahový rámec vzdelávania, vzdelanostný model absolventa** príslušného vzdelávacieho stupňa. Vyčleňujúci **vzdelávacie oblasti a prierezové témy**, definujúci **vzdelávacie štandardy** – teda očakávané výstupy vzdelávania. Istý prínos možno badať i v oblasti terminológie vzdelávania, napr. v samotnom pojme kurikulum.

### **Postavenie predmetu Výtvarná výchova v systéme ŠVP**

Keďže primárnou snahou vzdelávania je vzdelávanie a príprava pre život, bolo potrebné tejto snahe prispôbiť aj celý systém. Jednou z inovácií sú i **vzdelávacie oblasti**, t. j. okruhy, ktorých obsah vzdelávania vychádza z obsahu kultúrneho a umeleckého

dedičstva, a súčasného rozvoja society vo všetkých jej sférach. Obsah vzdelávacích oblastí je vyčlenený do vybraných učebných predmetov a podporuje tak ich napredmetový a interdisciplinárny charakter. Výtvarná výchova je súčasťou vzdelávacej oblasti **Umenie a kultúra** na oboch stupňoch vzdelávania na primárnom i nižšom sekundárnom stupni.

### **Obsah oblasti Umenie a kultúra je zameraný na primárnom stupni vzdelávania na:<sup>1</sup>**

- kultiváciu vizuálnej, jazykovej, sluchovej a pohybovej gramotnosti a tvorivosti;
- na získavanie vedomostí o súčasnej umeleckej tvorbe a kultúre;
- rozvoj povedomia vlastnej kultúrnej identity, príslušnosti k vlastnej kultúre i osvojením si postojov tolerancie, úcty a rešpektu k iným kultúram – interkultúrne kompetence;
- rozvojom kritického myslenia a postojov k súčasnej kultúre, vkusu, móde, médiám, masmédiám – rozvoj mediálnych kompetencií;
- spôsobilosti vnímania – spôsobilosť vyjadrovať sa prostredníctvom umeleckých výrazových prostriedkov a médií.

### **Na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania sa dôraz kladie na:<sup>2</sup>**

- komplexnejší rozvoj a kultiváciu spôsobilostí, kompetencií a gramotnosti definovaných v štátnom vzdelávacom programe pre primárny stupeň;
- poznanie a osvojenie si spôsobilosti kultúrne komunikovať, spolupracovať – získavať a nadobúdať základy spoločenskej etikety, protokolu;
- dôraz je kladený aj na samotný proces učenia založený na zážitku, skúsenosti a reflexii;

Pričom práve tu dochádza k významnej zmene, ktorá sa týka integrácie predmetov a ich obsahu do nového predmetu **Výchova umením** v 8. a 9. ročníku nižšieho sekundárneho vzdelávania. Ide o prepojenie obsahov Výtvarnej výchovy a Hudobnej výchovy na báze vzájomnej príbuznosti a možných prienikov. Na druhej strane, ako krok vzad možno chápať zníženie časovej dotácie z pôvodnej jednej hodiny na 0,5 hod. týždenne v prípade predmetu Výchova umením, čo je vzhľadom na obsah i charakter oboch disciplín nereálne, protichodné a obmedzujúce. Ďalšou zmenou je zmena v oblasti realizácie obsahu vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra prostredníctvom predmetov **Hudobná a Výtvarná výchova**, pričom obsahová reforma umožňuje na úrovni školského programu zaradiť do vyučovania nový predmet **Dramatická výchova**. Výraznejšie možno túto zmenu vnímať na nižšom sekundárnom stupni, kde sa obsah vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra realizuje prostredníctvom **Hudobnej a Výtvarnej výchovy** s časovou dotáciou 1 hod. týždenne avšak len po 7. ročník daného stupňa. V 8. a 9. ročníku je obsah realizovaný prostredníctvom nového predmetu **Výchova umením**. V nadväznosti na primárny stupeň je obsah oblasti zameraný na:

- komplexnejší rozvoj a kultiváciu spôsobilostí, kompetencií a gramotnosti definovaných v štátnom vzdelávacom programe nižšieho stupňa vzdelávania;

1 Modifikované podľa, ŠVP ISCED 1, Umenie a Kultúra, 2008

2 Modifikované podľa, ŠVP ISCED 2, Umenie a Kultúra, 2008

- poznanie a osvojenie si spôsobilosti kultúrne komunikovať, spolupracovať – základy etikety;
- dôraz sa kladie aj na samotný proces učenia založený na zážitku, skúsenosti, reflexii;

Ako ďalšiu výraznú zmenu v pozitívnom zmysle vnímam aj zmenu v oblasti obsahu a zacielenia predmetu. Najmä v rozšírení záujmu o oblasť širšej vizuálnej kultúry a umenia smerom k dizajnu, fotografii, architektúre, elektronickým médiám či multimédiám (podľa ISCED 1, 2008). Rozšírenie záujmu o tieto oblasti sa však paradoxne neopiera a neodráža v terminológii. Súčasný trend v umeleckej edukácii vo svete využíva pojmovú, významovo a obsahovo korektnjšie, ale aj presnejšie termíny, akými sú edukácia umením – angl. Art education. Preto názov integrovaného predmetu Výchova umením nekorešponduje v plnom rozsahu s tým, čo sa u nás chápe ako výchova a vzdelávanie. V slovenčine momentálne nie je vhodný ekvivalent, preto sa prikláňam k pojmu edukácia, ako k vhodnejšej a korektnejšej možnosti. Tento termín uprednostňujem aj vo svojej dizertačnej práci, nakoľko spĺňa požiadavky aktuálnosti, korektnosti a komplexnosti práce vzhľadom na súčasný stav poznania a požiadavky society, na ktoré ma tak umenie ako i samotné vzdelávanie ambíciu reflektovať. Tiež vzhľadom na výskumnú časť dizertačnej práce bude vhodnejšie uvažovať v dimenziách pojmu art education – edukácie umením, a tiež v dimenziách termínu edukácia vizuálnym umením.

### **Postavenie Výtvarnej výchovy v systéme kurikúl / učebných osnov. Minulosť a súčasnosť.**

Na postavenie a kredit Výtvarnej výchovy ako plnohodnotného predmetu v systéme vzdelávania má vplyv jeho postavenie a vymedzenie v systéme Učebných osnov a dnes už Kurikúl jednotlivých predmetov. Pre potreby svojej dizertačnej práce som vypracovala nasledovnú prehľadovú tabuľku, ktorá vychádza priamo z koncepcie kurikula i z predchádzajúceho programu Milénium. Východiská tvoria odpovede na otázky:

PREČO? – cieľ;

KOHO? – akú časť populácie;

ČO? – obsah;

AKO? – metódy, stratégie;

KEDY? – obdobie života;

ZA AKÝCH PODMIENOK? – prostredie, formy;

S AKÝM EFEKTOM? – štandardy výstupy, výsledky.

Okrem iného som pri spracovávaní dokumentov narazila na nedostatky a medzery pri špecifikácii metód, stratégií, prostredia a foriem. Tento nedostatok majú pravdepodobne kompenzovať metodické príručky či ďalšie edukačné materiály. V tejto súvislosti tiež upozorňujem na fakt, že Výtvarná výchova nemá v súčasnosti učebnicu ani ďalší edukačný materiál, okrem pripravovaného edukačného CD v réžii tímu z poverenia Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave. Ako problémové taktiež vnímam zníženie



časovej dotácie Výchovy umením v najvyšších ročníkoch nižšieho sekundárneho vzdelávania na 0,5 hod. týždenne a takisto veľmi skromnú dotáciu pri predmete Výtvarná výchova (1.hod týždenne). Na súčasnej podobe kurikul Výtvarnej výchovy sa podieľal tím poverený Štátnym pedagogickým ústavom pri tvorbe Novej koncepcie výtvarnej výchovy na ZŠ. O jeho podobu sa výrazne autorski zaslúžili predovšetkým Daniel Fišer, Marián Mudroch, Ladislav Čarný a pre I. stupeň predovšetkým Miloš Štofko. V krátkosti a pre úplnosť uvádzam niekoľké východiská predmetu a jeho ciele:<sup>3</sup>

VV ako jedinečný priestor pre rozvoj a kultiváciu všetkých zložiek osobnosti žiaka prostredníctvom autentických skúseností s výtvarnými výrazovými prostriedkami a materiálmi v súčinnosti s laboráciou v teréne a vlastnou aktívnou tvorivou činnosťou;

integrujúci charakter predmetu spoločnú platformu pre zdanlivo vzdialené a nezlučiteľné;

jedinečnosť VV pri rozvoji tvorivosti a kritického myslenia;

„nezastupiteľné miesto vo formovaní osobnosti žiaka“.

Ambíciou empirickej časti mojej dizertačnej práce je zmapovať, do akej miery kurikulum ovplyvňuje prácu učiteľa a celkovo jeho poňatie výtvarnej výchovy a aké ďalšie faktory sa spolupodieľajú na tomto procese. Takisto snaha o vymedzenie postavenia výtvarnej výchovy v systéme kurikula v komparácii kľúčových dokumentov vo vybraných anglo- a frankofónnych krajinách z pohľadu obsahu, cieľov, metód, foriem, s možnosťou naznačenia perspektív a prognóz ďalšieho vývoja. V tejto súvislosti je zaujímavé zamýšľať sa a všímať si postoje účastníkov edukačného procesu ( učitelia, žiaci, vedúci pracovníci – riaditelia škôl) a ich vzťah k danému predmetu, ktorý je tiež do istej miery ovplyvnený aj postavením predmetu v samotnom systéme vzdelávania. Preto ako predpokladaný prínos dizertačnej práce z hľadiska Didaktiky Výtvarnej výchovy považujem spoznať, pochopiť a osvojiť si komplexu aktivít smerujúcich k posilneniu a upevneniu postavenia výtvarnej výchovy, vhodného spôsobu prezentácie, interpretácie a jej využitia v každodennom živote.

Naša spoločnosť je spoločnosťou, kde obraz, vizuálna informácia a podnet prevláda nad slovom – tak v písanej ako v multimedialnej podobe. A pretože aj rozprávaníu, čítaniu, porozumeniu slov, textov sa treba naučiť, je potrebné naučiť sa komunikovať prostredníctvom symbolov, znakov, tvarov, farieb, porozumieť výtvarnej výchove, vizuálnemu umeniu – čiže obrazu ako takému. Zároveň je potrebné naučiť sa selektovať a prehodnocovať vizuálne podnety, informácie a spracovávať ich na patričnej úrovni.

3 Spracované podľa Nová koncepcia VV na ZŠ, 2001 – 2003

## Abstrakt

*Žiadna ekonomika na svete si nemôže dovoliť zanedbávať vzdelávanie.* (Barbara Ischinger)

A preto v súčasnosti mnoho krajín vrátane Slovenska pristupuje k hodnoteniu, prehodnocovaniu a prestavbe vzdelávacieho systému. Vzdelávací systém musí reflektovať na potreby ľudí i spoločnosti. Cieľom príspevku je teda upriamiť pozornosť na prestavbu nášho vzdelávacieho systému s dôrazom na kurikulum ako kľúčový pedagogický dokument a tiež na art kurikulum v kontexte edukácie vizuálnym umením. A to s prihliadnutým na možnosti ovplyvňovania pozície a prezentácie predmetu v rámci kurikula a jeho vplyvu na prácu učiteľa a jeho poňatie výtvarnej výchovy.

## Summary

*No economy in the world can afford to neglect the education.* (Barbara Ischinger)

And that is why many countries around the world including Slovakia are evaluating, rethinking and in fact re-building their education systems with the aim for improving linkages of education and life. The educational system must respond to the needs of people and society. This paper focus on the changes of educational system in Slovakia with special regard to the development of curriculum as the key document and art curriculum in the context of visual art education; and on the possibilities of how the position and presentation of Art within the curricula influence the way how teacher taught the Art.

## Zoznam použitej literatúry

OECD – Work on education. [online] OECD. [cit. 2008- 08-24]. Dostupné na [www:http://www.oecd.org/edu/](http://www.oecd.org/edu/)

Nová Koncepcia Výtvarnej Výchovy na ZŠ, 2001-2003. [online] Štátny pedagogický ústav. [cit. 2008-08-24] Dostupné na [www:http://www.statpedu.sk/buxus/generate\\_page.php?page\\_id=1089](http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php?page_id=1089)

Štátny vzdelávací program ISCED I, ISCED 2, 2008. [online] Ministerstvo školstva SR. [cit. 2008-08-24] Dostupné na [www:http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319](http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319)

ZELINA, M. et al.: *Milénium – Koncepcia rozvoja a výchovy vzdelávania v SR*. Prešov : MPC, 2002. s. 66. ISBN 80- 8045- 268-7.

## AUTOEVALUACE V HODINÁCH VÝTVARNÉ VÝCHOVY

MONIKA HUBATÁ

Autoevaluace učitele je pokládána za jednu z nejzákladnějších učitelských kompetencí. Její zvládnutí představuje míru připravenosti učitele reflektovat a hodnotit své pedagogické jednání (Slavík; Siňor 1993). V současnosti se setkáváme u učitelů v praxi se sebehodnocením, jehož charakter je založen na intuici. Převážně se jedná o neuvědomovaný anebo jen částečně vědomý myšlenkový proces, při němž v sebehodnocení zůstává výběr a posuzovací kritéria pro učitele i ostatní skrytá. Současné školství však návyk vědomé reflektivní činnosti považuje za zásadní vybavenost učitele-profesionála, neboť reflektivní činnost je podmínkou aktualizace znalostí a nutnou podmínkou pedagogické zodpovědnosti.

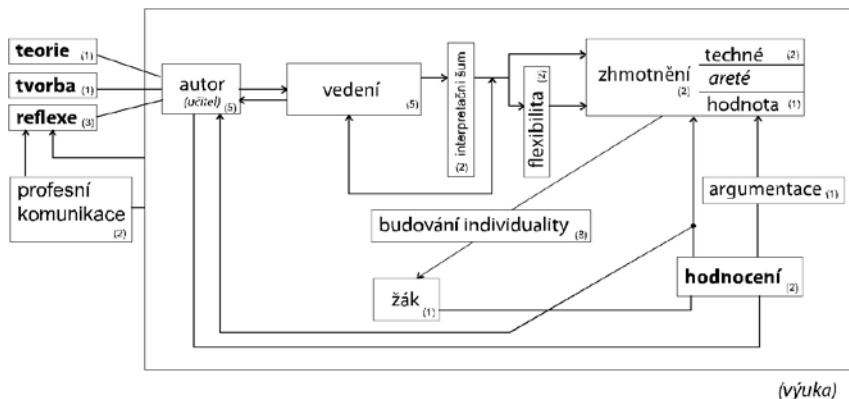
Z důvodu zvýšených nároků na profesionalizaci učitelů se od 80. let provádí výzkumy předpokladů učitelů k autoevaluaci. Většina jich byla ale uskutečněna mimo obor výtvarné výchovy. Jako reakce na absenci výzkumných šetření v oblasti didaktiky výtvarné výchovy vznikla pod vedením Doc. PaedDr. Jana Slavíka, CSc. diplomová práce, jejíž některé výsledky představuje tento příspěvek. Vzhledem k intuitivnímu charakteru učitelského sebehodnocení byl zvolen kvalitativní výzkum, který umožnil zkoumat realitu učitelovy autoevaluace v hodinách výtvarné výchovy přímo v terénu jeho praxe. Vznikla tak práce, která odhalila základy zakotvené teorie, na níž lze navazovat v dalších výzkumech podobného typu.

Výzkumné šetření vychází ze spolupráce se třemi učiteli výtvarné výchovy, kteří působí na gymnáziích v Plzni. Jedná se o učitele s mnohaletou praxí a se značnou mírou zkušeností ve výuce výtvarné výchovy. Průměrná délka jejich praxe činí 15let. Vzorek tří učitelů se může zdát na první pohled malý, ale vzhledem ke kvalitativnímu charakteru výzkumu, který má povahu případové studie, se ukázal být nakonec nosný, neboť dovolil základní srovnání a zároveň umožnil badateli jít v interpretacích do hloubky.

Samotnou analýzu jsem provedla na vstupních rozhovorech s pedagogy. Byly vedeny v duchu neformálního rozhovoru, nebo rozhovoru za pomoci návodu. Rozbor těchto rozhovorů podle metodologie zakotvené teorie odhalil nejenom velmi hutnou síť informací důležitých pro výzkum, ale poukázal i na rozdílnost osobností dotazovaných. Přestože s tématem autoevaluace byli seznámeni všichni stejným způsobem, každý tuto oblast uchopil z jiného úhlu pohledu a každý z nich přinesl do problematiky zajímavý vhléd. Přílohy 1, 2 a 3 umožňují učinit čtenářovi představu o obsahu rozhovoru s učitelem.

### Příloha 1 - Pojmová mapa rozhovoru s učitelem č. 1

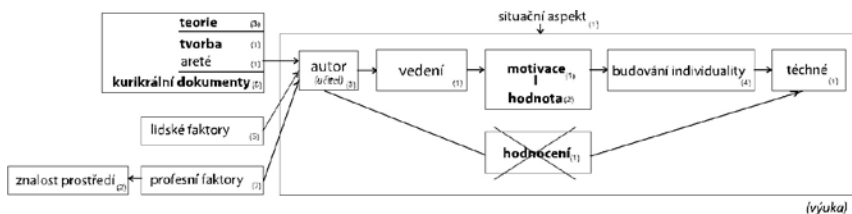
Učitel č. 1 se velmi detailně zobecnil zkušenosti z výuky do základních principů, které vnímá ve výuce jako podstatné.



### Příloha 2 - Pojmová mapa rozhovoru s učitelkou č. 2

Učitelka č. 2 naopak akcentuje podmínky ovlivňující učitele mimo vyučovací proces. Do pozice zkoumání postavila sama sebe, své svědomí o výkonu práce.

V případě třetího rozhovoru vidíme, mnohem jednodušší schéma. To je způsobeno tím, že učitelka hovořila mnohem obecněji. V dialogu tak bylo možné rozlišit spíše tři směry,

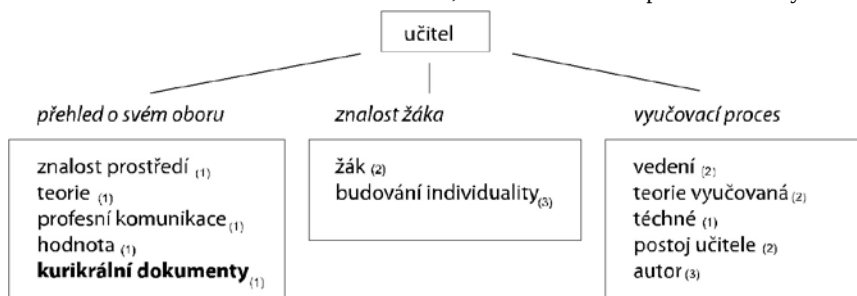


o kterých se hovořilo. Jsou jimi kategorie: znalost žáka, znalost oboru a vyučovací proces.

### Příloha 3 - Pojmová mapa rozhovoru s učitelkou č. 3

Na první pohled velmi zřejmá osobitost rozhovorů nakonec potvrdila jeden z podstatných

momentů v autoevaluaci učitele. Ukázalo se, že zásadní roli v práci učitele výtvarné



výchovy hraje osobnost pedagoga – jak po stránce profesní, lidské, tak i tvůrčí, respektive výtvarné. Celá zakotvená teorie je nahlížena právě z pohledu učitelovy vlastní tvůrčí osoby, z pohledu učitele jako **autora**. Přístup k učiteli jako autorovi profesionálních a tvůrčích činů vysvětluje většinu specifických stránek našeho uměleckého oboru s ohledem na jeho tvořivý a osobnostně podmíněný charakter.

V tvořivě expresivně pojaté výuce je k žákovi poznávání a učení využíváno jeho vlastní tvořivě expresivní činnosti. Základní náplní pedagogovy výuky je učít žáka prožitku z tvorby, umět vnímat a chápat jeho i cizí tvorbu a umět využívat pro tuto tvorbu specifického výtvarného jazyka. Všichni učitelé nezávisle na sobě s velkým důrazem upozorňovali na důležitost vlastní tvorby. Není možné učit někoho pracovat s vnitřními zážitky nebo zážitky někoho jiného a rozumět jim, pokud jsem já sám nezakusil, neprozkoumal, a neporozuměl této aktivitě, kterou lze získat a rozvíjet jedině na základě praktické zkušenosti.

Učitel č. 1: „*Vlastní tvorba má pro učení určitě význam ten, že člověk má živou zkušenost z vlastního tvoření. To je vždycky důležitý.*“

Vlastní tvorba je tedy základním zdrojem znalostí pro učitele výtvarné výchovy. Teorie, ať už v podobě obecných pravd formulovaných do nějakých tezí nebo jako kurikulární dokumenty, v interpretaci učitelů ustupuje do pozadí. Takto získaná povaha znalostí pak silně ovlivňuje učitelův autorský přístup při didaktické transformaci obsahu. Svou znalost odborné umělecké disciplíny transformuje učitel do jazyka a myšlení odpovídajícího mentální úrovni dítěte na základě své vlastní zkušenosti s tvorbou.

Přestože učitelé přistupují ke svému pojetí výchovy s autorskou invencí, považujeme učitelství za profesi, a ta má stejně jako každé jiné povolání požadavky na jedince, který ji vykonává. Ve výzkumu je zřetelné, jak učitelé musí své autorské činy stále vyjednávat vůči požadavkům své profesní role – nějakému obecnému měřítku, stanovenému společností. Nástup rámcových vzdělávacích programů vyvolává otázky, jak s ohledem na ně přistupovat k autorskému pojetí výuky, které má inovativní a implicitní charakter. V mém výzkumu se ukazuje, že pro učitele je těžké uchopit své pojetí ve správné odborné terminologii. Je to v souladu s obdobnými výzkumy prováděnými H. Hazukovou v primární pedagogice.

Učitelka č. 2 při vytváření školního vzdělávacího programu prožívá pocit nesvobody

a v současné době ho jen těžko zařazuje do svého pojetí výuky.

Učitelka č. 1: „*Kolegyně mi říká: ‚Prosím tě, nerozčiluj se, vykašli se na to. Dali jsme to do počítače, dali. Stejnak to budeš dělat podle sebe.‘ Budu, to je pravda. Ale pak to je celé zbytečné.*“

Na druhou stranu se zdá být profesní role pro pedagogy v určitých momentech jistotou, pevným pilířem, o který se mohou v případě potíží opřít. Podřízení se roli však pro učitele znamená zastavení svého pedagogického vývoje. Učitel v takovém případě zůstává ze svého pohledu na úrovni uspokojení požadavků v rámci své učitelské role, nikoliv v uspokojení požadavků v rámci své autorské osobnosti.

Učitel č. 1: *Každý rok měním tematické plány. Samozřejmě, že za ta léta praxe vznikla nějaká škála, nějaká řada mezních možností, ale prakticky je potřebuji znova tvořit, protože by mne ani nebavilo pouhé opakování.*“

Ve chvíli, kdy nemá učitel sílu nebo možnost k uplatňování autorského přístupu, na řadu přistupují právě schémata, která učitel považuje jako dostatečně kvalitní pro nějakou etapu své praxe, ale pro další etapu by je chtěl překročit. To, do jaké míry mohou učitelé rozvíjet svou autorskou osobnost ve svém zaměstnání, přispívá k jejich spokojenosti se sebou samými. Pokud mohou uplatňovat své vlastní pojetí výchovy, které upřesňují a vyvíjejí podle svého svědomí, pak na sebe nahlížejí jako na kvalitní učitele.

Jedním z dalších významných zjištění práce je existence řady determinant, které brání učitelům ve svobodném uplatňování jejich osobitosti a v některých případech nepřispívají ani k podpoře profesní role. Na první pohled to bývají běžné lidské faktory, jako je únava, věk, zdraví jedince. Při bližším prozkoumání se však ukázalo, že tyto přirozené lidské činitele jsou mnohdy podněcovány náročnými podmínkami, nebo neadekvátními požadavky instituce. Tyto činitele jsem nazvala profesními faktory.

Profesní faktory vycházejí z instituce, z jejího chodu, ze způsobů jak s učiteli zachází, jak k nim přistupuje. Instituce pro člověka v profesní roli vytváří podmínky, s nimi musí vyrovnávat. Pro příklad mohu uvést faktor finanční nedocenenosti profese.

Učitelka č. 2: „A když se podíváte tady na gymplu, tak to jsou lidé, kteří mají ještě jedno zaměstnání, spousta lidí učí tady a ještě někde, já třeba tady a na lidušce, jazykáři doučují jazyky, matikáři matematiku, anebo kolega chodí dělat střechy. To je další problém. Takže vy skončíte na jedné škole a mažete do lidušky.“

Nízké finanční ohodnocení vede pedagogy k tomu, že ve svém volném čase dochází do jiného zaměstnání, anebo působí na další škole. Učitelé pak nemají čas na odpočinek, ani na doplnění nových impulsů z oblasti svého oboru. Přitom učitelství výtvarné výchovy je typické právě tím, že oblast výtvarné tvorby v sobě zahrnuje kromě kulturní stránky také sociální politické a dokonce i ekonomické znalosti, které se musí stále aktualizovat.

Profesní faktory, které učitelé zmiňují, přispívají převážně k utlumení autorské invence v jednání učitele. Ukazuje se, že většina z nich ale nenapomáhá ani k podpoře nebo utvrzení v profesní roli. Učitelé o těchto faktorech hovoří spíše jako o vedlejších efektech, který vzniká za chodu tak velkého tělesa jako je škola, v němž dochází k mnoha přehlíženým chybám. V konečném důsledku tak dochází k vyhoření učitele, který už nemá sílu nejen

na své sebezlepšování, ale ani na zvládnání svého pedagogického díla.

Z úst učitelky č. 2 zaznívá jak potřebné je tuto situaci řešit. „*A strašně mne mrzí, že v RVP není ani jedno slovo o učitelích, o postavení učitele, o tom že by se to nějakým způsobem mělo zlepšit.*“

## Sebehodnocení

Autorské pojetí výchovy podmiňuje také principy autoevaluace učitele. Ve výzkumu jsem vysledovala, že autorský subjekt se výrazně vyskytuje v didaktické transformaci obsahu. Učitel musí z nepřehledného množství informací svého oboru žákům předat podstatné informace, které jim umožní orientovat se v pluralitním světě. Učitel podle svého uvážení a zkušeností s vlastní tvorbou vybírá žákovi takové informace, které jsou podle něj z expertního oboru pro žáka prospěšné (samozřejmě s přihlédnutím ke kurikulárním dokumentům), a předává je žákovi takovou formou, která podle něj je ta neúčinnější. Vzniká tak ryze autorský myšlenkový obraz pedagogického díla, podle kterého učitel vede své žáky k vytyčenému cíli.

Dojde-li k jakémukoliv rozporu mezi učitelovým myšlenkovým obrazem pedagogického díla a realitou, začíná učitel zjišťovat, kde nastal problém.

Ve výzkumném šetření byly odhaleny 2 druhy situací, v nichž učitelé reflektují své činy: (1) při zjištění rozporu autorské představy s aktuální realitou přímo ve vyučovacím procesu, (2) mimo vyučovací proces při sebehodnocení své práce a svého pojetí.

Autoevaluace v procesu výuky se od evaluace mimo vyučovací v některých ohledech liší. Učitel se nachází v situaci tady a teď, jeho myšlenkové reakce musejí být rychlé a měly by být navíc ještě správné. V analýze rozhovorů jsem našla neuvědomované momenty, které učitelé tak nesnadný úkol, jakým je autoevaluace přímo v akci, usnadňují.

Z rozhovorů vyplynulo, že učitelé mají ve struktuře své vyučovací jednotky vytipovaná místa, ve kterých mohou odhalit případný rozpor probíhající situace s myšlenkovou představou o stávajícím díle. Základní záchytné body vytvářející síť pro odhalení případných rozporů odpovídají tvořivě expresivnímu charakteru výtvarné výchovy, kde je základem rozvoje žáka tvorba výtvarného artefaktu. Jsou jimi:

- a) motivace
- b) skicování (pokud jej učitel vyžaduje)
- c) proces realizace,
- d) finální dílo,
- e) hodnocení žákem (pokud jej učitel iniciuje).

Tato struktura může být u různých učitelů podle jejich citlivosti a tvaru vyučovací jednotky různě rozšiřována. Finální dílo však všichni učitelé vyzdvihují. Je pro ně tou nejzásadnější zpětnou vazbou o jejich pedagogickém díle, neboť myšlenkové procesy žáka jsou v něm manifestovány v podobě znaků. Učitel tak může sledovat, jak se mu podařilo žákovi učivo předat, zda ho žák správně pochopil. Finální dílo zároveň učitelé využívají k prezentaci

svého pedagogického snažení a zároveň podle finálního díla žáků svých kolegů hodnotí kvalitu jejich práce.

Učitelka č. 2: „... ať pošleme kamkoliv práce našich dětí, tak naše děti vítězí. Tady byli Holand'ané, ty si sedli na zadek před našima zuškama. Tam, kde jsou aprobovaní učitelé, tak tam jsou dobré práce. Tam, kde nebyla aprobace, tam je průšvih. To je fakt.“

Pokud se učitelé podaří v některém z výše uvedených momentů – motivaci, skicování, atd. – odhalit odchýlení od jeho představy o pedagogickém díle, musí také velmi rychle diagnostikovat příčinu tohoto rozporu. Tato diagnostika se většinou odehrává na základě vnitřních pocitů, jakéhosi implicitního vědění. Učitel k tomu využívá již získaných zkušeností. Příčinu chyby hledá ve svém jednání, u žáka, anebo v situačních kontextech.

Velmi zajímavé je sledovat, jak učitel č. 1 diagnostikuje problém na straně žákovské skupiny:

Výzkumník: *„Vy jste se zmiňoval, že se stane, že to, co si připravíte, se nepovede, děti to nepřijmou. Zohledňujete pak tyto zkušenosti v tvorbě nových tematických plánů?“*

Učitel č. 1: *„Bud'. Anebo si uvědomím, že ta věc fungovat může, třeba už i fungovala a někde v jiné skupině nefunguje. Takže ono je to těžké. Nemusí to být problémem zadání, ale problémem skupiny.“*

Pokud pedagog provádí autoevaluaci vlastního pedagogického pojetí, děje se tak mimo vyučovací proces. Učitel hodnotí úspěšnost zvolených strategií k zvládnutí konkrétního pedagogického díla a zvažuje, do jaké míry jeho činy odpovídají naplňování jeho vlastního pojetí výchovy. Zda jeho činy korespondují s jeho představou o ideálním „já-učiteli“.

Ukázalo se, že právě ve chvílích, kdy je jeho autorské pojetí výuky determinováno například profesními faktory, řeší učitel situaci několika možnými způsoby. Odmítá změnit své pojetí, a proto se snaží odstranit překážku, která brání uskutečňování jeho idejí, nebo dočasně přijímá nové pojetí, ale čeká na to, až pro jeho autorské pojetí budou podmínky. V jiných případech, jako je tomu například u učitelky č. 2 v postoji k rámcovým vzdělávacím programům, přijímá nové pojetí, ale s vnitřní distancí. V některých případech u učitele dochází k identifikaci s novým pojetím. Přijme jej za své a s autorským přístupem jej rozvíjí.

V obou případech, ať už při reflexi ve vyučovacím procesu nebo v sebehodnocení učitelova pojetí, bývá impulsem k autoevaluaci rozpor autorské představy se skutečností. Přestože evaluace pedagogického díla ve vyučovacím procesu a v hodnocení učitelova pojetí se v mnohém liší, ukazují se, že strategie přístupu k nápravě vzniklé chyby je v obou případech principiálně totožná. Učitel zvažuje, nakolik je v reálné situaci jeho autorská představa žádoucí. Pokud ji shledává adekvátní, snaží se zvolit takové strategie, aby své pedagogické dílo usouvztažnil s autorskou představou učitelova pojetí. Pokud spatřuje svou ideální autorskou představu v aktuálních kontextech jako nevyhovující, posouvá své autorské záměry k nové rovině, která bude lépe naplňovat jeho záměry.

Učitel č. 1 velmi pěkně popisuje nutnost citlivého posuzování případně vznikajícího rozporu vlastní představy a reálného stavu: *„Je zkušenost taková: Já se snažím vysvětlit*



*co nejzřetelněji, nejjasněji svou představu a zjistím, že ať jsem se snažil, jak jsem se snažil, tak oni to interpretovali pro sebe jinak a vytvářejí něco jiného, než jsem měl na mysli. Pak je možnost, že vytvářejí něco jiného, ale kvalitního, a mne to příjemně překvapí. Pak je jiná možnost: že vytvářejí něco jiného a že té věci neporozuměli, pak je třeba to někam vrátit, anebo vyjít přímo z jejich tvorby, vyjít k něčemu, čemu oni porozumí. Ale někdy je to složitější. Často se stává, že míchají postupy řešení, které byly mou představou inspirovány a které posunuli někam dál, někam jinam. A pak je to velice pěkné.“*

Z předchozích řádků tedy vidíme, jak náročná je autoevaluace učitele a že ji nelze chápat pouze jako diagnostický prostředek vedoucí k dosažení správného tvaru díla, což je samozřejmě její hlavní úloha, ale mnohdy se stává impulsem k vývoji učitelova autorského přístupu k pojetí výuky.

Dovolte mi závěrem zmínit, že výzkumnou zprávu o zpracování problematiky autoevaluace ve výtvarné výchově, která je zde ve stručnosti představena, nezhledávám zajisté vyčerpávající. Měla by být pouze vstupním momentem do rozsáhlého okruhu problémů, z nichž mnohé čekají na své odhalení a rozpracování.

## Summary

Author's thesis presents a qualitative research examining the subjective theories of art teachers at eight-year grammar schools. The research was carried out with the goal of gaining an understanding of the way in which self-reflection is manifested in experienced art teachers. The results of the qualitative research revealed a significant link between the teacher's self-evaluation and his or her approach to the strategy of managing the pedagogical work, and made it possible to describe a set of criteria used by teachers to assess the results of their own teaching practice.

## Literatura

- HAZUKOVÁ, H. Zachyťte, prosím, mimozemšťana. *Výtvarná výchova*, 2003, 43, č. 1, s. 9 – 11. ISSN 1210-3691.
- HAZUKOVÁ, H. Mluvte, mluvte, zajímáte nás. *Výtvarná výchova*, 2003, 43, č. 2, s. 11 – 14. ISSN 1210-3691.
- HAZUKOVÁ, H. Co je psáno, to je dáno. Ale co je předáváno? *Výtvarná výchova*, 2003, 43, č. 3, s. 12 – 14. ISSN 1210-3691.
- HAZUKOVÁ, H. Koncepce výtvarné výchovy a funkční slovník učitele. In ZIMUNDOVÁ, V. (ed) *Rámcové vzdělávací programy a výtvarná výchova*. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2006. ISBN 80-7043-504-6.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- MAREŠ, J.; SLAVÍK, J.; SVATOŠ, T.; ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
- JANÍK, T. a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno : Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Svazek 10. ISBN 978 -80 -7315 -165 -2.

- Průcha, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- ROESELOVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha : Sarah, 1996. ISBN 80-902267-1-X.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu : Artefletika*. Praha : Karolinum - nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění : Teorie a praxe artefletiky 1. díl*. Praha : PDF UK, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění : Teorie a praxe artefletiky 2. díl*. Praha : PDF UK, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, J.; ČAPKOVÁ, D. Reflexe učitelské profese: Divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*, 1994, 44, č. 4, s. 377 – 388. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J.; SIŇOR, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 1993, roč. 63, č. 2.
- SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno : BARRISTER & PRINCIPAL, 2002. ISBN 80-85947-80-3.
- STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu, postup a techniky zakotvené teorie*. Brno : Albert, 1999. ISBN 80-85834-64X.
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005.. ISBN 80-87000-02-1.
- online zdroj:
- ŠTECH, S. Profesionalita učitele v (neo)liberální době. *Univerzita Karlova v Praze : Pedagogická fakulta* [online]. 2006 [cit. 2008-06-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.pdf.cuni.cz/docs.php?cid=12>>.

## VZDĚLÁVACÍ MOTIV JAKO DŮSLEDEK A PODMÍNKA UPLATNĚNÍ DIDAKTICKÉ ZNALOSTI OBSAHU

JINDŘICH LUKAVSKÝ

### **Didaktická znalost obsahu jako východisko**

Jedním z nejobtížnějších témat didaktiky uměleckých oborů je propojení mezi tvořivou expresivní činností a jejím poznávacím, resp. vzdělávacím uplatněním. Tvořivá expresivní činnost žáka nebo studenta je evidentně jedním z účinných typů poznávání (Goodman 1996, 2007, Slavík 2001, Slavík; Wawrosz 2004, Lukavský 2007), ale záleží na učiteli, aby její poznávací a vzdělávací rozměr pomohl žákům objevit a patřičně zužitkovat. S oporou v klíčovém termínu tohoto článku se dá povědět, že učitel musí pro své žáky otvírat oči a mysl pro *vzdělávací motivy ukryté v tvorbě*.

Tento nelehký úkol klade velké nároky na *didaktickou znalost obsahu* (DZO, PCK – pedagogical content knowledge) učitelů těch uměleckých oborů, které jsou postaveny na tvořivé expresi žáků (výtvarná a dramatická výchova, artefletika nebo artefleticky pojatá literární výchova). K PCK se v současné době v odborném pedagogickém tisku objevuje množství textů, které se věnují metodologii jejího výzkumu (Janík a kol. 2008).

Didaktickou znalost obsahu charakterizuje s oporou o Shulmana Tomáš Janík jako „...ty neúčinnější analogie, ilustrace, příklady, vysvětlení, slovní demonstrace, způsoby znázorňování a formulování tématu, které jej učiní srozumitelným pro jiné“ (Janík 2004). PCK je možné odvozovat z pozorování nebo reflexe učitelovy (lektorovy) činnosti, při níž didakticky transformuje koncept oboru a předkládá jej v odpovídající učební úloze žákům.

Vzdělávací motiv je jednak *důsledkem* PCK – to, jak učitel zadá úlohu, podmiňuje následné nalezení analogie mezi osobní zkušeností s obsahem (konceptem) a mezi expertním zpracováním obsahu. Zároveň je ale *podmínkou* pro uplatnění PCK, protože teprve s jeho objevením se rozvíjí spolupráce mezi žákem a učitelem prostřednictvím obsahu, zaměřená k jeho lepšímu zvládnutí.

### **Teoretický a metodologický rámec – konceptová analýza**

Výtvarná výchova se podobně jako další tvořivě expresivní obory (Slavík; Lukavský; Lajdová 2008: 114), vyznačuje velkou mírou samostatné tvůrčí práce žáků. Vzdělávací situace jako dynamická interaktivní akce zakončená reflexí tak nabývá charakter díla (Slavík 1997), jehož smysl se rozvíjí a objasňuje až v případě cyklického porovnávání částí a celku a jejich vztažení k pomyslnému ideálnímu tvaru díla, které se ustavuje a konkretizuje podle vývoje situace.

K posuzování díla je v tvořivě expresivních disciplínách rozpracovávána metoda *konceptové analýzy*. V našem případě se sice pohybujeme v jejím teoretickém a metodologickém rámci, ale budeme se zabývat pouze dílčími obsahovými strukturami pedagogického díla. Půjde o strukturu obsahů tvořící rámec díla a jejich cyklický pohyb,

při kterém jsou rozvíjeny účastníky pedagogického díla ve výtvarné výchově (lektorem, žákem – autorem výrazu, a dalšími účastníky díla – recipienty).

Na jedné straně tohoto modelu se tedy setkáváme s žákovou znalostí obsahu, která se „jeví jako důsledek nikdy neukončeného aktivního procesu zpracování významů reálných výrazů v odpovídajícím poli interpretace“ (Slavík; Janík 2005: 336) a na straně druhé s učitelovou didaktickou znalostí obsahu, která je důsledkem jeho schopnosti nabízet žákovi odpovídající interpretační rámec.

Záznam pohybu obsahů ve sledované výukové situaci lze za cenu zjednodušení chápat jako jednoduchou posloupnost a vyznačit jeho důležité momenty. Ty můžeme popsat pomocí základních analytických proměnných<sup>1</sup> konceptové analýzy, kterými jsou *zadání námětu díla*, *konceptualizace námětu žáky ve výrazové hře*, její následná reflexe a interpretace ústící do identifikace *vzdělávacího motivu*, který se stává latentním námětem dalšího díla. Tento kategoriální systém je odvozen z výrazů užívaných učiteli při popisu jejich činnosti ve výuce výtvarné výchovy. Přitom lze pozorovat proces integrace dat z různých disciplín do obecnějších konceptů. Je otázkou k diskusi, do jaké míry je základní kategoriální systém konceptové analýzy získaný explanací zhuštěných znalostí o práci učitelů výtvarné výchovy validní a jaký smysl má jeho použití.

Text je psán z pozice autora přípravy analyzované aktivity a lektora její realizace. Shromážděná data tvořící podklad pro konceptovou analýzu díla pocházejí z *reflektivní bilance autora*, popisu *pozorování činnosti účastníků* ve výrazové hře zachycené na videozáznamu, doplněnou o *záznamy autentických výroků aktérů* aktivity pronášených při její následné reflexi a interpretaci. V článku jsou tato data uváděna kurzívou.

## Základní analytické proměnné výzkumu

V návaznosti na předchozí vymezení metodologického rámce představíme nejprve základní analytické proměnné modelu zachycujícího reprezentace obsahu v sledovaném pedagogickém díle.

*Námět* je podnět nebo základ pro tvorbu či uvažování, který je v klasickém pojetí přinášěn do situace zvnějšku, zpravidla učitelem, na kterého je odpovědnost za instalaci námětu v hodině tak jako tak delegována institucionálně. Při *zadávání námětu* je učitelem zakládán rámec výukového prostoru, vymezovaný a organizovaný soustavou norem představovaných v podobě důrazů a pravidel. Jádrem zadání obsahuje primární předpis, který je tvořen dvojicí imperativů: (a) námětu („Co budeme dělat?“) a (b) techniky („Jak budeme pracovat?“). Námět se zpravidla, i když často implicitně, dovolává expertních obsahů oboru. Předpokládá jejich objevení a konceptualizaci (Slavík; Wawrosz 2004: 170) při protipohybu v žákovské aktivitě a tím podmiňuje vnitřní organizaci (strukturu) jejich činnosti.

Tato činnost žáků, při níž si na základě vlastní výrazové aktivity (tvorby) a její následné reflexe a interpretace uvědomují, jakým způsobem rozvinuli a ztvárnili námět, nazýváme *konceptualizace* námětu. Koncepty můžeme rozřídít do čtyř hlavních okruhů, které postihují různé způsoby didaktické práce s obsahem a ve svém souhrnu zachycují styl

<sup>1</sup> Viz Hendl (2005: 212)

expresivní tvorby: (1) *významové (extenzionální) koncepty* – vypovídají o tématech tvorby, (2) *konstruktivní koncepty* – týkají se způsobu a procesu tvorby, (3) *empatické koncepty* – týkají se vztahu recipienta k autorovi, (4) *prožitkové koncepty* – zahrnují prožitkovou a emocionální stránku vnímání anebo tvorby (podrobně viz Slavík; Wawrosz 2004: 159 – 169).

Pojem *vzdělávací motiv* (Slavík; Wawrosz 2004: 175) vyjadřuje objevení analogie mezi individuálním výrazem a širšími kulturními nebo socio-biologickými souvislostmi. To znamená rozpoznání vztahu mezi vlastními laickými obsahy a obsahy expertních uměleckých konceptů. Obdobnost některých kvalit umožňuje subtilnější prozkoumání rozdílů a tím identifikování mezer, které je možné při pohybu od laického k expertnímu obsahu tematizovat a následně je postulovat jako nové náměty a výzvy pro další vzdělávání.

### **Kazuistika aktivity „Vnímání místa pro pohyb“**

zadání námětu

Vzhledem k charakteru sledovaného semináře (dobrovolná volnočasová aktivita) a složení skupiny (věkové a profesní rozdíly) byl kladen velký důraz na autonomii a autenticitu tvorby jednotlivých účastníků. Uplatněním tohoto principu se otevírá velmi svobodný interpretační rámec pro navazující výrazovou hru. Námět je vnímán jako brána do rozsáhlé oblasti, jejíž hranice lze pouze mlhavě předpokládat a v níž je všem zajištěn nárok na „volný pohyb osob“. Tento způsob práce s iniciačními obsahovými strukturami se blíží modelu, který je v pedagogice nazýván *vstřícným pojetím kurikula* (Harbo 1991).

Přesto je už v případě zadávání námětu ze strany učitele orientována pozornost účastníků na určité pole obsahů. Učitel přitom očekává přiměřenou reakci žáků, která vyplní nabídnutý obsahový rámec. Při zadávání námětu dochází bezesporu k uplatnění PCK. V našem případě musela být „chůze“ jednak akceptovatelná pro účastníky akce a tím respektovat jejich osobní souřadnice, jednak musí mít zcela evidentní vazbu na obsahy oblasti umění a kultury. Jinak by učitelova akce – didaktická transformace a artikulovaná nabídka obsahu – nevyvolala konceptualizaci obsahů ze strany žáků v rezonujícím protipohybu. Kvalita této interakce má ovšem důsledky pro vzdělávací motivy, neboť ovlivňuje jejich rozsah a strukturu. Můžeme tedy konstatovat, že *zadávání námětu je zároveň přípravnou fází vzdělávacích motivů*.

#### **Námět:**

*Pokusíme se vnímat a využít prostor, který je přímo určen k p/obývání, plně jej využít jako místo k pohybu a intenzivně poznat.*

Zadání aktivity „Vnímání místa pro pohyb“:

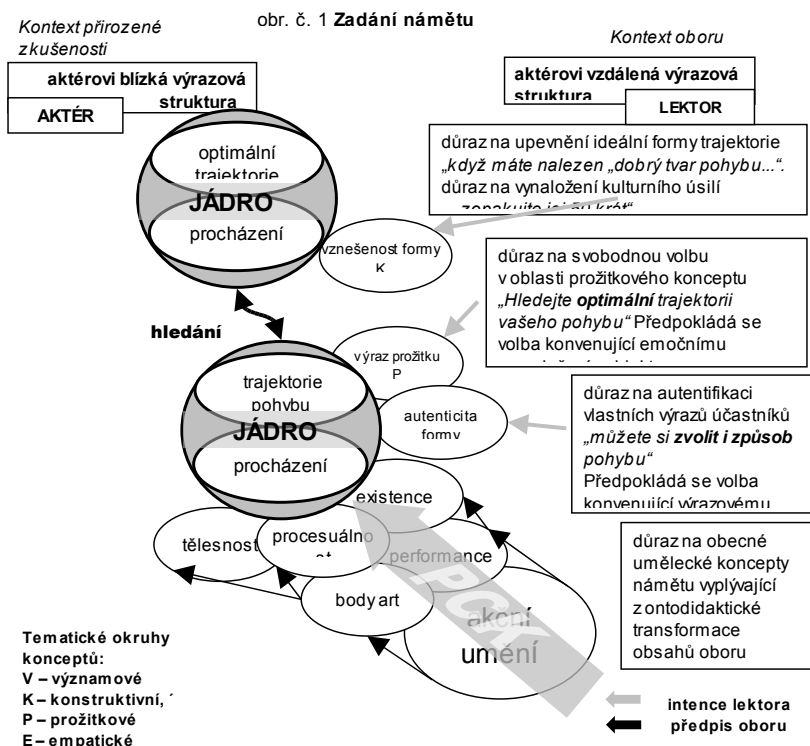
*Pokuste se beze slova procházet místnost (objekt), ve které se nacházíme. Hledejte optimální trajektorii vašeho pohybu, můžete si zvolit i způsob pohybu. Nyní, když máte nalezen „dobrý tvar pohybu“, zopakujte jej padesátkrát.*

Obrázek č. 1 představuje reflexi ontodidaktické transformace obsahů implikovaných námětem a důrazu týkající se zadání námětu, a tedy didaktické znalosti obsahu.

Námět je syčen expertními obsahy z okruhu akčního umění, konkrétněji koncepcí bodyartu a performance, které zvýrazňují průběh procesu tvorby probíhající zpravidla ve veřejném prostoru případně s podílem aktivity diváků, kteří se tak stávají spoluautory díla. Tyto akce jsou většinou vnímány jako pohyb na samém pomezí výtvarného umění nebo zařazovány k divadlu (Baleka 1998). V kurikulu má námět oporu v textu RVP G, kde se v oddíle „Znakové systémy výtvarného umění“, jako vzdělávací obsah uvádí „zapojení těla, jeho pohybu a gest do procesu tvorby (akční tvorba, bodyart)“.

Ohledně důrazů, s jejichž pomocí je námět díla účastníkům aktivity zadáván, lze pozorovat přesun z dimenze zdůrazňující svobodu volby tvůrčího gesta, a tedy spíše prožitkové a empatické koncepty námětu, k pólu upřednostňujícímu dokonalejší formu výrazu, a tedy spíše orientující na konstruktivní konceptualitu. Důraz nárokuje takovou míru vynaložení úsilí, která může „přinášet slast jen tím, že vyvolá nepříjemný pocit“ (Lyotard in Liessmann 2000: 21), spočívající v zadání opakování pohybu padesátkrát, by mohl být interpretován v rámci estetického konceptu vznešenosti.

## konceptualizace námětu



Z hlediska vzdělávacího motivu je fáze konceptualizace námětu, fáze hledání a formulování individuálního výrazu, zdánlivě výhradně záležitostí každého žáka. V reálné situaci výuky ale může učitel korekcemi žákovských výkonů prosazovat svoji intenci, a to již v průběhu žákovské tvorby. Tím významně ovlivňuje jednání a předporozumění žáků a prodlužuje zadávání námětu jako přípravnou fázi vzdělávacích motivů. V naší sledované kazuistice byla v tomto ohledu ponechána účastníkům volnost v jednání a rozhodování při hledání osobitě výpovědi. Po zadání námětu na samém počátku aktivity probíhala výrazová hra bez jakékoliv další akce ze strany lektora.

Po výrazové hře ale následuje její reflexe a interpretace, při níž jsou obsahy výuky zvýznamňovány a formulovány prostřednictvím jazykových výrazů. Podobně jako u korekcí tvorby se i při reflexi uplatňuje PCK učitele, respektive jeho schopnost soustředit pozornost žáků na významné momenty pedagogické situace a jejich obsahy při současném respektování jejich osobních preferencí.

V obou případech vzdělávací aktivity (v tvorbě a jejich reflexi) dochází k *inkubaci vzdělávacích motivů*.

### **Vybraná kazuistika výrazové hry: Sem-tam jako stroj**

R. se uchýlil do „výklenku“ – prostoru vzniklého mezi dvěma jídelními stoly. Jeho pohyb byl kývavě pomalý, paže měl složeny na prsou a oči zavřené. Jednou z jeho prvních reakcí po skončení aktivity byl povzdech na její příliš brzké ukončení (přestože skončil mezi posledními 4 hráči, neboť důsledně dodržel pravidlo o 50ti opakováních). Autor reflektoval svoji maximální snahu soustředit se na samotný pohyb a oprostít se od svého okolí.

V průběhu hry docházelo k zajímavým momentům při střetávání s dalšími hráči. Ti, kteří křížili dráhu pohybu R., vypověděli, že se choval jako „robot“, a že se přizpůsobovali jeho rytmu tak, aby předešli kolizím. Přes tuto harmonizaci k nim ovšem občas došlo. Zajímavé ale bylo, že přestože se R. vzdal dobrovolně zrakové korekce – při pohybu vpřed měl zavřené oči, v druhé fázi pohybu couval – nikdy v průběhu aktivity neskončila kolize tvrdou srážkou. Podle R. to bylo způsobeno zajímavou citlivostí na okolí, kdy „věděl i o tom, co se dělo za ním“.

Na obrázku č. 3 je v jeho spodní části zachycena konceptualizace námětu zkoumaného subtypu hry. V našem případě jde o výsledek komparace dvou typů výpovědí. První z nich sestává z popisu aktivity získaného na základě přímého pozorování nebo ověřením videozáznamu autorem textu, který ale nebyl aktivním účastníkem hry. Druhým typem sdělení jsou výpovědi, jejichž prostřednictvím sami aktéři reflektují a interpretují svoji tvorbu nebo komentují počínání ostatních účastníků výrazové hry.

### **vzdělávací motiv**

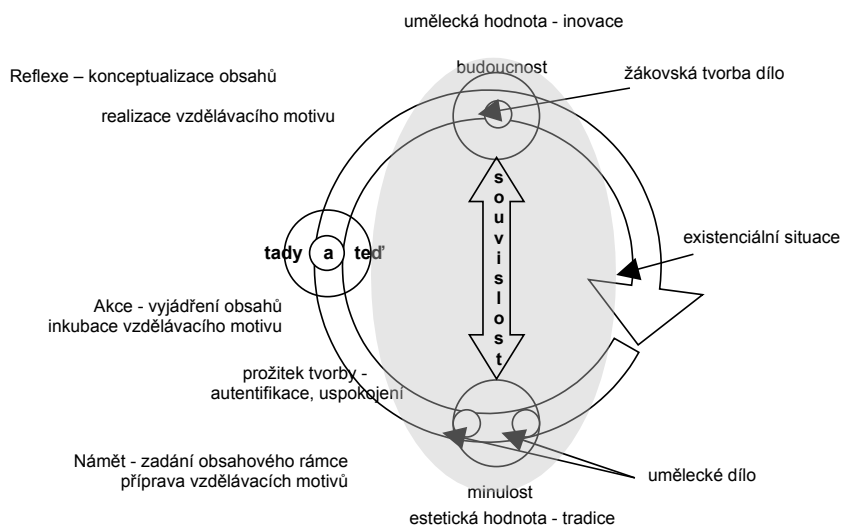
Obrázek č. 2 představuje schéma cirkulace obsahů ve vzdělávací situaci a postupnou generaci vzdělávacího motivu. Tradičně ověřené oborové obsahy jsou předkládány prostřednictvím zadání námětu, aktualizovány skrze osobní prožitek z tvorby a reaktivovány při konceptualizaci. Jejich inovativnost má paradigmatický charakter

pro obor jen u nejvýznamnějších uměleckých výkonů. V běžné vzdělávací situaci je inovací v rámci osobního (ontogenetického) nebo komunitního (skupina žáků) vývoje, který je možné pozorovat díky širšímu kulturnímu nebo socio-biologickému pozadí. Bez něj by nebylo možné uvažovat o vzdělávání jako způsobu enkulturace jedince. Zapojení člověka do společnosti totiž předpokládá „(1) druhého člověka, jeho odezvu, a (2) artefakty kultury, do kterých se jedinec rodí, které druzí lidé před ním vytvořili a které dospělí jeho světa užívají jako nástroje svého přežití a rozvoje“ (Štech 2007).

Zvláštnost a specifičnost zprostředkovávání obsahů v expresivně tvořivých disciplínách spočívá ve zdánlivém paradoxu (Slavík 2005). A to, že smyslem konceptualizace těchto obsahů není pouze nácvik dovedností vyžadující podrobit se neosobní normativitě diktované technickými požadavky (abych mohl např. malovat, musím vědět, jak uchopit štětec, znát možnosti míchání barev a např. techniku lazury, atd.), ale také respektovat individuální volbu při zacházení s jedinečnou expresí obsahů. Pozadí konceptualizovaných obsahů pak tvoří existenciální situace, dané vržeností člověka ve světě, kterým se člověk v životě nemůže fakticky vyhnout (Slavík 2001: 56).

Vzdělávací motiv je z tohoto pohledu logickým vyústěním schopnosti učitele (jeho PCK) pomáhat žákovi při tematizaci souvislostí, a tedy při hledání podobností nebo rozdílů mezi chováním jednotlivce, příp. výchovné skupiny, a počínáním experta pohybujícího se v patřičné kulturní oblasti. Tato snaha ústí do návrhu množiny seskupující žakovská díla a jejich umělecké protějšky na základě rozpoznání synonymie ve způsobu vyjádření nějakých konkrétních konceptů a jejich vztahu k existenciální situaci, která vytváří obecné kulturní nebo socio-biologické pozadí.

obr. č. 2 Schéma cirkulace obsahů





Obrázek č. 3 představuje pokus o realizaci vzdělávacího motivu jedné ze sledovaných aktivit v subtypu „Sem tam jako stroj“. Ta je porovnávána s akcí Barry LeVa nazvanou „Velocity“. Podkladem pro srovnání provedené autorem článku posloužily informace v textech F. Lesáka (2007) a V. Raynor (1990).

Pokusme se naznačit možné souvislosti mezi žákovskou a expertní akcí. Charakteristické pro aktivitu R. byla snaha se izolovat od spoluhráčů. Ať již potlačením smyslů (zavřeně oči) nebo přímo fyzickou situovaností akce („výklenek“ prostoru). To, že se přesto v konceptualizaci objevuje velké množství odkazů na interakci s dalšími účastníky, je určeno formou akce více než intencí autora. Z tohoto důvodu se můžeme soustředit spíše na záměr o dosažení meditativního, mystického nebo řekněme transcendentního<sup>2</sup> přesahu prožitku (empatický koncept), skrze obět' přinášenu prostřednictvím provádění fyzicky náročného pohybu. Při něm je důležité dodržet jakýsi ritualizovaný kánon tvořený přesností pohybu, stabilní dynamikou a pravidelným rytmem opakování (konstruktivní koncepty). Tyto předpisy tělem vytvářené trajektorie vyžadují velkou soustředěnost a disciplinovanost tvůrce. Právě zaměřenost na tyto koncepty je společná pro porovnávání laický i expertní tvůrčí čin. Bez uvažování nad existenciálním typem situace tvořícím společný interpretační rámec obou aktivit by to však bylo ještě málo. Pokusme se naznačit alespoň dvě možné cesty vedoucí k tomuto přesahu. Mohli bychom namáhavý pohyb v obou aktivitách přirovnat k *útrpnému putování v železných botách*, které je třeba úplně prohodit, tak jako v pohádkách o cestě za *štěstím* ztraceným vlastní *vinou*? Či jde spíše o *obět'* přinášenu při „zabíjení“ své tělesnosti (podobnému bičování těla v křesťanské tradici) na *pouti* umělé vytvořeném světem člověka, pomíjivém odrazu na cestě za *pravým bytím lidské duše*?

Vzdělávací motiv může ústit do dalšího námětu tvorby. Záleželo by přitom na formulaci zadání akcentujícím některou komponentu díla, a na jeho akceptaci a autentizaci při nové konceptualizaci autorem akce. Pro naše potřeby je však takováto ilustrace *realizace vzdělávacího motivu* dostačující. prosím vložit obr. „Lukavský 3“

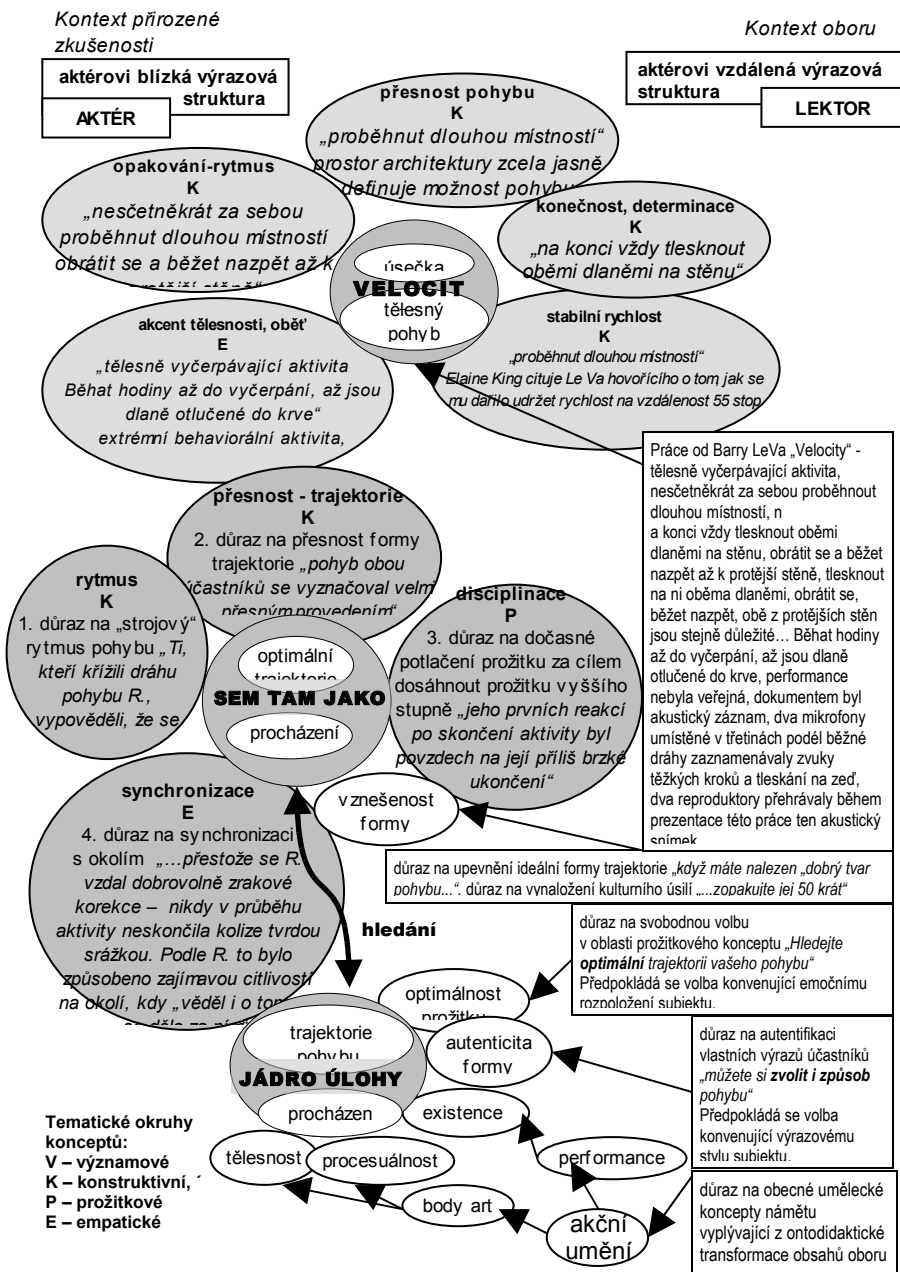
## Závěr

Vzdělávací motiv charakterizovaný jako objevená analogie mezi individuálním výrazem a širšími kulturními nebo socio-biologickými souvislostmi slouží jako výzva k poznávání a vysvětlování podobností a rozdílů mezi chováním jednotlivce, příp. výchovné skupiny, a obecnými kulturními projevy (Slavík; Wawrosz 2004: 175). Z tohoto pohledu se stává klíčovým pro uvažování nad propojením tvořivé expresivní činnosti a jejím poznávacím, resp. vzdělávacím uplatněním.

Ve smyslu *důsledku* je vzdělávací motiv „připravený“ učitelem díky jeho PCK. Učitel musí být schopen odhadovat, jak se bude předporozumění žáků (jejich prekoncepty) účastnit na *vzdělávacím motivu*, následně vyzdviženém z jejich tvořivé aktivity. Ve výtvarné výchově přitom založení námětu zdánlivě neobnází žádné výjimečné úsilí pedagoga.

2 „Transcendentní“ v Husserlově pojetí je vykládáno jako „přesahující to, co se mi aktuálně dává. Aktuálně dané vždy poukazuje k nedanému, zakrytému, neviděnému, které je teď sice prázdné, ale může být libovolně naplněováno“ (Sokol 2000: 83).

obr. č. 3 Hledání vzdělávacích motivů



Obsahová struktura hodiny využívající výtvarné tvorby se naopak chápe často jako velice triviální. Tento fakt také podporuje skutečnost, že výtvarná činnost je v mnoha případech využívána ostatními obory k projekci žákovských prekonceptů, následně vztahovaných k expertním obsahům vlastních nevýtvarných oborů (Slavík; Lukavský; Lajdová 2008).

Tím závažněji ale vystupuje vzdělávací motiv jako *podmínka* uplatnění didaktické znalosti obsahu. Pozorné a citlivé vnímání tvořivé expresivní činnosti žáků a respektující a přítomné korektní hledání kulturně etablovaných analogií vyžaduje vynaložení velkého úsilí a vytěžuje učitelovu PCK v plném záběru. Odměnou za vynaložené úsilí může být aktivizace žáka skrze jeho vlastní tvorbu a motivace k aktivnímu poznávání a tázání. Protože netečnost nebo „samozřejmost čehokoliv je záležitostí dost krátkodechou a jednorozměrnou“ (Kratochvíl; Bouzek 1996: 15), dobíráme se teprve skrze objevování vzdělávacího motivu, které bychom s trochou nadsázky mohli přirovnat k lisování sladkých hroznů tvorby, ke smyslu vzdělávací situace.

Doufáme, že text pomůže přispět k lepšímu porozumění učitelovy PCK a v konečném důsledku i k možnému zkvalitnění výuky výtvarné výchovy.

## Summary

Contribution presents example of conceptual analysis exercise as a tool of pedagogical reflection in art education. This reflective process has a hermeneutic character and leads to judgments about connections between art concepts and participants pre-concepts, which are expressed during the activity. Educational motif is distinguishable connection between participants pre-concepts and culture generalize of its. To make this connection is allowed to PCK.

## Literatura

- BALEKA, J. Výtvarné umění : multimediální encyklopedie . Voznice : LEDA, 1998.
- GOODMAN, N. *Jazyky umění*. Praha : Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1519-8.
- GOODMAN, N. *Způsoby světatorby*. Bratislava : Archa, 1996. ISBN 80-7115-120-3.
- HARBO, T. Humanizace vzdělávání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 1991, č. 3, s. 247 – 255.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- JANÍK, T. Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 2004, 54, č. 3, s. 243 – 250. ISSN 0031-3815. 2004.
- JANÍK, T. a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno : Paido, 2008. 145 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Svazek 10. ISBN 978-80-7315-165-2
- KRATOCHVÍL, Z.; BOUZEK, J. *Proměny interpretací*. Praha : Hermann & synové, 1996.
- LESÁK, F. *Prostor v uvozovkách*. (přednáška pro atelier sochařství II FAVU Brno. 2006). Dostupné online na <http://www.ffa.vutbr.cz/ans/prednasky/lesak.html>
- LIESSMANN, K. *Filozofie moderního umění*. Olomouc : Votobia, 2000. ISBN 80-7198-444-2.
- LUKAVSKÝ, J. K otázce vizuální podobnosti ve výtvarné výchově. In HORÁČEK, R.; ZÁLEŠÁK, J. (eds.) *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno : Masarykova univerzita, 2007, s. 129 –

133. ISBN 978-80-210-4371-8.

- RAYNOR, V. *A Barry Le Va Retrospective Moves From Fastidious to Robust*. The New York Times. 1990. [Dostupné online na <http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9C0CE1DD143EF937A35750C0A966958260>]
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefiletika. Praha : Univerzita Karlova – Karolinum, 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. I díl. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, J. Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. In SLAVÍK, J. (ed.) *Obory ve škole – metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví*. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2005. s. 11 – 49. ISBN 80-7290-225-3.
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Významová struktura faktu v oborových didaktikách. Pedagogika, 2005, 55, č. 4, s. 336 – 353. ISSN 0031-3815.
- SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. II. díl. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.
- SLAVÍK, J.; LUKAVSKÝ, J.; LAJDOVÁ, A. Princip imaginace v didaktické znalosti obsahu (na empiricko-výzkumném příkladu výtvarného projevu). In *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno : Paido, 2008, s. 113 – 128. ISBN 978-80-7315-165-2.
- ŠTECH, S. *Mise školy – chránit kulturu i rozvíjet dítě*. (přednáška ze dne 20. dubna 2007 v Bratislavě). [dostupné online na [http://www.noveskolstvo.sk/article.php?123&ezin\\_author\\_id=70](http://www.noveskolstvo.sk/article.php?123&ezin_author_id=70) ]

TEACHING IS ORGANIC: STUDIJNÍ STÁŽ TÝMU  
STUDENTŮ DOKTORSKÉHO STUDIJNÍHO PROGRAMU  
KATEDRY VÝTVARNÉ VÝCHOVY PdF MU  
NA MEZINÁRODNÍ LETNÍ VÝTVARNÉ AKADEMII  
NA CYPRUS COLLEGE OF ART

LUDMILA FIDLEROVÁ, LUCIE BARTOŇKOVÁ,  
BARBORA SVÁTKOVÁ

### **I. Ve škole umění Stasse Paraskose**

LUDMILA FIDLEROVÁ

*Kypr. Zaniklý, vysoce kulturní antický svět za sebou zanechal značně kultivovanou krajinu, vzdálenou přírodnímu stavu. Pomíjivost a zároveň vanutí věků. Duch oddělený od hmoty ještě zůstává nad svým mrtvým tělem jako vzpomínka a výzva k bdělému snění. Sladkobol po velikosti zašlého impéria. Romantické fantazie. Ostré, oddělující světlo nechává všemu vyniknout. (Václav Petříček)*

Sedmičlenná skupina doktorských studentů<sup>1</sup> Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity se díky několika šťastným náhodám a projektu MU *Podpora internacionalizace doktorského studia a zahraničních zkušeností* řešeného na PdF MU v rámci rozvojového programu MŠMT pro rok 2008 mohla účastnit mezinárodní letní umělecké akademie na Cyprus College of Art in Lempa. Tento letní ateliér je unikátní umělecko-pedagogickou šancí ponořit se na čtyři týdny nejen do vlastní výtvarné práce (s otevřenou možností vedení výjimečnými osobnostmi), ale zažít sám sebe v prostředí stále živé tradice, řemesla, historie a mytologie v kruhu dalších účastníků – výtvarných umělců a studentů umění z celého světa.

*Proměna, odehraje-li se, je vědomí, že vlastně mohou přetvářet a experimentovat; že ruce pracují unisono s mozky. Účastníci inspirací živí jeden druhého a čerpají ji z prostředí. Odpovídá jeden z pedagogů letní akademie na otázku: Cyprus Summer Studio je nejen šťastným spojením genia loci a lektorské řemeslné kvality, ale také zosobněním ducha umění, jež nelze přesně definovat slovy, avšak je možné jej zažít právě tvorbou. Rovněž soustředění různých uměleckých individuí na jednom místě a jejich společný čtyřtýdenní pobyt v ateliérech je sám o sobě určitým svobodným vzdělávacím prvkem. Vidíte proměnu v absolventech opouštějících letní školu?<sup>2</sup>*

Akcent tradiční řemeslné umělecké zkušenosti je všudypřítomný skrze ducha školy i prostředí okolních chrámů, hrobek, mozaik. Samotná Lempa byla skotskými archeology

1 Lucie Bartoňková, Ludmila Fidlerová, David Fišer, Kamila Gojňá, Michaela Mach, Zuzana Strakošová a Barbora Svátková

2 John Sims v interview připravovaném pro portál <http://www.bytheway.org.uk/>, volně přeloženo.

v osmdesátých letech označena jako jedno z nejstarších prehistorických osídlení Kypru a *Lady of Lempa* (nález ženské sošky tvaru kříže z doby bronzové, vytesané z místního vápence) jako by byla výmluvným znakem spojujícím nejstarší čas s přítomností. Je však zejména symbolem plodnosti a Lempa sama místem v nejneprodnější části ostrova – podle dalších nálezů keramických úlomků a středověkých mincí se usuzuje, že byla obývána po většinu lidských dějin na Kypru.

Zakladatele umělecké školy Cyprus College of Art, Stasse Paraskose, pojmenovali rodiče podle antického básníka Stassinos, ale přátelé – studenti z Leeds College of Art – jej překřtili zkráceně Stass. Toto umělecké jméno vystihuje jeho zvláštní charakter – starobylé básnické jméno zkrácené do moderní podoby; jméno s kořeny v řecké civilizaci, jehož krátká forma znějící nově v jednadvacátém století však může být odkudkoli. Tato otevřenost světu vyjádřená jménem Stass se možná promítla obráceně založením umělecké školy, kam přicházejí studenti z různých míst – do jeho domoviny.

Z pozdější pedagogické zkušenosti a lásky ke Kypru se zrodil nápad vytvořit zde uměleckou školu (1969) jako místo, kam dospívající malíři z různých koutů světa mohou přijít (nejprve míněno jako letní ateliér) rozvíjet svou práci v nové situaci, v kontaktu s lektory a dalšími spoluúčastníky. Z této perspektivy tak můžeme vlastně zažít momenty a zkušenosti, které prožíval během svých uměleckých studií on sám – Kypřan v Britském prostředí, obklopen jinou kulturou a nejrůznějšími přáteli.

Ostrov ve východním Středomoří se stal *oknem do světa* – ležice ve středu mezi kolébkou evropské civilizace, ale blízko Asii a nedaleko Egypta, by mohl být Kypr *centrem světa*. Co tím chtěl Stass Paraskos nabídnout bylo obojí, především místní zkušenost v kulturně bohatém kontextu.

Malíř Stass Paraskos postupně vystavěl od roku 1992 kolem své školy téměř dvacet metrů dlouhou a čtyři metry vysokou surrealistickou zeď z snových abstraktních i figurativních skulptur vytvořených recyklací předmětů denního života a mozaik, kterou jeho syn Michael pokřtil *The Great Wall of Lempa*. Vyčlenil ji tak z všední krajiny, ale neseparoval – pouze akcentoval účel stavby zasvěcené fantazii. V záru kyperského slunce ladí bílý beton mozaik s bělostí okolních domů a barevné objekty s neuvěřitelně kvetoucí přírodou, která si svůj prostor nicméně zase bere zpět a proplétá jej rostlinami a nechává ještěrky, hmyz a nejrůznější tvory míhat se v bizarních zákoutích.

Kyperský *Gaudí recyklování* dostává darem od přátel z vesnice okenní rámy, barevné sklo, dlaždičky, stejně jako skulptury a objekty od odjíždějících studentů a lektorů – jimi pak nepřetržitě improvizuje s jistotou dlouholetých zkušeností a znalostí. Tak se zeď proměňuje, přetváří inspirací a improvizací někoho, kdo respektuje, jak působí velké proti malému, lehké vůči těžkému, jak příroda sama.

*Když jsem se zeptal Stasse na jeho časté užívání žluté, vyzval mě, abych se podíval z jeho okna a prohlédl si žlutost krajiny. Žije ve světě žluté.*<sup>3</sup> Píše v monografii věnované Paraskosově dílu a životnímu příběhu Norbert Lynton. Zvláštní shodou okolností totéž zaznívá v textu, který zaslal jeden z lektorů letní umělecké školy v Lempě do připravované

3 volně přeloženo z Lynton, N.: *Stass Paraskos*. Mitcham 2003, s. 94.

publikace s mezinárodní účastí *By the way / Mimochodem* zaměřené na prezentaci výtvarných projektů, myšlenek a konceptů studentů a absolventů doktorského studijního programu na KVV PdF MU a přizvaných odborných hostů (výtvarných pedagogů a studentů výtvarného umění, výtvarné pedagogiky a dalších oborů s přesahem do výtvarné kultury).

Dovolte tedy nyní vstup části reflexivního autobiografického textu Johna Simse *Dlouhé putování mezi dvěma ostrovy* zasvěceného této kultuře, krajině ale také i jeho učiteli, českému emigrantu Karlu Zuvacovi, žijícímu v současnosti v Řecku, jež jej otevřel kamenosochařské práci osvobozující od mnohaleté designérsky stylizované kreslířské rutiny v přátelství dalece překračujícím vztah učitele a žáka. Krátká část, nazvaná *Kypr... ostrov kamenů a snů*:

*Myslím, že jsem měl přijít sem, možná osudově! ... jsem umělcem sídlícím v Cyprus College of Art zde v Lempě. Mnohem více učím a prakticky instruuji a těším se z každé minuty. Pro mě není skutečná výuka zaškrtnutím políčka za výkon, jak se stalo zvykem v Anglii. Odpovídám studentům s nadšením, jako oni podněcují a inspirují mě. Tito mladí studenti převážně z britských universitních uměleckých oddělení nutně potřebují naučit se základním dovednostem – jak něco správně nakreslit, vytesat a vymodelovat. Musí získat důvěru v některé základní dovednosti, které jim i na magisterské úrovni chybí. Mají dost znalostí a zkušeností k tomu, aby mohli vědomě odmítnout řemeslnou tvorbu. Je to ale volba, kterou dělají spíše z pozice síly.*

*A moje vlastní tvorba ... mé řezby se v mnoha ohledech změnily jen málo, už jsem se zabýval tématy z řecké mytologie, často interpretuji příběhy Ovidiových Metamorfóz. Kámen však je něco jiného, něco jedinečného, vytvořeného extrémním geologickým děním, které tvarovalo Kypr. Zelený/šedý/černý serpentín (hadec), někdy plný mastku, měkký a snadno opracovatelný jako steatit, někdy extrémně tvrdý a lámavý, složený z magmatických kousků a břidlic roztavených a metamorfovaných do výstředního často srdce lámajícího kamene, který může získat nejvyšší lesk Brancusiho rozměrů. Také velká škála sedimentárních vápenců od měkkého k extrémně tvrdému, od husté křídového materiálu z Akamas Peninsula přes zrnité jakoby pískovcové usazeniny podél Lempy po smetanově žlutý kámen z Limassolu, který je charakterem téměř jako Caenský kámen. Probudit se každý den s takovouto rozmanitostí kamenů na dosah ruky je kamenosochařův sen. Všude kolem jsou stopy neolitických a byzantských lidí, kteří tu žili a vyřezávali do stejných kamenů své bohy a sny, aby je přivedli k životu. Procházet se po jejich krajině a pokračovat ve stopách všech těch starověkých lidí, je inspirující. Možná je to něco z tohoto, co živí mé sny intenzitou, jež je někdy děsivá. Sny plné minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Někdy o obyčejných denních momentech, v nichž ale lidem rostou křídla a stávají se součástí krajiny viděné oknem autobusu nebo na procházce den předtím. Občas přichází, když nespím, plíží se ke mně jako duchové. Stass hovoří o užívání snů ve své tvorbě, já jsem to nikdy nedělal. Teď mám čistý papír na stojanu blízko postele. Vstávám a kreslím, dokud nezachytím něco z podstaty snu nebo vize. Pracuji olejovými pastely, jež mi brání sklouznout zpět do podrobných ilustrací dělaných v minulosti. V nedávné době jsem pracoval podle předloh drobných reprodukcí Poussina, Rubense, El Greca, díky rozbíhým brýlím nevidím detaily, barvy vidím rozmazaně, téměř abstraktně, ale kupodivu zachycuji pohyb a cosi ze síly originálů. Nyní pracuji na transkripci svých snových představ, nevím, jestli právě nepůsobí!*

*Jak dlouho zde zůstanu? Ani to nevím... brzy se ochladí, koncem září. Říjen a listopad je překrásný a možná trochu deště přiměje krajinu znovu se zazelenat a pak zežloutnout. Středomořskou žlutou, kterou nikdy nezapomenu.<sup>4</sup>*

Inspirace se připomíná znovu, potvrzující slova Johna Simse *They do feed of each other...* o vzájemné provázanosti mezi účastníky akademie. Nizozemský kolega Alexander Bobkin nám po návratu domů posílá některé z prací pro zmiňovanou publikaci, vytvořených během společného kyperského pobytu. Na jednom z listů je ve zkratce zachycený moment narozeninové oslavy, přesně vystižený obrysem objektu Barbory Svátkové, vytvořeným pro tuto příležitost a zavěšeným nad hlavy přítomných – s jedinou postavou v divokém gestu pod ním, zpřítomňující živelnost té chvíle – v tónech žlutého pastelu.

Tak trochu kutilská *skálovská* nátura přirozené české zvědavosti projevené v permanentním prozkoumávání okolí, nenápadnými výlety do sousedství (Blue Dolphin Studio, Lempa) či dvoudenní cestou do hor několika členů naší výpravy a nizozemských přátel nad rámec organizovaných poznávacích akcí; spontánnost sžívání se s prostředím až k domácké náladě uprostřed horkého středomořského dění nebo svérázný smysl humorně umocnit okamžiky ritualizovaných komunitních akcí – smysl pro postřeh nebo snad jakési *pedagogické nadání* pracovat s okamžikem a danými skutečnostmi snad působil na anglické kolegy poněkud exoticky, avšak podle reakcí nejen během večera prezentací tvůrčí činnosti českých doktorandů, přitažlivě a jinak v nejlepším slova smyslu.

*Čtyři týdny nestačí, říká rok co rok se navracející britský malíř Zachary Peirce, což je důvod, proč jsem jich tu osm! Toto je můj pátý pobyt zde a je to vždy velice přátelské inspirující místo k práci, což vychází ze Stassovy osobnosti a především jeho nadšení pro umění, celé místo je prochnuto jeho láskyplným úsilím, prostor Lempy to vyznačuje.<sup>5</sup>*

Takové bývá setkání s místem. Čím víc jich člověk zná, tím intimněji rozumí krajině i sobě. Možná s právě takovým porozuměním psal Václav Cílek svoji knihu *Krajiny vnitřní a vnější*, kterou lze přiblížit jeho vlastními slovy: *Abychom poznali, kdo jsme, nemusíme chodit k psychoanalytikovi – stačí se podívat z okna. Hodnota místa, na rozdíl od geometrizovaného prostoru, spočívá v jeho nezaměnitelnosti. Místo zasazené do jedinečných souvislostí je nenahraditelné.<sup>6</sup>*

## II. Jak získat lehkost ptačích křídel

LUCIE BARTOŇKOVÁ

Ve svém mládí se kdysi vypravil řecký bůh Dionýsos na dalekou cestu přes hory. Unaven dlouhým putováním horami usedl na balvan a odpočíval. U svých nohou viděl malou, sotva vyklíčenou rostlinku. Zalíbila se mu, opatrně ji vytrhl i s kořínky ze země, a aby ji ochránil od prudkého slunečního žáru, vsadil ji do duté ptačí kosti, kterou našel pod mohutným stromem. Putoval dál a rostlinka rychle narůstala do délky. Ptačí kost jí

4 John Sims v příspěvku *A long journey between islands* zaslaném do připravované odborné monografie se zahraniční účastí *By the way / Mimochoodem* (Výzkumný projekt 3020 MUNI/41/021/2008), volně přeloženo.

5 Zachary Peirce v interview připravovaném pro portál <http://www.bytheway.org.uk/>, volně přeloženo.

6 <http://vitejenazemi.cenia.cz/krajina/index.php?article=134>



nestačila, a proto ji přesadil do kosti lví, která se povalovala ve stepi. Rostlina pookřála a rostla rychleji. Přišel do vsi mezi lidská obydlí a tam našel velkou kost osla. Přesadil do ní rostlinu, a když došel do svého cíle, zasadil ji ke svému obydlí. Vyrostla z ní réva dávající krásné hrozny a lahodné víno. Ten, kdo se napil vína málo, dostal ptačí křídla. Kdo se napil více, pocítil sílu lva. A kdo se napil příliš, zhloupl jako osel.

Řecký bůh plodnosti, extáze a vína, byl vychován nymfami v místech, odkud přinesl lidem první sazenici vinné révy a naučil je připravovat z hroznů opojný nápoj. Svou náklonností k veselí a družnosti zbavoval lidi starostí, a proto se stal symbolem radosti ze života. Tato radost ze života, která prýští z moře, z rostlin, písku, nebe, slunce a země, pohltí každého, kdo se mezi nimi ocitne. Toto procitnutí a vnímání života bylo nejdůležitějším aspektem, který ovlivnil tvorbu všech zúčastněných studentů letní umělecké školy na Cyprus College of Art. To, co této tvorbě předcházelo, je zcela zřejmé. Inspirace proslulými pafoskými mozaikami, historií, pravěkou vesnicí s nástěnnými malbami a řezbou do měkkých kyperských kamenů, na vás dýchá stejně intenzivně jako všudypřítomný teplý mořský vzduch. Není možné nebyť alespoň na chvíli pohlcen touto čarou kombinací.

Na podlahách domů římské šlechty z 3. stol. př. n. l., kdy například rekonstrukce Dionýsovy vily nabízí ve 14 místnostech celkem 600 m<sup>2</sup> překrásných mozaik převážně s mytologickými výjevy, je cítit duše starověkého řemesla natolik silně, že není divu, že mozaika je jednou z nejčastěji užívaných technik v Cyprus College of Art. Celý její prostor je vlastně jedním velkým dílem studentů. Mozaika, která vzniká postupným skládáním jednotlivých dílů, je jakoby symbolem celé letní školy. Studenti, kteří pocházejí z různých koutů světa, se zde setkávají na jednom místě, v starobylém rodišti bohyně Afrodity a tvoří také vždy jedinečnou a neopakovatelnou mozaiku.

Dionýsos, který zde není zmiňován náhodou, nebyl jenom bohem vína, ale také bohem veškerého růstu v přírodě, rozdával básnické a věštecké nadšení, přinášel i zdraví, nemocným zjevoval ve snu léčebné prostředky. K jeho počtě se konaly mnohé velkolepé bouřlivé slavnosti. Řekové ho ctili jako ochránce ovocných stromů a keřů, uctívali ho jako původce píle, dovedností a pracovitosti v pěstování plodin. Oceňovali i to, že přinášel radost ze života, osvěžoval ducha i tělo, podněcoval lásku, uvolňoval inspiraci a tvůrčí nadšení. A stejné tvůrčí nadšení projevovali i přítomní studenti, navzájem se ovlivňovali a vzájemný respekt a chuť přijímat nové pracovní podněty je pravděpodobně nesmírně obohatil.

*Jednoho dne se Dionýsos plavil na jisté pirátské lodi. Piráti ho však nepoznali a chtěli ho zajmout a prodat do otroctví. Rozhněvaný bůh použil svou moc a nechal loď obrůst vinnou révou a břečtanem, vesla proměnil v hady, takže loď se nemohla hnout z místa. Sám se pak proměnil ve lva a zděšení piráti před ním naskákali do moře, kde je rozhněvaný bůh proměnil v delfíny. Tato legenda vysvětluje, proč delfíni vyhledávají společnost člověka.<sup>7</sup>*

Na Kypru je vše ovlivněno mytologií. Mytologický námět slouží k rozvíjení duchovní a smyslové výchovy, zároveň podporuje jak spirituální, tak kulturní myšlení cílové skupiny. To se projevilo i ve vzájemné komunikaci. Vliv mytologických aspektů

<sup>7</sup> [http://kit.pef.czu.cz/~itcs31/symboly\\_vina/dionysos.html](http://kit.pef.czu.cz/~itcs31/symboly_vina/dionysos.html)

na jednotlivé osobnosti a jejich promítnutí do umění a myšlení reflektovali účastníci letní školy především ve svých pracích. Jedním z takových vzájemných nahlédnutí do vlastních vnitřních světů byly pravidelné prezentace zúčastněných. Společné večery byly přínosné jak po stránce vzájemného poznávání, tak i po stránce umělecké. Vzniklo mnoho velmi zajímavých prací, mnohdy mytologického charakteru. Například práce inspirované *Lady of Lempa*, pravěkou soškou ženy připomínající *Věstonickou Venuši* nebo již zmiňovanými všudypřítomnými mytologickými náměty.

Podle Římských pověstí byl prý Bakchus (řecký Dionýsos) unesen Titány a roztrhán. V podzemní říši došlo k jeho znovuzrození. Podle toho si představovali, že je bůh vína přítomen v hroznech révy a při jejich rozdrčení je roztrhán. K jeho znovuzrození dochází v přítmí vinného sklepa, kde se převtělí do moštu a posléze do vína. Jeho vtělení do vína přinášelo lidem po mírném požití pocitu blaha a po nadměrném požití rozpustilost a posléze divokost. V tom viděli jeho dvojí projev, a proto byl zobrazován jako bůh dvojí tváře - veselý i divoký. Zjara vyprchá tento bůh z mladého vína a převtělí se znova ve vinné keře, které vyraší novými letorosty.

Naděje se rodí v každém okamžiku – při tvorbě, při tom, když vzniká dílo a věrme, že dokud bude v člověku naděje a touha, umění se bude stále rodit a obnovovat jako *výhonky* vinné révy.

### III. Jak se nám dýchalo na Kypru?

BARBORA SVÁTKOVÁ

Napůl z legrace, napůl vážně, napůl náhodně, ale vlastně naprosto přesně mě napadá zastavit se u úsloví – *jak se nám dýchá*. V této době zrovna pracuji na malířském cyklu, jehož tématem je dech. Možná je to náhoda, ale možná taky přesně rezonuje s každodenním bytím. V běžných životních událostech někdy obrazně sledujeme, zda se nám dýchá lehce, neboli vše jde s radostí samo, jindy se naopak po celý den v práci nezastavíme a zdá se nám, jako bychom se za ten den ani nenadechli, k večeru nezbyvá, než si konečně vydechnout. Nebudu přehánět hledání dalších metafor... V okamžiku, kdy jsme se skupinou doktorandů Masarykovy univerzity vystoupili na letišti v kyperské Larnace, vypouli jsme oči, ne však zatím okouzlení exotikou, stejně byla zrovna hluboká noc a u východu se to hemžilo taxikáři. Nevěřicné pohledy jsme si vyměnili jednoduše proto, že se nedalo nadechnout! Tedy přesněji, jako neaklimatizovaní Středoevropané jsme mohli dosáhnout zprvu jen krátkého mělkého nádechu... Jako byste vstoupili do dusné, rozpařené prádelny nebo dosauny. Našli jsme si svého taxikáře a řítili se limuzínou nocí fyzicky i mírně psychicky znejistění: co bude dál?

První ráno ve vesnici Lempa a první setkání se sympatickým sochařem Johnem Simsem, zástupcem kyperské letní výtvarné akademie. Teplý vzduch v zahradě u kamenných baráček *Blue Hands*, kde najdeme přístřeší k ubytování výtvarníků-stážistů je na první nádech cítit svérázně terarijně.

Ještěrkám i kočkám je tu dobře. Opuncie, obrovské rudé květy ibišků, bílé a růžové oleandry, ale i neúnavné cikády ve větvích stromů, nás vzápětí vyladí do zvolněného

tempa. Není těžké se brzy cítit na Cyprus College of Art jako doma. Zázemí školy tvoří výtvarné ateliéry, které jsou přístupné ve dne i v noci. Struktura workshopu je postavena na kombinaci volné tvorby účastníků s možností konzultací a nabídce občasného doplňkového programu, který umocňuje volná a přátelská atmosféra a splňuje tak zároveň společenskou potřebu vzájemného setkávání a poznávání. V tomto programu jsou zařazeny profesionálně vedené kurzy, např. kurz figurální kresby, exkurze do dalších, vzdálenějších kulturně a environmentálně cenných oblastí Kypru (např. řecká i turecká část hlavního města Nikosia) a tvůrčí občerstvení o večerech s prezentacemi výtvarníků-pedagogů kyperské školy a britských univerzit, ale i samotných studentů.

Možná to bude znít jednoduše, ale domnívám se, že nadšení účastníků kyperské letní akademie, které přetrvává ve vzpomínkách na pobyt, souvisí také s aktem úspěšného propojení fyzických a psychických potřeb, který všichni členové v kyperském letním klimatu stále zakoušejí. A není to podle mého názoru nijak odtažitý postřeh v souvislosti s uměleckou tvorbou. Studenti se sice jakožto návštěvníci ze Střední Evropy zprvu pohybují na hraně svých možností v extrémně náročném klimatu, které je fyzicky vyčerpává, ovšem velmi záhy (již druhý den) mohou sami na sobě obdivovat schopnost lidského organismu přizpůsobit své tělesné funkce životnímu prostředí. Možná na své schopnosti někdy zapomínáme. Prohřátí sluncem, kterému se tu nevyhnete, se brzy stává velmi libým požítkem a po návratu do mírného podnebí vám bude možná i chybět. Bývala jsem přesvědčená, že nemám ráda mnoho slunce, ale! Ale sluneční koupel se na Kypru přímo dotýká psychiky, a když ji hojně vybalancujete používáním přirozeného balzámu na tzv. vysokou pocitovou teplotu pomocí moře a pobytu na pobřeží, kde je vzduch chladnější, nelze nedojít inspirace! Meteorologický pojem pocitové teploty souvisí s poměrem teploty a vlhkosti vzduchu, např. tropických 37 °C totiž vnímáme jako větší pocit horka a dusna, pokud má vzduch současně vysokou vlhkost. Ta se pohybovala v letních kyperských měsících okolo 80%. Ve stavu, kdy je vzduch blízky stavu nasycení vodou, zůstávají kapičky potu na těle, protože vzduch není obecně schopen již více tekutiny pojmout.

Harmonizování neklidu je podnětem tvorby. Proto i v naší skupině zvuk, rytmus a morfologie pohybů vody nenechá spát výtvarným záměrům tematizace moře. Mořská knížka (Barbora Svátková), landartové piety na pláži i v moři (David Fišer) či inspirace morfologií kamenů (Ludmila Fidlerová, Lucie Bartoňková) jsou několika ukázkami práce naší české skupiny účastníků. Příliv, odliv, nádech, výdech jsou zjednodušením existence a v důsledku harmonizovaným uspokojením potřeb. Brzy jsme se shodli, že z našeho vnímání času i prostoru mizí stres, až jsme se podezírali z opojení!

Červeně rozpuklá granátová jablka. Zelené a modré fíky. Olivovníky. A především plantáže banánovníků s obrovskými lehkými listy, které ve větru jemně klapou. Objekty z nezvyklých rostlinných materiálů připomínající např. ohromné zvířecí kůže brzy začaly zabydlovat a tvarovat prostor zahrady kolem obydlí výtvarníků. Jiný specificky místní materiál využily mozaiky z pobřežního kamene (Michaela Mach) nebo naopak objekty z bezprizorních odhozených předmětů. Atributy reálného prostředí i snů našly své stopy v kresbách a grafice (Kamila Gojnová, Zuzana Strakošová).

Jestliže náš pohled zpátky zprostředkovává nejen možnost poznat lokální specifika kyperské výtvarné pedagogiky, ale i příležitost zhluboka se nadechnout a zamyslet se nad našimi dalšími dechy nyní v novém světle, cítím, že stáž splnila účel.

Ach. Poslední stříh. Obrys ostrova vrytý v černých konturách na hladinu moře a světelná krůpěj na jeho pevnině. Manévrujeme plechovými křídly nad halucinogenně nádhernými světelnými obrazci. Jsou to jistě hvězdné galaxie a ne skutečně skutečná města a vesničky! V bázni a úžasu si nejsem fyzicky vůbec jistá, zda tam u jednoho světylka hluboko pod mraky (náhle jakoby i časově vzdáleného), můžou sedět naši skuteční usměvaví kamarádi, studenti a učitelé z Cyprus College of Art in Lempa, a hledat otvírák na ouzo. Avšak mořský písek vtisklý v sandálech a polibky kamarádů, které neseme na svých tvářích, mluví jasně bez ohledu na prostor i čas! O snu a skutečnosti...

Tímto posíláme pozdrav pedagogům a studentům letní akademie na Cyprus College of Art 2008 Jsou to: John Sims, Stass Paraskos, Margareth Paraskos, Laura Williams, Elizabeth Vicary, Tamsin Cornish, Tara McIntosh, Sally Paton, Jenna Kate Sharpe, Hannah Iris Eyre, Matthew Bartle, Stephen Blowers, Zachary Peirce, Alexander Bobkin, Feodor.

Our kind regards to all tutors and participants of Summer Studio 2008 at Cyprus College of Art in Lempa... to John Sims, Stass Paraskos, Margareth Paraskos, Laura Williams, Elizabeth Vicary, Tamsin Cornish, Tara McIntosh, Sally Paton, Jenna Kate Sharpe, Hannah Iris Eyre, Matthew Bartle, Stephen Blowers, Zachary Peirce, Alexander Bobkin, Feodor.

## Summary

Three points of view of authors Ludmila Fidlerová, Lucie Bartoňková and Barbora Svátková capture short term attachment of seven PhD students from Department of Art of Faculty of Education (Masaryk University, Brno) in Cyprus College of Art in Lempa, one of ancient villages, not far from mythical birthplace of Goddess Aphrodite. The aim of this Summer Studio embodied by its founder and Principal Stass Paraskos as well as very rich cultural and historical background and the inspiring group of participants of various parts of the world is trying to point out three parts of the contribution. The first one is devoted to the founder of Cyprus College of Art and historical and art-traditional roots of Summer Studio, reflected in students' and teachers' activities. The second part of contribution belongs to mythology which is typical for Cyprus. There is no chance to live without it in such a fairy environment. Greek mythology is introduced by the God of wine and happiness Dionysus, because of his love for Life. The third part of this text is practical description of Summer Studio programme in Lempa in one part and the private author's abstractions in the second part. Although these visions are of private nature they should not be strange for this art-educational symposium.

[K textu se vztahují reprodukce v obrazové příloze na konci tohoto oddílu – Obr. 1 – 3]







OBR. 1

SETKÁNÍ SE STASSEM PARASKOSEM V ZAHRADĚ JEHO CYPRUS COLLEGE OF ART, LEMPA. PRINCIPAL STASS PARASKOS IN THE GARDEN OF HIS CYPRUS COLLEGE OF ART IN LEMPA.



OBR. 2

VEČERNÍ PREZENTACE ČESKÝCH STUDENTŮ V PROSTORÁCH ŠKOLY (2. 8. 2008).  
EVENING OF THE CZECH STUDENTS PRESENTATION IN FRONT OF THE GALLERY  
OF CYPRUS COLLEGE OF ART IN LEMPA (2. 8. 2008).



OBR. 3

Z BAHNA VYŠEL DAVID FIŠER, KRÁL VODNÍCH PŘÍŠER. DAVID FISER'S RISING.







### Oddíl III

## ENKULTURACE A SOCIALIZACE UMĚNÍ – HORIZONTY KOMUNIKACE VÝCHOVY UMĚNÍM

Poslední oddíl tohoto sborníku zahrnuje nejpestřejší sestavu příspěvků. Některé se zabývají obecnými podmínkami, za kterých je možná socializace umění, případně pojmenovávají důvody, pro které toto téma považujeme v rámci oboru za jedno z ústředních. Problematika enkulturace jako širokého cíle vzdělávání, k němuž výtvarná výchova ve své školní i mimoškolní výchově přispívá, je zde nahlížena v kontextu rozšířeného pojmu kultury, který v sobě nese zakódované dědictví kritické teorie i v současnosti tolik populárních kulturních studií. K rozšíření „komunikačního pole“ ovšem dochází i na straně subjektu vzdělávání – současná oborová teorie, didaktika i praxe se stále aktivněji zabývají přístupem ke specifickým skupinám edukantů. V některých příspěvcích v tomto oddílu zaznívá i otázka, zda nakonec není nejlepším prostředkem socializace umění a enkulturace vlastní výtvarná tvorba, která umožňuje vstup do přímého kontaktu s materiální podstatou kultury, často opomíjenou v době proliferace virtuální zábavy a komunikace.



## VIDĚT NEBO VĚDĚT? (MÁ SMYSL MLUVIT O UMĚNÍ?)

LADISLAV DANIEL

Postmoderní uvažování navodilo v humanitních oborech postupně od posledního dvacetiletí 20. století zcela novou atmosféru, než s jakou se setkával při vnímání uměleckého díla ještě ve stejných osmdesátých letech 20. století modernismu. Tehdy totiž ještě mělo smysl se ptát, zda nestačí umělecké dílo pouze vnímat a neptat se po slovech, která je objasní. Přitom výchozí postavení moderního (modernistického) výtvarného díla vyžadovalo pro většinu diváků alespoň při prvním setkání nezbytný slovní výklad. Bylo třeba vysvětlit princip novosti, modernosti díla, jeho nový kód, jeho zcela nový znakový systém.

Divák na počátku 20. století, obklopený secesním uměním, i tak ještě ne zcela stravitelným, měl s pochopením vnímat fauvistické nebo expresivní malby takového Maurice Vlamincka, Emila Noldeho nebo Bohumila Kubišty, brzy i kubistické obrazy Picassovy a Braquovy nebo abstraktní kompozice Kandinského, Kupky, Picabii, Mondriana, plastiky a sochy Arpovy, Schwittersovy, Giacomettiho, Moorovy. Překotný vznik dalších –ismů po celé 20. století a neustálé změny znakových systémů a jazykových kódů uměleckého díla ve výtvarném umění, architektuře, hudbě, poezii, literatuře, divadle a postupně i ve filmu probudily nezbytnou potřebu výkladu, interpretace a odborného zprostředkování díla, které vyžadovalo dešifrování nových kódů výtvarného sdělování. Přitom jednotlivé umělecké směry sdělovaly ve svých programových manifestech často vyznání, že nová umělecká díla přirozeně vyjadřují novou skutečnost světa a že stačí pouze se jim svobodně otevřít, aby vydala svá poselství, nebo že nová díla bez zábran nesrozumitelných kódů bezprostředně na člověka působí, jak to vyjádřil Henri Matisse známým výrokem: „Můj sen je umění rovnováhy, čistoty, klidu, bez námětů zneklidňujících nebo příliš náročně poutajících pozornost, umění, které by každého duševně pracujícího člověka stejně jako umělce duševně uklidňovalo, podobně jako dobrá lenoška, v níž se odpočívá po fyzické únavě“.<sup>1</sup>

Postmoderní situace naopak při opozičním vztahu k modernismu deklarovala paradoxně potřebu výkladu a zprostředkování. Postmodernismus začal v architektuře a v umění pracovat s iluzí, se zrakovým klamem, s posunem významů, s citacemi historických formálních prostředků a s reinterpetací zažitých významových schémat a formálních postupů jak historické umělecké tradice, tak i modernismu. Přitom postmoderní definice umění směřovaly k opuštění intelektuální exkluzivity a divácké nepřístupnosti moderního umění a stejně jako deklarace modernistů vyhledávaly potřebu přiblížit nová díla běžnému životu, přirozené tradici a nenáročnému, nezprostředkovanému diváckému vnímání. Jak je to tedy s potřebou mluvit o výtvarném umění? Byla to pouze potřeba prvotně nepřístupného, hermetického moderního umění s jeho abstraktními obrazy, konstruktivistickými sochami, surrealistickými snovými archetypálními významy,

<sup>1</sup> H. Matisse, Notes d'un peintre, *La Grande Revue* 1908, citováno v překladu M. Lamače podle M. Lamač, *Myšlenky moderních malířů*, Praha : Nakladatelství československých výtvarných umělců, Edice Orientace, 1968, s. 73.

surovou hmotou arte povera nebo platonismem minimalistických objektů, nebo je to výtvarné umění jako takové, které nezbytně potřebuje slova a bez nich se neobejde? Má tedy smysl mluvit o umění? Má smysl vidět – nebo vědět?

Vezmeme-li vážně v úvahu zmíněná postmoderní východiska poslední třetiny 20. století, musíme ještě více respektovat jejich radikální proměnu pohledu jak na vědecký diskurs v humanitních a společenských vědách, tak na samo umění. Postmodernismus definoval Jean-François Lyotard a položil základy postmoderní filozofie. Jeho definice postmoderní situace<sup>2</sup> dovoluje odlišit jeho nový pojem postmodernismus od modernismu. Vnímá kulturu jako proces a zdůrazňuje, jak byl společenský diskurs modernismu (i jiných historických období) opřen o tzv. *velké příběhy* dějin a kultur. Používá termín *métarécits* (tj. velké příběhy, metapříběhy, metavyprávění, metadiskursy, metanarace nebo metanarativní schémata) jako základní formující příběhy západní historie a kultury (např. humanismus, emancipace rozumového subjektu), které již přestaly fungovat. Popření práva dějin odehrávat se jen na bázi *velkých příběhů* mělo dalekosáhlé důsledky pro nové definování smyslu a filozofie dějin a filozofie a teorie dějin umění a kultury. Vzniká tak právo historických disciplin zabývat se přednostně tzv. *malými příběhy* jednotlivých prostých lidí (podobně viz M. Foucault) a na jejich poznání pochopit, prozkoumat a poznat minulost.

Michel Foucault se ve své poststrukturalistické filozofii zabývá archeologií vědění,<sup>3</sup> totiž zkoumáním způsobů, jak se konstituovalo dnešní vědomí, jak vzniklo historicky, jaké procesy a příčiny jsme schopni nalézt cestou z přítomnosti postupnými kroky zpět do minulosti jako ustavující pro naše dnešní vědomí, pro dnešní diskurs<sup>4</sup> a dnešní epistémé. Podobně jako předpokládá existenci dnešního diskursu, hledá v minulosti různé jiné diskursy, příslušející určité historické době. Souhrnem diskursivní praxe určité minulé doby je epistémé: pouze v jeho rámci se ustavují a) vědění (a věda), b) vědomí jako individuální chápání světa, c) společenské uspořádání světa a jeho částí a d) moc, kterou považuje za spjatou s diskursem a s věděním: vědění je moc. Diskurs disponuje mocí, protože představuje pravdy, obecně sdílené jednotlivými lidmi i institucemi, které kontrolují jazyk včetně pojmů s jejich obecně přijímanými definicemi, a protože představuje rámec, mimo nějž realita nemůže v lidské společnosti existovat. Moc uniká přesnému popisu a projevuje se často jen skrze dobové normativní hodnoty, společenské instituce a politické tahy – včetně mocenských struktur a institucí v umění. Neprojevuje se konzistentně, ale spíše jako „*mnohočetné pohyblivé pole silových vztahů, v němž vznikají sice dalekosáhlé, ale nikdy ne úplně stálé účinky vlády.*“

Jacques Derrida navazující na strukturalismus (žák Michela Foucaulta), fenomenologii (E. Husserl, M. Heidegger) a psychoanalýzu (S. Freud, J. Lacan), uvedl do filozofie pojem *dekonstrukce* jako nástroje, který usiluje o odhalení skrytých předpokladů tradičně sdílených pojmů, pravd a významových rámců, jež odhaluje jako kulturní konstrukty a které se týkají jak diskursu, tak umění a vizuality. Samo odlišení, které je základem

2 J.- F. Lyotard, *La condition postmoderne*, Paris 1979, česky J.- F. Lyotard, *O postmodernismu*, 1986; J.- F. Lyotard, *O postmodernismu: postmoderno vysvětlované dětem. Postmoderní situace*. Praha 1993.

3 M. Foucault, *L'archéologie du savoir*, Paris 1969, česky M. Foucault, *Archeologie vidění*, Praha 2002.

4 M. Foucault, *L'ordre du discours*, Paris 1971, česky in M. Foucault, *Diskurs, autor, genealogie*, Praha 1994.

binárních protikladů pojmového slovníku západní kultury, je zpochybněno, neboť dvojice binárních pojmů (kultura – příroda, zákonný – nezákonný, sakrální – profánní, křesťanský – pohanský, domácí – cizí, evropský – mimoevropský, zákonitý – náhodný, přítomný – minulý) mají tendenci podporovat se a vysvětlovat se navzájem. Sám jazyk i vizualita mají tendenci kodifikovat kulturní klišé a fixovat tradicí nepravou tradici, zakrývající poznání skutečnosti. Dekonstrukce je pak obtížně definovatelný postup, podmíněný osobním užitím, který směřuje především k demaskování skrytých a většinou nevědomých předpokladů myšlenkových konstruktů, klišé, tvrzení, obrazů a pravd, které všechny mají svou historii a svou genezi, neboť vznikají a existují v proudu času.

Na celý problém vztahu vidění a vědění se však lze podívat i z druhé strany, z pohledu kognitivních procesů a z pohledu procesu vidění. Psychologie a fyziologie vidění dnes již zcela opustila kdysi tak rozšířenou představu o průběhu procesu vnímání: totiž že naše smysly dodávají mozgovým centřům prvotní impulsy, které jsou dále zpracovávány ve výsledné vjemy skutečnosti, prověřeny zpětnou vazbou a uloženy v paměti. Došla totiž k závěru, že vnímání světa má konceptuální, hypotetický charakter. Obecně dnes uznávaná „*ohromující složitost vidění*“ (E. H. Gombrich) pramení ve vzájemně neustále probíhající interakci mezi smysly a mozkiem, které si společně před světem sestavují určité hypotézy, očekávání, jež si vyžadují ověření nějakou další zkušeností. Ta je buď potvrdí nebo vyvrátí. Aktivně činné smysly tak v rámci kognitivních procesů vybírají a třídí části skutečnosti, zaměřují se na ně jako „*světlomet*“ ohledávající krajinu, spolu s mozkiem ověřují prvotní hypotézy, vytvářejí nové a splétají složitou síť zkušeností, která se neustále mění pod tlakem nově získaných ověření.

Na základě takto pojímaného procesu vidění je pak již velmi odvážné tvrdit něco o objektivitě vidění a o tom, že na umělecké dílo se stačí dívat a naše city nám už napoví, co dílo znamená. Pokud totiž víme alespoň něco málo o konceptuálním přístupu našich smyslů ke skutečnosti, musíme také nutně přijmout novou představu i o vnímání umění. Nestáčí jen vidět, je nutno také vědět, neboť se naopak „*nikdy nedá přesně oddělit to, co vidíme, od toho, co známe,*“ a to, „*čemu říkáme vidět, je vždycky utvářeno našimi znalostmi toho, co vidíme.*“<sup>5</sup> Naše mysl je přeplněna předchozími dojmy a bylo by i na základě běžné zkušenosti naivní domnívat se, že naše konceptuální vidění si nevytváří předem zaujatou hypotézu o vnímaném díle. A pokud nerozumíme sami sobě a neznáme, co na nás v oblasti zkušenosti s uměním působilo dříve, jaký významový, kulturní a společenský kontext a konstrukt je nám vlastní a s čím naopak nemáme dosud žádné zkušenosti, nemůžeme se vůbec spolehnout nejen na kvalitu úsudku, který si o uměleckém díle učiníme, ale dokonce ani na sám zdánlivě „čistý“ vlastní vjem díla. A lze jít ještě dále. Pokud se nemůžeme spoléhat na vlastní vjem díla a zaručit alespoň jeho relativní objektivitu, nemůžeme se spolehnout ani na vlastní emocionální odezvu na dílo; nejen na kladnou odezvu našich citů, na pocit libosti, úžasu nebo soucitného dojetí, ale ani na lhostejnou, zápornou, zošklivující nebo odmítavou reakci našich citů vůči dílu.

A jsme opět u výchozí teze našeho zamyšlení nad vnímáním umění. Lze se totiž důvodně domnívat, že kladnou odezvu našich citů, naší mysli a našich smyslů na dílo,

5 E. H. Gombrich, *Umění a iluze. Studie o psychologii obrazového znázorňování*. Praha : Odeon, 1985.

kterou pocítujeme jako bezprostřední a mimovolnou, je možno předem zcela racionálně a systematicky připravit zásobováním našeho vnímání zkušenostmi, vizuálními, ale i verbálními, které způsobí příslušné „naladění“ (psychologický termín: něm. *Einstellung*, angl. *set*) naší psychiky na nový podnět, který bude vycházet z naší předchozí zkušenosti. Jestliže je pro vnímání umění důležité poznání a předchozí zkušenost, pak je pro individuální zážitek tváří v tvář výtvarnému dílu zcela rozhodující, s jakými díly se člověk již předtím setkal, jak je chápal, jak jim porozuměl a jaký vztah k nim zaujal. Porozumět mu mohl pomoci výkladu jiného člověka, pomoci kontextu výstavy, pomoci knihy o umění, dokumentárního nebo hraného filmu, případně pomoci vlastní výtvarné práce.

Základní význam pro další průběh vidění díla má krátký časový úsek na počátku vnímání díla. Již tato blesková fáze vidění díla, odehrávající se ve vědomí recipienta, zaujala mnohé badatele, kteří se zamýšleli nad vnímáním výtvarného umění. Všichni si uvědomují, že ještě před okamžikem spatření díla je naše mysl a náš zrak připraven na určitý výsledek našeho vidění věděním a předchozími dojmy. Hermeneutik Hans-Georg Gadamer například předpokládá tzv. „*Vorurteil*“ (*předsudek, zaujatost*) nebo „*Vorverständnis*“ (*předporozumění*), což jsou pojmy, odvolávající se na myšlenkové pochody v diskursu, v jazyce. Strukturalistický historik umění Hans Sedlmayr užívá v podstatě psychologický termín zaměření (*Einstellung*), Ernst Hans Gombrich v jiném smyslu rovněž (*set*). Dá se předpokládat, že erudice a určitá vypěstovaná citlivost pro hodnoty výtvarného umění u umělce, historika a kritika umění nebo u vospělého diváka s sebou nese odlišné kvality tohoto kratičkého prvního okamžiku vnímání, než je tomu u diváka bez hlubší zkušenosti s uměním. Na druhé straně pak hrají významnou roli znalosti a inteligenční předpoklady. Vrozené dispozice pak určují kvalitu tohoto momentu zřejmě i bez ohledu na předchozí zkušenost. Kromě jiného tu vstupují do hry také okolnosti vnější situace, motivační procesy, sociální vlivy a mnohé další faktory.

Jaké jsou rozdíly v tomto prvním okamžiku vnímání mezi zkušeným a nezkušeným vnímatelem a jakou mají povahu? Jak se týkají podstaty vztahu člověka k uměleckému dílu? To jsou otázky zatím nerozřešené spolu s otázkou, zda podobně rozhodující, celostně zaměřující a relativně rychlé psychické procesy vznikají i během delšího průběhu vidění a vnímání díla, a jaké podněty je mohou vyvolat. Z celého průběhu dosavadního uvažování vyplývá jednoznačně úzké sepejetí retinálních a cerebrálních procesů při vidění a z toho vyplývající nerozlučné spojení vidění a věděním.

Konec konců i mnohé světové náboženské, mytologické, kulturní a literární tradice nesou silné stopy takového přesvědčení, na něž se později nadlouho v pozitivisticky a experimentálně orientované vědě zapomnělo. Stopy přesvědčení o nerozpojitelosti *vidění* a *věděním* nacházíme u antických filozofů, především u Platóna, stejně jako v mimoevropských písemných památkách nebo v knihách *Starého* i *Nového zákona*. V líčení příběhu Adama a Evy ze starozákonní knihy *Genesis* si například můžeme povšimnout, že se s viděním a věděním zachází jako s ekvivalentními pojmy: nevěděli nejprve o možných důvodech svého studu, neviděli, že „*byli pak oba dva nazí, Adam i žena jeho a nestyděli se*“. O stromu zakázaného ovoce jim had řekl: „*v kterýkoli den z něho jísti budete, otevrou se oči vaše; a budete jako bohové, vědouce dobré i zlé*“. A poté,



kdy jedli, „*tedy otevřiny jsou oči obou dvou, a poznali, že jsou nazí.*“ Podobné výroky bychom našli i v jiných mimoevropských náboženských a mytologických tradicích.

Je velmi pravděpodobné, že se v uvedených textech zrcadlí způsob myšlení doby, v níž vznikaly, a doby, v níž byly například v případě *Bible kralické* v 16. století překládány do kralické češtiny, a že myšlenkové a jazykové konstrukce vždy kotvily v každodenní dobové praxi. Souvislost mezi věděním a viděním tu vysvětluje již z propletených etymologických kořenů obou slov a slov i v budoucnu významově příbuzných: prohlédl, světlo poznání, světlo rozumu, osvětlit, vysvětlit, nahlédnout, otevřely se mu oči a poznal ... atd. Vědět a vidět, stejně jako vidět a vědět jsou neoddělitelné procesy. Proto má význam mluvit o umění, psát o umění, číst o umění, neboť poznání má z velké části vizuální povahu a vidění je z neméně velké části podmíněno rozumovým, a tedy významně diskursivním, jazykovým poznáním. A že je obtížné mluvit a psát adekvátně o umění, je opět jiným, velmi komplikovaným komplexem problematiky, jímž se dějiny umění zabývají od svých počátků, stejně jako se jím od svých počátků zabývá všechno pedagogické úsilí, směřující ke zprostředkování umění divákovi, ať už je dospělý, mladý, nebo ať je to dítě.

## Summary

Is it possible just to look at works of art? Or is it necessary to know a lot about the world and about the art and is it necessary to speak about them? The works of modern art needed to be explained to public despite of many declarations of the modern-art manifests, which spoke about immediate reception of modern artworks, which have had brought the proper view of contemporary life and world. The post-modern artworks on the other way are firmly based on explanation, but they declare more natural impact (after the explanation) on the viewer. M. Foucault was searching in his *Archaeology of Knowledge* (1969) for the history of discourse and of episteme as frames of any knowledge, both visual and discursive. J. Derrida used the deconstruction, very useful for the theory and the history of art, in order to find the construct of knowledge and of visual imagination. Being aware of necessity of cerebral processes in seeing we can also confirm, that to see and to know are inseparable functions of the reception also of artworks.

## VÝTVARNÁ VÝCHOVA – KOMUNIKÁCIA S VLASTNOU KULTÚRNOU IDENTITOU

ERICH MISTRÍK

Umenie a hra s vyjadrovacími prostriedkami kultúry majú pre deti zásadný existenčný význam. Deti v ranom školskom veku sa rady hrajú s farbičkami, s predmetmi, ktoré vydávajú zvuky, rady tancujú a spievajú, rady počúvajú rôzne príbehy, rady vytvárajú nové plastické predmety. Prostredníctvom týchto aktivít si prehlbujú svoj kontakt so svetom okolo seba, poznávajú ho, skúšajú svoje možnosti, aj možnosti, ktoré im poskytuje materiál okolitého sveta na rozvoj vlastnej psychiky; a to všetko v zhode s charakteristickými vlastnosťami ich vnímania sveta. S rastom a psychickým vývojom detí sa menia a rozvíjajú aj spôsoby chápania sveta – i spôsoby narábania s umeleckými vyjadrovacími prostriedkami.

Podľa známych poznatkov J. Piageta dieťa vo veku od dvoch do šiestich až siedmich rokov verí, že dokáže kontrolovať svet, postupne diferencuje seba od sveta, začína využívať prvé symboly a manipulovať s nimi a začína rozlišovať medzi fantáziou a svetom. V tomto tzv. predoperačnom štádiu myslenia deti viac reagujú na názorné podnety, na podnety, ktoré prichádzajú do ich zmyslov, ako by reagovali na podnety abstraktného myslenia. Podnety abstraktnej povahy, ktoré by so sebou niesli zovšeobecnené abstraktno-pojmové myslenie, ešte nepatria k hlavným podnetom pre rozvoj ich psychiky – tieto procesy prichádzajú podľa J. Piageta až medzi siedmym a jedenástym rokom dieťaťa, tzv. štádiu konkrétnych operácií. Vtedy dieťa začína pracovať s objektmi okolo seba v podstate logickým spôsobom, pričom pod logikou sa tu myslí účelné a viac-menej racionálne správanie. Po dvanástom roku života prichádza tzv. štádium formálnych operácií. V začínajúcej sa puberte je dieťa schopné racionálne a abstraktne uvažovať, vníma, chápe a samostatne začína interpretovať zložité kultúrne a ľudské symboly a pojmy.

Podobne podľa známych poznatkov E. Eriksona dieťa v predškolskom veku začína rozlišovať medzi egocentrizmom a zodpovednosťou voči okoliu, začína vnímať príčiny vecí. V mladšom školskom veku (6-10/12 rokov) začína systematicky využívať nástroje, ktoré mu ponúka kultúra jeho prirodzeného životného prostredia a presúva svoju životnú perspektívu od egocentrickej na perspektívu svojho okolia, osvojuje si (teda prijíma alebo transformuje ich podľa zákonitostí svojej psychiky) pohľady na svet, ktoré mu ponúka okolie. Centrom jeho snažení sa stáva kompetencia, teda rozvoj a porovnávanie vlastných schopností, zručností, vedomostí. V puberte, cca po 11/12 roku, dieťa začína byť zmätené zo svojich sociálnych rol, konfrontuje sa s okolím už na uvedomelej báze, neustále porovnáva a čím ďalej tým uvedomejšie (s postupujúcim vekom) si formuje svoju vlastnú identitu. Pre dieťa v puberte a ranej adolescencii je veľmi dôležitá kultúrna identita, pretože vo svete kultúry, teda vo svete symbolov, znakov, zvykov, vonkajších vyjadrení psychiky sa dokáže celkom dobre orientovať (niekedy si ich dokonca zamieňa za vnútorný svet). Vonkajší svet znakov tak slúži mladému človeku ako prostriedok identifikácie a definitívneho sformovania svojej kultúrnej identity.

V týchto procesoch zohráva veľkú úlohu v procese zmyslovo-konkrétny materiál, s ktorým deti prichádzajú do styku. Celý ich svet, vnímanie seba samého, vnímanie okolia, práca s kultúrnymi nástrojmi, premeny perspektívy, využívanie symbolov a znakov kultúry svojho prostredia, to všetko sa rozvíja na základe konkrétneho zmyslového materiálu – farieb, tvarov, pohybov, hmatových, chuťových podnetov a podnetov iných zmyslov. Tu sú základy vzťahu detí k umeniu a tu sú aj základy existenčného zmyslu umenia pre deti predškolského a raného školského veku.

Zmyslovo-konkrétny materiál okolitého sveta, s ktorým sa deti stretávajú, je v ľudskej spoločnosti určitým spôsobom formovaný. Aj vtedy, ak ide o náhodne nájdený materiál, aj vtedy je to buď ľudskou rukou sformovaný a upravený materiál, alebo je to prírodný produkt, ktorý sa dotykcom detskej dlane či oka okamžite stáva súčasťou ľudského sveta. Každý predmet preto pre dieťa – samozrejme, dieťa si to neuvedomuje – reprezentuje kus ľudského sveta. Je v ňom zakonzervovaná kultúrna úroveň jeho tvorcu, prípadne ho dieťa vníma v kontexte svojej vlastnej kultúry. V konkrétnom zmyslovom materiáli tak dieťa zisťuje, spoznáva a samo pre seba si vysvetľuje, ako je svet usporiadaný. Kultúrne predmety, resp. kultúrou sformované a upravené predmety, s ktorými prichádza dieťa a do styku, totiž nevznikajú náhodne, ale sú syntézou zmyslovo vnímateľného materiálu a určitých ideí alebo hodnotových predstáv, ktoré do nich včlenili ich tvorcovia.

Výtvarná a estetická výchova preto získavajú v predškolskom, v ranom i v neskorom školskom veku pre deti zásadný význam. Vo výtvarnej a inej estetickej výchove si deti približujú, spoznávajú a učia sa narábať s nástrojmi, ktoré im poskytuje okolitý svet pre formovanie svojho individuálneho sveta. Cez výtvarnú výchovu tak k nim neprehovára len vizuálna kultúra, ale mnohoraké spôsoby, ako je svet usporiadaný a hlavne – ako si človek svet usporadúva. Podľa H. Broudyho (Broudy 1988), je to estetický spôsob poznávania sveta, ktorý má výhody v tom, že efektívne pomáha orientovať sa vo svete. Poukazuje na syntézu materiálu a ideí, teda cez materiál priamo odkazuje na predstavu. Je zároveň poznaním niečoho (idey, pocitu, myšlienky) ako aj poznaním prostredníctvom niečoho. Deti v tomto vzťahu nehodnotia svet a predmety v ňom účelovo, z hľadiska ich praktickej užitočnosti, ale vzťahujú ich k svojej predstavivosti.

Cez estetické vzťahy k svetu sa tak deti učia uvedomovať si rozdiel medzi tým, čo vidia (materiál), a tým, čo je za ním (myšlienka, predstava, význam). Začínajú si aj uvedomovať, že ide o dva odlišné javy v ľudskej kultúre. Deje sa to navyše spôsobom, ktorý je veľmi blízky ich prirodzenému vnímaniu sveta. Cez estetické vzťahy k predmetom dieťa spoznáva svet seba prirodzeným spôsobom, nachádza svoje miesto v ňom, prežíva a postupne si uvedomuje svoje vzťahy k druhým ľuďom a osvojuje si kultúru svojich predkov. Podľa H. Babyrádovej (Babyrádová 1999: 15), deti vytvárajú vizuálne znaky preto, aby so svetom komunikovali. Cez estetické vzťahy detí k svetu a cez ich umelecké aktivity teda prebieha poznanie, socializácia a enkulturácia.

Vznikajú dve otázky: S akou vizuálnou kultúrou prichádzajú deti do styku, s akou vizuálnou kultúrou komunikujú? Čím deti komunikujú vo výtvarnej kultúre, aké vyjadrovacie prostriedky využívajú a k čomu dospievajú?

Našou hypotézou je tvrdenie, že deti tu komunikujú s vlastnou kultúrnou identitou. Pretože deti v tomto veku si ešte len začínajú uvedomovať seba samé, tak nebudeme tvrdiť, že komunikujú s hotovou kultúrnou identitou, ale že postupne vytvárajú svoju kultúrnu identitu.

Aké procesy tu prebiehajú? Podľa V. Roeselovej deti v predškolskom a ranom školskom veku spoznávajú výtvarný poriadok sveta. Pod spoznávaním má autorka na mysli širšie aktivity, nie len analytické a racionálne poznávanie. Píše o rozvoji vnímania farieb, kompozície, o rozvoji vzťahu k výtvarným a obrazotvorným prvkom, o poznávaní rôznych materiálov, o asociatívnom a imaginatívnom myslení, o rozvoji percepcie vizuálneho sveta a pod. (podľa Reoselovej 2004: 10 – 15).

Z týchto poznatkov môžeme odvodiť, že deti si vo výtvarnej (a estetickej) výchove postupne formujú svoj „vnútorný poriadok“, teda budujú si vo vedomí také štruktúry, ktoré im umožňujú v neskoršom živote odlišovať seba a svoje miesto v živote od svojho okolia, svoje predstavy o sebe od predstáv iných – budujú si svoju identitu. Pretože vo výtvarnej a inej estetickej výchove pracujeme s kultúrnymi nástrojmi a znakmi, môžeme predpokladať, že deti si neformujú svoju identitu komplexne, ale pod priamym vplyvom estetickej (výtvarnej) výchovy si formujú svoju kultúrnu identitu. Vplyv na komplexné formovanie osobnej identity zostáva, avšak je nepriamy.

Pokúsime sa opísať postupnosť týchto procesov v troch stupňoch školského vzdelania, teda opísať, čo sa v procese výtvarnej (estetickej) výchovy deje v psychike dieťaťa na prvom a druhom stupni základnej školy a čo na začiatku strednej školy.

Ak sa dieťa snaží vedome či nevedome formovať svoju kultúrnu identitu pod vplyvom (alebo s pomocou) výtvarnej výchovy, môžeme tento proces spolu s H. Readom označiť za hľadanie a nachádzanie vlastného vnútorného poriadku. Pod vnútorným poriadkom tu rozumieme štruktúrovanú kultúrnu identitu, pri ktorej si dieťa uvedomuje svoju kultúrnu svojbytnosť aj odlišnosť od identít iných ľudí (skupín, regiónov...).

Tento proces sa začína v predškolskom veku. Vtedy má dieťa samozrejme má vybudovaný svoj vnútorný svet, ktorý je pravdepodobne oveľa harmonickejší, ako predpokladáme. Výtvarná výchova však zámerne vstupuje do tohto sveta, aby mu ponúkla schopnosť vnímať kompozičné, tvarové, farebné zákonitosti. Deti v tomto veku získavajú vo výtvarnej výchove základné zručnosti pre manipuláciu s výtvarným materiálom a pre jeho vnímanie – aby mohli v budúcnosti s ním cieľavedome pracovať. Nespochybnujú, čo je im ponúkané.

V ranom školskom veku vstupuje výtvarná výchova do detského sveta preto, aby mu ponúkla a viedla ho k takým kompozičným, tvarovým a farebným zákonitostiam, ako sa ony vyvinuli v našej kultúre. Do detskej vnútornej harmónie tak vnáša isté prvky disharmónie – spoznávaním výtvarných zákonitostí dieťa preniká do toho, ako ony fungujú a ako je svet okolo neho usporiadaný. Jeho cesta za kultúrnou identitou – s pomocou výtvarnej výchovy – sa začína v práci s vyjadrovacími prostriedkami vizuálnej kultúry a výtvarného umenia. V priebehu mladšieho školského veku, teda na prvom stupni základnej školy, sa dieťa učí vnímať a interpretovať svet svojho vnútra

i vonkajší svet s pomocou vizuálneho materiálu. Vnútorňy svet i okolie tak získavajú nové dimenzie, dieťa ich totiž nadväzuje na existujúcu kultúrnu tradíciu a spôsoby vnímania súčasnej kultúry.

Ťažiskom týchto procesov je neuvedomovaná tvorba vnútorného poriadku v myslí dieťaťa, teda neuvedomované prepracúvanie vlastných psychických procesov tak, aby nadväzovali na existujúcu kultúrnu tradíciu. Dieťa v tomto veku získava základy pre vlastnú kultúrnu identitu, lebo jeho vnímanie i interpretácia sveta sa napája na prepracované znakové systémy fungujúce v kultúre. Vzniká tu materiál, z ktorého bude dieťa celý život čerpať (pri jeho zmene a dopĺňaní, samozrejme), alebo voči ktorému sa bude vymedzovať.

Na prvom stupni sa neuvedomele formuje kultúrna identita dieťaťa bez zásadného spochybňovania toho, čo mu okolie ponúka. Vo veku druhého stupňa základnej školy sa situácia mení. Škola, výtvarná výchova, estetická výchova ešte stále ponúkajú materiál pre spoznávanie kultúrnej tradície, pre prácu s kultúrnymi znakmi a dieťa až do začiatku puberty napája svoje psychické procesy na tento materiál. V tomto prepájaní sa však vo veku okolo jedenásteho roku spúšťajú iné procesy. Tým, ako dieťa preniká do jestvujúcej kultúrnej tradície, ako stále lepšie spoznáva štruktúry znakov a symbolov, tým zároveň – v súlade so biologickým a psychickým vývojom – dostáva podnety, aby sa voči nim začalo vymedzovať. Deti si v tomto veku začínajú naplno všimáť a osvojovať iné kultúrne tradície, nie len tie, ktoré im ponúka škola. Spočiatku len tušia, že ide aj o iné vnímanie sveta, spočiatku sa len viažu na vonkajšie prejavy iných tradícií – na inú farebnosť, inú kompozíciu, iné materiály (jasným príkladom je zmena v obliekaní v tomto veku dieťaťa). Sú už schopné uvedomele manipulovať s nimi a s vyjadrovacími prostriedkami vizuálnej kultúry, čo aj náležite využívajú.

Komunikácia s existujúcimi a ponúkanými spôsobmi vyjadrenia sa komplikuje, deti si začínajú vyberať, isté spôsoby vyjadrenia odmietajú, ak neodmietnu vyjadrovacie metódy ponúkané školou úplne. Jasne, hoci nie vždy uvedomele sa vymedzujú voči existujúcej kultúrnej tradícii, voči existujúcim a ponúkaným spôsobom vizuálneho vyjadrenia – hľadajú svoju vlastnú cestu. Hľadajú svoj vzťah aj k nástrojom, čo sa im ponúkajú, aj k obsahu, ktorý chcú a potrebujú vyjadriť.

Tvorba vnútorného harmonického poriadku v kultúrnej identite vedie k ťažiskovej činnosti v tomto veku – k spochybňovaniu existujúceho výtvarného a kultúrneho poriadku. Kultúrna identita cudzia (i svoja vlastná) je spochybňovaná, spočiatku neuvedomele, postupne stále vedomejšie a cieľavedomejšie.

Vstup na strednú školu sa nesie v znamení dokončovania predchádzajúceho procesu spochybňovania kultúrnej identity. Ak je na strednej škole prítomná výtvarná výchova, alebo ak sa mimo školy mladý človek dostáva do kontaktu s vyjadrovacími prostriedkami vizuálnej kultúry, pokračuje v ich spochybňovaní, premieňaní a v hľadaní vlastnej cesty pri narábaní s nimi. Naďalej spochybňuje výtvarný a kultúrny poriadok okolo seba i v sebe, spochybňuje kultúrnu identitu – avšak už začína aj cieľavedomejšie smerovať k tvorbe vlastnej kultúrnej identity. Čím viac spoznáva a čím lepšie vie narábať s vizuálnymi vyjadrovacími prostriedkami, tým viac prostriedkov má pre formovanie vlastnej kultúrnej identity, vlastných a jasných postojov. Smeruje teda od spochybňovania poriadku

k uvedomelej tvorbe vnútorného poriadku vo svojej psychike, k uvedomelej tvorbe vlastnej kultúrnej identity. Robí tak na základe svojich vlastných predstáv, vlastných skúseností, vlastných schopností v narábaní s výtvarným materiálom, na základe poznávania seba a sveta okolo seba.

V celom tomto procese je dieťa vystavované neustálemu formovaniu harmónie a jej narúšaniu – harmónie vo svojom vnútornom svete, harmónie pri práci s výtvarnými materiálmi a pod. Striedajú sa cykly komponovania harmonického celku (na papieri aj v duši), náhodného porušovania harmónie (na papieri aj v duši), vedomé porušovanie harmónie (na papieri aj v duši), čoho výsledkom je komponovanie vyššieho poriadku (podľa Roeselovej 2004: 84).

Kruh sa uzatvára. Od predškolského veku, keď dieťa má viac-menej harmonicky sformovaný svoj vnútorný poriadok a dostáva podnety pre narábanie s kultúrnymi nástrojmi – cez mladší predškolský vek, keď sa tieto nástroje napájajú na kultúrnu tradíciu a dieťa si neuvedomele formuje kultúrnu identitu na báze tej, čo ho obklopuje – cez pubertu, keď dieťa spochybňuje kultúrnu identitu a nástroje, ktoré mu predkladajú – až po vek pred adolescenciou, keď mladý človek uvedomele a cieľavedome pracuje s nástrojmi kultúry (ktoré si osvojuje od predškolského veku), aby formoval svoju uvedomelú kultúrnu identitu.

V priebehu týchto procesov dieťa neustále strieda spôsoby komunikácie svojej psychiky s výtvarným materiálom a s kultúrnou identitou. Podľa R. Sinatru sa v rozvoji vizuálnej gramotnosti striedajú štádiá tvorby obrazov predstavivosti, tvorby reálnych produktov a estetického vnímania a hodnotenia (Sinatra 1986). R. Sinatra tu vidí analógiu k rozvoju literárnej gramotnosti, písomnej gramotnosti a gramotnosti v hovorení. Vo všetkých sa, tak ako v rozvoji vizuálnej gramotnosti, striedajú procesy vnímania a imaginácie, skúmania reálnych možností a materiálu s neverbálnou reprezentáciou produktov. Vizuálna gramotnosť, ktorá podporuje formovanie kultúrnej identity, teda postupuje tak, ako každá iná gramotnosť – vnímanie, fantázia, reálny experiment a znova od začiatku. Formovanie kultúrnej identity teda neprebíha len na základe výtvarnej výchovy, ale v kontexte rozvoja komplexnej vyjadrovacej gramotnosti dieťaťa.

Výtvarná výchova však pomáha získavať vedomie a zručnosti v narábaní so vizuálnymi znakmi a vyjadrovacími prostriedkami kultúry, teda s tým, čo vidíme. Pretože pre dieťa je práca s konkrétnym zmyslovým materiálom prirodzená a je nevyhnutnou súčasťou jeho rozvoja hlavne v raných rokoch vývoja, je v tomto procese výtvarná výchova nenahraditeľná.

Na záver uvádzame tri ukážky detských výtvarných diel. Vybrali sme ich z publikácie V. Roeselovej a demonštrujeme na nich naše uzávery.

## Summary

Fine arts offer sensory material to kids for understanding how world and culture around are organised and structured. Within the process of visual art education small kids as well as adolescents communicate with their respective cultural identities, they develop and

change the identities. These processes differ in three stages – in preschool and early school aged children, in kids in puberty and in youth right after puberty. The paper is based upon descriptions of the stages by J. Piaget's and E. Erikson's theories. In the first stage kids develop basics for cultural identity. In the second stage the identity is challenged. In the third stage the new and final cultural identity has been developing.

## Literatúra

BABYRÁDOVÁ, H.: *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno : PdF MU, 1999. ISBN 80-210-3360-6.

BROUDY, H.: *The Uses of Schooling*. New York – Londýn : Routledge, 1988.

READ, H.: *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.

ROESELOVÁ, V.: *Námět ve výtvarné výchově*. Praha : Sarah, 2000. ISBN 80-902267-4-4.

ROESELOVÁ, V.: *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha : Sarah, 2004. ISBN 80-902267-5-2.

SINATRA, R.: *Visual Connections to Thinking, Reading and Writing*. Springfield : CH. S. Thomas, 1986.

[K příspěvku se vztahují reprodukce v obrazové příloze na konci III. oddílu – Obr. 1 – 3]

## VÝTVARNÁ VÝCHOVA - MEZI INTIMNÍM A VEŘEJNÝM. (POČÍTAČEM PODPOROVANÁ VÝUKA JAKO PROSTŘEDEK DOSAŽENÍ AUTONOMIE VE SVĚTĚ KOUZEL VIZUALITY)

VLADIMÍRA ZIKMUNDOVÁ

Současná kultura, a jedná se zejména o masmediální sdělení, je tvořená převážně prostřednictvím multimédií. Digitalizace se ovšem nevyhýbá ani oblasti, kterou označujeme jako umění. Digitální média totiž umožňují přivádět k dokonalosti cosi, co Nicolas Bourriaud označuje termínem „postprodukce“, známým především z oblasti filmovému průmyslu a televize. Bourriaud píše, že „od počátku 90. let 20. století se stále více a více umělců zabývá interpretací, reprodukováním, novým vystavováním či jiným užíváním děl ostatních umělců nebo kulturních produktů, které jsou k dispozici. Toto umění postprodukce odpovídá zvýšení kulturní nabídky, ale nepřimo jde i o to, že svět umění si přisvojuje formy, jež dosud opomíjel nebo jimi opovrhoval.“ (Bourriaud 2004: 3). Počítač pak díky funkcím,<sup>1</sup> které umožňují zpracovávat obrazy-objekty jako výchozí surovinu, dovoluje umělci, ale například i tvůrci reklamního sdělení a jiného typu informace, tyto obrazy recyklovat, mixovat a re-formovat, tak aby dosáhl zesílení účinku, posunutí významu nebo kompletní obsahové změny.

Ať už umělci, reklamní grafici, vývojáři počítačových her či týmy redakcí televizních zpráv, všichni využívají technologii se záměrem vytvořit obrazy, které budou prostředkem více či méně vědomého ovlivňování veřejnosti a jedince. **Manipulace** je velmi ostře sledovaným rozměrem nových médií, která umožňují skládat vrstvy sdělení do „vysoce komplexních rámců pro kognitivní a afektivní percepci zprostředkovaných obrazů“ (Flood; Bamford 2007: 97). Je zřejmé, že tento komplexní proces je podporován faktem, že nová média jsou sama o sobě velmi složitá a že razance, s jakou vyplňují naši každodennost díky masové kultuře, je neustále maximalizována. Pamela L. Taylorová ve svém textu o hyperestetice technosvěta cituje Marshalla McLuhana, teoretika mediální kultury. Píše: „když se naše životy objevily v takových technologiích jako je televize, film a interaktivní computery, byli jsme zaplaveni tím, co Marshall McLuhan nazývá „nový transformující pohled a vědomí““ (Taylor 2004: 328). Technická média podle Taylorové často „katapultují naše vnímání a vidění do světa reálného a nereálného – tedy známého a neznámého“ (ibid.). Počítačová kultura mění naše životy na bázi „personální, politické, ekonomické, estetické, psychologické a sociální“ (ibid.). Obecně však lze říci, že vliv neomediálních komunikátů jsme schopni poznat pouze za předpokladu, když „zavrhneme intuitivně přijatelnou myšlenku, že komunikační média slouží k přenosu informací a symbolického obsahu k jedincům, jejichž vztahy k ostatním jedincům zůstávají v zásadě nezměněny“ (Thompson 2004: 9).

1 Předpokladem kvalitní kritické analýzy se jeví alespoň částečné porozumění fenoménu multimédií z hlediska technologie. Vysvětlení terminologie vztahující se k multimédiím lze nalézt například v textu „Nová média a jejich principy v kontextu transformace výukového prostředí předmětu výtvarná výchova“ (Manovich in Zikmundová 2006b).



Diskuze o škodlivosti digitálních technologií, které probíhají v prostředí české výtvarné výchovy již více než 10 let,<sup>2</sup> jsou pak velmi úzce spojeny s balancováním mezi intimním a veřejným stejně tak jako s dimenzí manipulace. Charles R. Garoian a Yvonne M. Gaudeliusová v textu „Performing Resistance“ citují Neila Postmana, kritika soudobé konzumní společnosti, který vyzývá ke ‚kritické pedagogice‘ (Postman in Garoian; Gaudelius 2004: 59). Jeho koncept ‚vzdorujícího bojovníka‘<sup>3</sup> je metaforou binárních operací rezistorů, které pracují proti systému, který samy podporují. Postmanův ‚vzdorující bojovník‘ chápe, že technologie nikdy nesmí být akceptována jako část přirozeného řádu věcí, že každá technologie – od IQ testu po automobil, přes televizi až po počítač – je produktem specifického politického a ekonomického kontextu a nese v sobě program, agendu a filosofii, která může nebo nemusí zvyšovat kvalitu života, a proto vyžaduje podrobné zkoumání, kritiku a kontrolu“ (ibid.).

Pokud tedy chceme hodnotit proces tvorby vizuálního zobrazení za pomoci digitálních technologií, musíme se ptát po tom, *jak technologie sama rámuje proces tvorby a na druhé straně jak současná vizuální kultura zpětně ovlivňuje technologii i tvůrčí procesy.*<sup>4</sup> Úspěšná výchova pak musí vést ke schopnosti analyzovat a dekonstruovat znaky a obrazy s mnohostí jejich významu. Abychom toto dokázali, měli bychom v baudrillardovském duchu „zachycovat formy a vztahovat je k sobě navzájem, spíše než je osvobozovat“ (Flood; Bamford 2007: 91).

## Nová média a současná kultura

Nová média jsou podle Kůsta (2004) součástí, efektem i příčinou rozsáhlých kulturních a institucionálních změn. Vývoj společnosti dospěl do fáze, kdy „se reklama stala novým nástrojem morální odpovědnosti“ (Flood; Bamford 2007: 92). „Taktilní komunikace se ztrácí, angažovanost začíná existovat především v imaginaci“ (ibid.: 93). Obliba televize je pomalu vytlačována časem stráveným před obrazovkami počítače, který nám umožňuje prostřednictvím her nebo internetové komunikace dosáhnout pocitu moci. Tento pocit je jednou z hybných sil lidské existence, a proto jsou vyvíjena stále dokonalejší rozhraní, která umožňují simulovat prostředí, jež se můžeme alespoň snažit ovládnout. Zatímco realita zůstává v pozadí, „simulakra garantují pokračování reálného“ (ibid.: 92). Autorky udávají zajímavý příklad. Zatímco virtuální obrázky dinosaurů ve washingtonském Smithonian muzeu přitahují pozornost publika, rekonstruované kostry dinosaurů zůstávají bez povšimnutí. „Kultura Jurrassic parku proniká do vědy a vidění statických kostí už nepřináší potěšení“ (ibid.: 94). Pojem „simulakrum“ se poprvé objevuje u Gillesse Delleuze, ve svém díle jej pak rozvedl Jean Baudrillard. **Simulakrum** je virtuální kopie neexistujícího

2 Polemiky nad zaváděním digitálních technologií do procesu výtvarné výchovy v českém prostředí shrnuji v příspěvku ZIKMUNDOVÁ, V. Multimediální tvorba a současná výtvarná výchova. In *Současně metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň : Západočeská univerzita, 2006. s. 1 – 7. ISBN 80-7043-483-X.

3 Postman uvažuje velmi podobně jako v našem prostředí Linaj (LINAJ, E. Dvě skryté tendence výtvarné pedagogické uvažování. *Výtvarná výchova*, 2001, roč. 41, č. 2, s. 3 – 4.)

4 Vývoj technologií ovlivňuje uvažování o nových médiích zásadním způsobem. Některé dnes již historické kontexty uvádím v příspěvku ZIKMUNDOVÁ, V. Digitální technologie jako zásadní faktor proměny kurikula vzdělávacího oboru Výtvarná výchova. In *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy* [Sborník anotací 16. konference ČAPV]. Plzeň : Gaudeamus UHK, 2008. s. 8. ISBN 978-80-7041-970-0.

originálu, která je reálnější než skutečnost.<sup>5</sup> „Rozměr fikce však nespočívá v jejím odstupu od reálného, ale v sugerování, že se skutečností může stát“ (Taylor 2004: 331).

V konstatování zmiňovaných autorů můžeme vytušit odkaz na to, co Kůst označuje jako „estetika podívané“. Tento pojem je jednou ze dvou částí, ze kterých sestává estetika obrazů vytvářených na počítači – digitální estetika (Kůst 2004). Digitální technologie se podle Kůsta stává „znovuoživovatelem zašlé tradice...“, je ovšem i nástrojem simulativních postupů, což do jisté míry obojí souvisí s návratem estetiky podívané (...odkaz na tradici 19. století“ (ibid.: 97). Se vzrůstajícím konzumerismem se stále výše na žebříčku hodnot dostává pocit libosti a tento fakt ovlivňuje skutečnost, že v kultuře je tendence návratu ke strategiím manipulace 19. století, totiž „atrakce, show, vnoření, údiv(u), ohromení, vzrušení, iluze, fikce napodobenin(y)“ (ibid.: 98). Kůst v obecně užívaném kontextu nazývá takovou estetiku „pop-kulturní“ ... ohraničující témata eroze vzdálenosti mezi objekty a příklonu k dílčím objektům umožňujícím spojit odlišná média (vrstvy médií) novými vazbami (text+obraz+zvuk+aktivita=multimédium)“ (ibid.). **Estetika podívané** charakterizuje podle Kůsta proměnu masové kulturní zábavy v posledních padesáti letech a „samotný termín ‚podívaná‘ odkazuje zejména k filmu a jeho vizuálnímu svádění speciálními efekty“ (ibid.).

Touha po podívané způsobuje i to, že statická fotografie, objekt zájmu kritiky minulého století, bývá prostřednictvím digitální technologie dynamizována užitím metod umožňujících seřadit sekvenci fotografií do pohyblivé smyčky a umožňuje tak „lepší způsob reprezentovat realitu“ (Manovich 2002b). Tímto se vlastně dosahuje efektu povýšení programu v simulátoru reality na druhou, protože fotografie samotná je takovou simulací, jak píše o barevné fotografii Vilém Flusser (1994). Přestože se barevná fotografie v laickém chápání co nejméně blíží realitě, představuje toto médium podle Flussera vyšší úroveň abstrakce než fotografie černobílá a „zelená barva fotografované louky kupříkladu je obrazem pojmu ‚zelený‘ ... , je naprogramována, aby tento pojem převedla do obrazu“ (ibid.: 39). Interaktivní zásah – kliknutí do dynamického fotografického obrazu nebo filmové smyčky – pak divákovi může přinést pocit schopnosti v rámci této ‚reality‘ intervenovat.

Podle Kůsta (2004) současná vizuální kultura spočívá na těchto základech: 1/ odkazu k historické formě vizuální kultury (podívaná 19. století), 2/ proměně tvorby obrazu, spojené s posunem vidění obrazů (aktualizace významu, která je výsledkem aktivního interpretativního procesu), 3/ zrodu nových médií a s nimi spojených vizuálně komunikačních strategií, které jsou orientovány na dosažení co největší libosti. Vizuálně komunikační strategie jsou podle Kůsta konstruovány estetikou ‚surface play‘ a estetika podívané je jejich obsahem. Proměna způsobu vidění je pak ve vztahu k digitálním technologiím, které do vizuální kultury přinášejí nové dimenze tradičních médií, z nichž některé jsme již jmenovali výše. V digitální filmové tvorbě je to především neukončenost, kontinuita, hyperrealita a virtuální realismus spolu se smyčkou. V rovině narativu nalézáme přítomnost, smyčku, neukončenost<sup>6</sup> a můžeme se setkat i s hyperrealistickými zobrazeními. V počítačové hře pak rozeznáváme vedle důrazu na hyperrealismus, neukončenost

5 Definice převzata z <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Simulakrum>>.

6 Příkladem může být třeba „služba“ zasílání denních komiksových proužků ze serveru <[www.snoopy.com](http://www.snoopy.com)>.

a opakování také strategii umožňující hluboké vnoření a vzhledem k interaktivní povaze her i jejich fragmentárnost (ibid.: 114).

V kostce pak můžeme říci, že současnou vizuální kulturu charakterizuje na jedné straně **široká otevřenost**,<sup>7</sup> na straně druhé silný **vliv technologie** média. Vzhledem k technické povaze obrazu pak můžeme společně s Vilémem Flusserem uvažovat nad programovatelností média, když čteme, že „svět značený technickými obrazy se zdá být jejich příčinou a ony samy posledním článkem kauzálního řetězce, který je bez přerušení spojuje s jejich významem...“ (Flusser 1994: 13). Technické obrazy podle něj „zdánlivě nejsou symboly, které by se musely dešifrovat, ale symptomy světa, jejichž prostřednictvím je možné svět, byť i nepřímo shlédnout... Zdánlivě ... objektivní charakter technických obrazů vede diváka k tomu, že se na ně nedívá jako na obrazy, ale jako na okna. Důvěřuje jim jako vlastním očím.“<sup>8</sup> (ibid.: 14). Flusser nás jako adresáty těchto obrazů nabádá, abychom se stali více kritickými k technické bázi těchto obrazů, protože tak odoláme jejich kritice jako „světovému názoru“, „analýze světa“ (ibid.). Flusser pokládá za snadnější poznat symbolický charakter tradičních obrazů neboť mezi ně a jejich význam se staví člověk, který vypracovává své „obrazové symboly v hlavě, aby je potom přenesl štětcem na plochu“ (ibid.). Pro jejich dekódování pak „stačí“ pouze rozluštit proces kódování, které se odehrálo v umělcově hlavě.<sup>9</sup> Jak ale dekódovat obrazy vznikající prostřednictvím počítačových programů, když těžko do důsledku můžeme kontrolovat, zda elektronika „překládá“ naše akce „korektně“?

## **Nová média a výtvarná pedagogika**

Technologie se v kontextu nových médií dostává do středu pozornosti zejména díky kvalitě, která je podle Flussera (1994) vlastní každému technickému nástroji, například i fotoaparátu. Touto vlastností je samozřejmě programovatelnost. V souvislosti s počítačem tato dimenze nabírá extrémní rozsah, který může jedinec sám o sobě ve své celistvosti jen těžko ovládnout, a proto se ve výtvarné pedagogice diskutuje o míře manipulace sděleními vznikajícími prostřednictvím elektronických médií. Některá díla můžeme na první pohled přisoudit tomu kterému programu, jenž byl jejich základem, a to i přesto, že se například snaží komunikovat prostřednictvím hyperreálného. Zde se ovšem dostáváme k problematice samotných programů a jejich přednastavenosti „výrobce“, který do něj ukládá schémata, jež následně ovlivňují výsledek a uživatel má větší či menší možnost determinaci programem vlastním kreativním úsilím zvrátit (tuto problematiku jsem prezentovala na sympoziu INSEA 2006 v Praze).<sup>10</sup> Na druhou stranu, přestože počítačové programy mají předdefinované postupy a každý uživatel musí projít

7 K tomuto problému například text MANETAS, M. *Websites Are The Art Of Our Times* [online]. c2002-2004 [cit. 2008-4-21]. Dostupné na URL: <<http://www.manetas.com/txt/websitesare.htm>>.

8 Měl snad Bill Gates na mysl tento Flusserův výrok, když pojmenovával svůj globálně proslulý operační systém? Zajímavé se jeví srovnání s konceptem zaoknávání (Bolter; Grusin in kap. 2.1.2.)

9 Toto kódování si podle současných teorií musíme představit jako velmi složitý proces, který zahrnuje i výraznou manipulaci „vstupů“. Flusserův popis se ovšem zdá poněkud zjednodušující, pokud bereme v úvahu i fakt, že autorův pravý záměr může být z mnoha důvodů zcela zastřen (např. dětská tvorba, tak jak o ní hovoří Fulková, nebo umělci, kteří nemají dostatečnou schopnost interpretovat své vlastní obrazy).

10 Důležitá poznámka z hlediska výtvarné výchovy: pokud porovnáme zážitky různých subjektů, které vytvářely stejné zadání na totožné technologii, budou jejich zkušenosti rozličné.

minimálním základním počtem kroků (operací), aby mohlo dílo vzniknout, dosáhneme při stejném zadání od různých jedinců různých výsledků.

Podle Garoiana a Gaudeliusové mohou výtvarní edukátoři diskutující o technologii v pedagogickém kontextu porozumět spíše „metaforickým vztahům, než se omezovat ... pouze na doslovnou a binární konfiguraci školního vzdělávání a techniky.“ (Garoian; Gaudelius 2004: 49). Ve své úvaze se autoři shodují, že pedagogika a technologie se navzájem propustují a není důvod hledat přesnou hranici mezi nimi. Pedagogika může být podle jejich slov chápána jako technologie a stejně tak technologii můžeme chápat jako nástroj vzdělávání.

Počítač, stejně tak jako všechny technologie ve výtvarné výchově, v sobě nese nejenom nutnost ovládnout nástroj z hlediska *techné*,<sup>11</sup> ale zabývá se jím také jako **širším kulturním, a potažmo vzdělávacím konceptem**. Ten v sobě obsahuje jednak tradici technologie a dosavadní vyjadřovací možnosti, jednak možný přesah v rámci hledání originální cesty tvůrčího použití nástroje a zcela nepochybně jeho vztah k námětům a narativům, které byly nebo jsou jeho prostřednictvím zpracovávány.

„Dialektika pedagogiky a technologie umožňuje učitelům výtvarné výchovy uchopit tyto konstrukty jako provázané, ale kulturně specifické formy produkce. Tento posun staví technologii mimo instrumentální chápání stroje vyrobeného lidmi. V tomto kontextu otázky technologie jdou za typ ‚Jaký software jsi užil pro dosažení tohoto efektu?‘ nebo ‚Jaký druh hardwaru potřebuješ ke spuštění této aplikace?‘. Jako taková už technologie není pouhým prostředkem pro ‚děláním věcí‘ ... ale umožňuje učiteli pokládat kritické dotazy, které zkoumají vztah mezi technologií, performativním uměním a tělem. Jinými slovy technologie tak může fungovat nikoli pouze jako sada postupů, ale jako pedagogická metafora“ (ibid.: 50). Autoři dodávají, že učitel by se měl ptát na cesty, jak je subjektivita situována do technokultury, což je zásadní tázání, pokud zjišťujeme, jak nové technologie ovlivňují intimitu a autonomii jedince.

## Rozmanitá média a rozmanitá gramotnost

Tak jak multimediální obrazy získávají stále větší moc nad naši obrazivost, tak důležitost výtvarné výchovy v současném systému vzdělávání posiluje právě díky tomu, že poskytuje prostor pro kritickou analýzu vizuální kultury. Ráda bych zde citovala článek Toma Andersona z Florida State University „Roots, reasons, and structure: framing Visual Culture Art Education“ (2003). Autor v něm hovoří o světově známé koncepci výtvarné výchovy **VCAE (Visual Culture Art Education)**. Primární strategií užívanou edukátory, kteří se zaštiťují touto koncepcí, je kritika. Tato může být vedena buď z perspektivy příjemce vizuálních zobrazení, ale zvláště pak cestou vlastní tvorby a vizuálních performancí. Smyslem kritiky nemá být podle Andersona pouze pochopení estetického působení díla, ale také jeho další využití v rámci intelektuální konstrukce našeho vlastního významu vizuálního prostředí, jež nás obklopuje. Odkazem na tento text chci ilustrovat blízkost principů našeho národního kurikula pro výtvarnou výchovu – Rámcových vzdělávacích programů (dále jen

11 Téchnai a arétai jsou pojmy z aristotelovské filozofie. In GADAMER, H. G. *Idea Dobra mezi Platónem a Aristotelem*. Praha : OIKOYMENH, 1994. ISBN 80-851241-46-3.

RVP<sup>12</sup>) – a VCAE, v českých podmínkách známou zejména díky textům Paula Duncuma. Koncepte VCAE je (v domácím kontextu tradičně užívaného pojmenování oboru) výtvarnou „výchovou založenou na podnětech přicházejících z oblasti vizuální kultury“ nebo také „výchovou k vizuální obrazivosti“. Význam role výtvarné výchovy je evidentní, pokud si uvědomíme následující fakt: přestože je velmi obtížné kvantifikovat proporce mezi vizuálními informacemi a těmi, které k nám přicházejí prostřednictvím ostatních smyslových kanálů, relevantní výzkumy hovoří většinou o rozsahu mezi 70 – 90%. Výtvarná výchova je založena výhradně na komunikaci, která se neobejde bez uchopení situace smyslovými orgány. Když v societě komunikujeme naše pre-koncepty, potřebujeme v první řadě buď pochopit informace přicházející od ostatních účastníků procesu komunikace a posléze vyjádřit naše myšlenky v reakci tak, aby byly ostatním srozumitelné, nebo obráceně. Aby se naše signály neztratily v záplavě obrovského množství dat, je skutečnou potřebou používat přílehlavé strategie vyjadřování, které způsobí, že nám ostatní rozumějí. Marie Fulková shrnuje výsledky výzkumů z 90. let, které se zabývaly vizuální gramotostí. Mezi pěti důležitými rovinami tohoto fenoménu jmenuje také „percepční senzitivitu“, „schopnost kritického myšlení“ a „schopnost vizuální výmluvnosti“ (Fulková 2004: 17). Tyto tři kompetence považujeme za základ také pro rozvinutí komunikativních strategií a učení ve výtvarné výchově.

Výtvarná výchova, tak jak je pojímána v RVP (Pastorová; Vančát 2007) vychází z obou výše uvedených faktů: 1/ že smyslové vnímání je základem pro další porozumění, 2/ že zabývat se současnou vizuální kulturou nejenom z oblasti světa umění, ale i mediálních sdělení, je prvořadý úkol, přičemž si uvědomuje, že přesahy mezi těmito dvěma světy jsou v současnosti poměrně široké. Vzhledem k tomu, že současná vizuální kultura je skrz naskrz prostoupena vstupy a výstupy tvořenými na počítačích, zdá se být **z pohledu problematiky nových technologií ve výuce výtvarné výchovy RVP zcela zásadním dokumentem**, protože ukládá učitelé výtvarné výchovy povinnost zaobírat se novými médii v procesu výuky. Jakkoli tento výklad dokumentu může znít jako dogma, odráží skutečnost, která byla v našem oboru doposud běžná. RVP totiž zamezuje dalšímu ignorování multimédií jako vyjadřovacímu prostředku, díky němuž lze podávat rovnocenné svědectví o tom, jak jedinec vnímá svět kolem sebe, přičemž termín ‚rovnocenný‘ nabízím jako variantu slova ‚alternativní‘ v kontextu zapojení široké škály vizuálně obrazných prostředků, které můžeme v procesu tvorby ve výtvarné výchově uplatňovat. Záměrně zde užívám slovního spojení ‚škála vizuálně obrazných prostředků‘, protože neodkazuji pouze k tvorbě v tradičním slova smyslu, tím pádem k dělení na klasické a nové výtvarné prostředky, ale k tvorbě jako procesu rekonceptualizace (Manovich in Zikmundová 2006b: s.54.), která začíná již v myšlení jedince. Toto je také důvod, proč se učitel výtvarné výchovy, který neovládá grafické editory nebo nemá k dispozici adekvátní technické zázemí, nemusí obávat toho, že by porušoval zákon, pokud nebude své žáky učit fyzicky zacházet s multimédií. Požadavek RVP by měl být naplněn již tím, že ve výuce zohlední a zpracuje výstupy, které jsou prostřednictvím počítače tvořeny, transformovány nebo díky nim do světa vizuální kultury vysílány.

12 Nehovořím zde o konkrétním programu pro daný stupeň, protože koncepte RVP pro gymnaziální vzdělávání vychází z koncepte RVP pro základní vzdělávání a základem obou platforem je jednotná struktura zacházení s vizuálními obrazy v prostředí výukového procesu.

Zatímco dříve však výtvarná výchova z pohledu tradičních technologií mohla skutečně mít starost pouze o vizuální složku obrazové kultury, multimédia (ze své povahy spojení několika médií v jednom, které nepůsobí pouze na vizuální kanál) přinášejí do výtvarné výchovy rozměr rozmanité povahy obraznosti.

Tento fakt můžeme ilustrovat následujícím příkladem: viz *Obr. 4 v obrazové příloze na konci III. oddílu*. Uvedená sekvence obrazů zachycuje záběry z animace vytvořené za pomoci programu Adobe Flash,<sup>13</sup> ve které byly použity různé obrazy Salvadora Dalího, povětšinou stažené z internetu. Z nich bylo uměle vytvořené prostředí, které díky pohybu v něm navozuje atmosféru reálně existujícího spojitého světa díky figurám, které jím procházejí. Tato iluze je umožněna zkušeností, kterou má člověk západní civilizace získanou díky filmu a běhu času ve filmovém pásu. To, co se nám díky tištěnému textu, bohužel, nepodaří reprodukovat, je hudba, která animovanou sekvenci doprovází. Autorka animace vytvořila dvě verze filmu, z nichž každá je podbarvena hudbou s rozdílným účinkem. Jedna podtrhuje spíše surreálnou až „schizofrenní“ atmosféru animace (interpret Herbalizer) a druhá naopak vyzdvihuje hravou, veselou a slunnou stránku animace (interpret Yoyo-band). Zesílení té které vlastnosti animace díky působení na různé percepční kanály funguje podobně jako například hudba, kterou jsou na komerčních televizních stanicích podbarčovány televizní zprávy s výrazně emocionálním zabarvením. Relativně distancovaná účast díky vizuálnímu vnímání již nepostačuje a distance je krácena vtažením skrze další smyslový kanál – sluch.

Sám Paul Duncum, jeden z otců koncepce VCAE, již v současné době hovoří o „shiftu“ této koncepce směrem k ostatním smyslům, které jsou právě díky multimédiím neopomenutelné v rámci vnímání (Duncum, 2004). Výtvarná výchova se tak posouvá od vizuální gramotnosti do široké oblasti multi-literacy – rozmanité gramotnosti. V souladu s předchozí ilustrací Duncum vychází z jednoduchého faktu, že když vypneme zvuk televize, nebudeme rozumět sdělení, které by nám měla zprostředkovat pouhá vizuální složka obrazu.<sup>14</sup> Duncum tvrdí, že „neexistují exkluzivně vizuální stránky“ vnímání. „Všechny kulturní akty, které obsahují obraznost, obsahují také různý poměr jiných komunikativních modů a mnohé zaměstnávají více než zrak“ (ibid.: 252). Duncum cituje také Fairlowa, který vysvětluje, že „multisemiotická přirozenost současného dění není založena pouze na tom, jak jedinec interpretuje jednotlivé znakové systémy, ale jak je význam extrahován z toho, jak spolu tyto znakové systémy reagují“ (ibid.: 253). Pokud se rozhodneme věnovat vizuální kultuře, pak nesmíme podle Duncuma opomíjet skutečnost, že i když vizuální charakteristiky mohou mít velkou důležitost (a podle výše zmíněných výzkumů procentuálního zastoupení vizuálních podnětů v kultuře mohou převládat), i vizuální kultura zahrnuje rozmanitý systém vnímání (multiple perceptual system) a vychází z něj. **Multiliteracy – rozmanitá gramotnost** tedy podle Duncuma vychází ze dvou premis: z post-strukturalistické teorie o mnohovýznamovosti a z multimodální povahy obrazů (multimédia). Přestože Duncum spolu s Goodmanem a Arnheimem bere

13 Program umožňuje vytvářet nejen animované sekvence, ale také interaktivní aplikace. Copyright © 1993 – 2008 Adobe Systems Inc.

14 Z této premisy vycházejí potom také úlohy na pomezí výtvarné výchovy a mediální výchovy založené na výměně zvukové stopy u filmové ukázky.

v úvahu fakt, že myšlení je „domain specific“ a závislé na formě, ve které je vyjadřováno (ibid.: 257), nelze opomíjet skutečnost, že **obrazová komunikace je zároveň sociální praxí** a interpretací získáváme různá zakotvení významu do obrazu. Multimedia mají tím, že umožňují velké množství různých spojení obrazů různé povahy, potenciál znásobovat účinek, a tím navyšovat míru ovlivnění recipienta. Výtvarná výchova může tím, že se bude obrazy tvořenými na počítači zabývat, napomoci orientovat se v prostoru současné kultury a zachovat si autonomii vůči vlivům a zásahům do osobního prostoru jedince.

## Summary

Contemporary culture is mostly based on Multimedia and contains images which are more or less means of intentional or unintentional influencing public opinion and also individual's mind. Author of the text is asking how critical Art Education can contribute to balancing between intimacy and public, using computers.

## Literatura

- ANDERSON, T. *Roots, reasons, and structure: framing Visual Culture Art Education* [online]. c2003 [cit. 2007-3-31]. <[http://ed.arte.gov.tw/uploadfile/Periodical/579\\_5-44.pdf](http://ed.arte.gov.tw/uploadfile/Periodical/579_5-44.pdf)>.
- BOURRIAUD, N. *Postprodukce*. Praha : Tranzit, 2004. ISBN 80-903452-0-4.
- DUNCUM, P. Visual Culture isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 2004, vol. 45, no. 3, s. 252 – 264.
- FLOOD, A.; BAMFORD, A. Manipulation, Simulation, Stimulation: the role of art education in the digital age. *International Journal of Education through Art*. 2007, vol. 3, no. 2, s. 91 – 102.
- FULKOVÁ, M. Kresba jako komunikace: sociální a kulturní vlivy v dětském výtvarném projevu. *Výtvarná výchova*, 2004, roč. 44, mimořádné číslo, s.16 – 24.
- GAROIAN, CH. R.; GAUDELIUS, Y. M. Performing resistance. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 2004, vol. 46, no. 1, s. 48 – 60.
- KŮST, F. Vizuální komunikační strategie nových médií. In *Média a realita 04: Sborník prací Katedry mediálních studií a žurnalistiky FSS MU Brno*. Brno : Masarykova univerzita, 2004. s. 94 – 117.
- Mc LUHAN, M. *Jak rozumět mediím*. Praha : Odeon, 1991. ISBN 01-048-91 12/13.
- MANOVICH, L. Principy nových médií. In *Teorie vědy / Theory of Science*, 2002, 24, č. 11, s. 55 – 76. ISSN 1210-0250. (a)
- MANOVICH, L. *Generation Flash* [online]. c2002 [cit. 2003-4-20]. Dostupné na URL: <[http://www.manovich.net/texts\\_00.htm](http://www.manovich.net/texts_00.htm)>. (b)
- PASTOROVÁ, M.; VANČÁT, J. Výtvarná výchova. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. Metodický portál RVP [online]. c2007 [cit. 2007-9-15]. Dostupné na URL: <[http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf)>.
- TAYLOR, P. G. Hyperaesthetics: Making Sense of Our Technomediated World. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 2004, vol. 45, no. 4, s. 328 – 342.
- THOMPSON, J. B. *Média a modernita*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0652-6.
- ZIKMUNDOVÁ, V. Nová média a jejich principy v kontextu transformace výukového prostředí předmětu výtvarná výchova. In *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova*. Plzeň : Západočeská univerzita, 2006. s. 52 – 56. ISBN 80-7043-504-6.

## VÝCHOVA K UMENIU CEZ EDUKÁCIU V PROSTREDÍ GALERIJNÝCH VÝSTAV. (REFLEXIA AKTUÁLNEHO SPOLOČENSKÉHO VÝZNAMU VÝCHOVY K UMENIU.)

KATARÍNA SOKOLOVÁ

Súčasná diskurzy o školskej výtvarnej výchove sa čoraz častejšie reflektujú v súvislosti s galerijnou edukáciou. Ukazuje sa, že trend synergie školy a galérie nie je ani tak logickým vyústením vnútorného vývoja všeobecnej výtvarnej výchovy či vzdelávacej činnosti na pôde múzeí umenia, ako skôr dôsledkom zmien v modeloch myslenia<sup>1</sup> v oblasti vied, umenia a výtvarného vzdelávania, ktoré umožnili nové vnímanie problému výchovy k umeniu – jeho hlbších relácií s celkovým významom pojmu gramotnosť.

Podnety vedúce ku koncentrácii záujmu o výchovu k umeniu cez galerijnú edukáciu mali svoje zázemie v dvoch kultúrnych tendenciách búrlivých šesťdesiatych a sedemdesiatych rokov minulého storočia. Prvou je narastanie uplatnenia umenia v živote spoločnosti, čo vidieť hlavne na enormnom náraste počtu múzeí umenia a galérií spolu s nebyvalým nárastom ich návštevnosti.<sup>2</sup> Druhá tendencia prebehla vo filozofickom myslení a prejavila sa kritikou spoločenských a kultúrnych inštitúcií. Išlo o sociálne orientované reflexie, ktoré napríklad v oblasti produkcie umenia viedli niektorých autorov k tvorivému prístupu nazývanému *inštitucionálna kritika* a na poli dejín umenia viedli k vzniku tzv. *nových dejín umenia (a kritickej muzeológie)* a nakoniec *vizuálnych/kultúrnych štúdií*. Tieto zasadili umenie, dejiny umenia a múzeum umenia do širších spoločenských kontextov, interdisciplinárneho poľa skúmania, pričom ich vnímali z aspektu vizuálnej reprezentácie a moci, tj. z ideologických, politických a ekonomických hľadísk. Dospeli tak k odhaleniu neobjektívnych praktík týchto inštitúcií – napríklad v konštruovaní poznania, videnia a moderného subjektu (Orišková 2006). Problematika výchovy k umeniu cez galerijnú edukáciu by sa z hľadiska týchto zistení mohla javiť ako konzervatívny podporný prostriedok udržiavania spoločenskej (kultúrnej) reality zkonštruovanej metódami manipulácie. Zaujímavým je preto fakt, že práve kritické prístupy novej/kritickej muzeológie začali pred tridsiatimi rokmi sústrediť záujem na potenciál múzea umenia ako prosociálnej sily (Mayrand 1985: 201).

Spomenuté tendencie znamenali pre oblasť teórie a praxe výtvarnej výchovy vážnu výzvu. Poznatky nových dejín umenia a vizuálnych štúdií napomohli orientovať vnímanie jej obsahu smerom k celej vizuálnej kultúre, pričom implicitne nastolili aj požiadavku zapojenia elektronických médií do procesu výtvarného/vizuálneho vzdelávania. Popri

1 Determinovanosť vývoja v oblasti vied dominujúcimi modelmi myslenia skoncipoval Thomas Kuhn v svojej publikácii *The Structure of Scientific Revolutions* (1962, 1963). V jeho chápaní je paradigma súbor pojmov a teórií tvoriacich bázu danej vedy. Pojmy a teórie istej paradigmy vo vede sa nespochybnújú kým ňou možno tvoriť teórie v zhode s dovtedajšími (historicky) nadobudnutými poznatkami. Na oblasť tvorby a inštitúcií umenia mala zásadný vplyv koncepcia epistémy franc. filozofa Foucaulta, ktorá je blízka Kuhnovmu chápaniu paradigiem: poznanie nie je kontinuálne evolučné, ale prechádza náhlymi zmenami, nové podmienky novým spôsobom organizujú fakty a ich chápanie.

2 K vysokej návštevnosti týchto inštitúcií veľkou mierou prispel nový spoločenský jav – kultúrny turizmus.



týchto pragmatických požiadavkách súčasne ale nastolili aj požiadavku skutočnej demokratizácie vysokých foriem umenia, ktorá zatiaľ nebola naplnená. V podstate to boli výzvy k prehodnoteniu doterajších modelov výtvarnej výchovy i galerijnej edukácie. Argumentmi v prospech apriorného sústredenia sa na oblasť umenia svedčí nie len rast počtu múzeí umenia, galérií, ale aj také negatívne spoločenské javy, akými sú nárast vulgarizácie a infantilizácie kultúry, Welschova anestetika či obmedzený komunikačný dosah vysokého umenia na populáciu, ktorý metaforicky môžeme nazvať „umeleckým analfabetizmom“ a ako taký nielenže pretrváva, ale stáva sa stále bežnejšou vlastnosťou aj „vzdelaných jedincov“. Výskumy síce stále potvrdzujú fakt, že najpočetnejšiu skupinu návštevníkov umeleckých výstav a iných podujatí vysokej kultúry predstavujú osoby s vyšším vzdelaním. Toto v demokratických podmienkach môžu teoreticky dosiahnuť aj jedinci z menej solventných vrstiev. Väčšina vysokých škôl je však zameraná na vzdelávanie odborníkov len v istej úzko špecializovanej oblasti, a ak ide o oblasti mimo umenia, len málo prestížnych vzdelávacích inštitúcií poskytuje aj poznatky o vysokom umení. Preto duchovná elita, ktorá disponuje tzv. „kultúrnou kompetenciou“ (tj. dostatočnou schopnosťou vnímať a chápať diela) sa stále prekrýva so sociálnou elitou, avšak podstatná časť vysokoškolsky vzdelaných – patriacich k sociálnej elite – už nedisponuje schopnosťou orientovať sa v umení. Súvislosť medzi tzv. „kultúrnym kapitálom“ a „sociálnym kapitálom“ (výrazy P. Bourdieua) spočívajúce na znalosti kódu diel, ktorá je získaná vďaka spoločenskému pôvodu, stráca úzku prepojenosť (ktorú kedysi mal) a kultúrne kompetencie už nie sú výhradným majetkom privilegovaných.

Schopnosť recepcie diel podmieňujú individuálne perceptuálne a kognitívne schopnosti jedinca. Ich potrebný stupeň rozvoja, ktorý „...tvorí podklad kultúrnej kompetencie, lze z menší časti získať cestou formálneho vzdelání, ale především až v průběhu samotné činnosti – proto souvisí s kritériem vzdelání a především osobního vývoje...“ (Kesner 2005: 111). Preto ak jedincom počas procesu jeho osobnostného a sociálneho zrenia nie je umožnené poznávanie foriem vysokého umenia (v škole, cez rodinu – jej životný štýl a záujmy – či iné podnety kultúrneho habitusu<sup>3</sup>), tak takýto jedinec neskôr väčšinou styk s nimi nevyhľadáva, nakoľko si k nim nevytvoril vzťah a nerozumie im.

V základnom formálnom vzdelávaní by mala poznatky o výtvarných umeniach zabezpečovať výtvarná výchova, čo vyznieva logicky, veď aj jej samotná opodstatnenosť ako vyučovacieho predmetu sa tradične zdôvodňovala práve spoločensky závažnou platformou umenia. Vysoká autorita umenia sa v západnom kultúrnom (a historickom) vedomí zakorenila v priebehu 19. st., kedy umenie, dejiny umenia a múzeá umenia plnili pri formovaní moderných národných štátov, v etablovaní ich systému spoločenských štruktúr, ideí a hodnôt, jeden z kľúčových faktorov. Cez nové vnímanie obsahu pojmu umenie (jeho autonómnosti, esenciálnosti, morálnosti, transcendentálnosti, emocionalite) sa aj jeho vzdelávací účinok stal vysoko vyzdvihovaným. Preto v diskurzoch reformných hnutí modernej výtvarnej výchovy paradoxne vyznievajú neustále snahy o bližšie väzby s umením. Svedčia o vnútornom paradoxe tohto vyučovacieho predmetu, v ktorom sa umenie (napriek svojej spoločenskej autorite) ocitlo v rámci jeho obsahu i výchovných

3 Kultúrnym habitusom chápeme celé tvorivé, myseľ ovplyvňujúce životné okolie istého jedinca. Habitus je systém schém mysle, percepcie, hodnotenia, konania.

cieľov v periférnom postavení. Tieto relácie sú dôsledkom hlbších príčin, kultúrnych – mentálnych konceptov, na báze a pozadí ktorých sa formovali a naplňali a ktoré pre ne tvorili horizont optiky, cez ktoré boli vnímané.

Chápanie výtvarnej výchovy determinovali dominantné, stále pretrvávajúce paradigmy doby moderny: racionalizmus, pragmatizmus a hlavne psychologizmus (Abbs 1996). Viedli k preferovaniu sféry výtvarných činností, zručností a sústredeniu sa na rozvíjanie psychických, hlavne emocionálnych stránok osobnosti dieťaťa. Psychologická orientácia, ktorá príliš široko nasmerovala záber estetickéj výchovy, sa vo výtvarnej výchove v 20. st. presadzovala od tridsiatych rokov, hlavne však od jej polovice, kedy sa psychologické a pedagogické diskurzy zamerali na oblasť tvorivosti vychádzajúce z Lowenfeldovho a Guilfordovho výkladu. Významnú úlohu v jej presadení v tom období zohrala tiež osobnosť Herberta Reada. Umenie sa v rámci nej začalo chápať ako prostriedok a nie ako cieľ edukácie, preto vo vzťahu výtvarnej výchovy k umeniu sa z dvoch možných prístupov stala dominantnou výchova prostredníctvom umenia a nie výchova k umeniu: estetické edukačné ciele sa podriadili psychologickým cieľom. Dôraz na tvorivosť a zážitkovosť estetického prejavu situoval do centra výtvarnej výchovy bezprostrednú detskú výtvarnú sebaexpresiu, všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa. K detskej práci a samotnému dieťaťu sa začalo pristupovať ako k umelcovi, čo na prejavilo napríklad na početnom organizovaní veľkých medzinárodných výstav detskej tvorby. Vychádzalo sa z názoru, že dieťa má vrodenu výtvarno-estetickú kreatívnu danosť, pričom ale túto nie je žiaduce ovplyvňovať cez estetické a umelecké vzdelávanie, nakoľko výtvarnému umeniu sa netreba učiť, umenie sa dá len precíťovať a umelecká tvorba spočíva predovšetkým na spontánnom vyjadrení emócií – čo vedie k rovnováhe medzi subjektom a prostredím – a tiež, že umenie sa najlepšie osvojuje cez vlastnú činnosť. Dedičstvá romantického vnímania originality v umeleckej tvorbe, expresionistickej výtvarnej seba projekcie autora do obrazu a nakoniec aj arte-terapeutických koncepcií transformujúcich teóriu terapie do tvorivosti, presadili v oblasti základného výtvarného vzdelávania výhradne subjektívny aspekt zmyslu výchovy. V podstate sú tieto názory rozporuplným výsledkom prekrytia pragmatického prístupu k svetu a romantického prístupu k umeniu. Výsledkom bolo „zneviditeľnenie“ špecifického, nenahraditeľného kultúrneho (spoločenského) poslania všeobecnej výtvarnej výchovy, s ktorým súvisí zanedbávanie vzdelávacej a receptívnej zložky edukácie a – následne tým – aj dlhodobé ignorovanie možností rozšírenia a skvalitnenia foriem a metód výučby využitím galerijného prostredia.

Tomuto nebránilo len spomenuté obsahové odklonenie sa elementárnej výtvarnej výchovy od umenia. Vážne bariéry boli (a často ešte stále sú) aj na strane múzeí a galérií, v ich tradičnej, hlboko zakorenenej vnútornej kultúre, ktorá zmysel svojej existencie videla hlavne v kunsthistorickej/kurátorskej odbornej a výskumnej činnosti (Kesner 2005: 96 – 98). Bolo to zúžené odborné (elitárske a uzavreté) chápanie múzejných funkcií, v rámci ktorých kultúrno-výchovná práca vrcholila v realizácii umeleckých prezentácií. A aj keď sa ich expozície a výstavy vždy vnímali ako vzdelávacie priestory<sup>4</sup> (miesta pre komunikáciu,

4 Na umenie špecializované vzdelávanie prirodzene viedlo k edukačnému využívaniu múzejných a galerijných umeleckých výstav a expozícií. Už od polovice 19. storočia napríklad viedenská univerzita uskutočňovala v prostredí výstav kunsthistorické semináre. Do všeobecnej výtvarnej výchovy začal medzi prvými zavádzať takéto praktiky riaditeľ hamburskej Kunsthalle Alfred Lichtwark, ktorý od roku 1887 v tejto obrazárni

duchovné obohatenie), tak na pôde uzavretej múzejnej/galerijnej kultúry boli vlastné (sprievodné) edukačné aktivity považované skôr za inštitucionálne cudzorodé a ich ďalšie rozširovanie, väčšie podporovanie, sa nepovažovalo za opodstatnené či dôležité. Až do polovice minulého storočia neboli múzeá nútené vonkajšími spoločenskými, ekonomickými tlakmi k prehodnoteniu tohto postoja.

K zásadnej zmene podmienok a následnej sebareflexii kultúrnych inštitúcií došlo od šesťdesiatych/sedemdesiatych rokov, kedy si museli prehodnotiť aj svoj vzťah k verejnosti – k svojim (aj potenciálnym) návštevníkom, ktorí začali byť vnímaní ako zákazníci. Jedna zo stratégií múzeí umenia sa sústredila na ich perspektívne získavanie cestou vzdelávania v oblasti umenia. Vnútorne podporovaný rozvoj edukačných aktivít múzeí viedol k sformovaniu novej vednej disciplíny – múzejnej pedagogiky. Súčasne aj oblasť školskej výtvarnej výchovy, ktorá v systéme vyučovacích predmetov postupne strácala svoju autoritu (práve kvôli dôsledkom ignorovania vzdelávacej a receptívnej zložky), bola nútená k hlbšej sebareflexii a dokazovaniu svojho spoločenského významu cez výskumy. Do centra diskurzov o všeobecnej výtvarnej výchove i galerijnej edukácii sa dostali problémy vizuálnej/percepčnej inteligencie a čoskoro aj vizuálnej gramotnosti a v školskej praxi sa zase začal presadzovať trend spojenia školy so životom – mimoškolská a mimotriedna výučba. Od polovice šesťdesiatych rokov (paradoxne v práve v období kedy vrcholil záujem o pedocentrickú orientáciu výtvarného vzdelávania) badať v ich teoretických reflexiách pomalý odklon od psychologizujúcej paradigmy smerom k estetikej (umeleckej) a vizuálnej. V USA ju napríklad naznačoval vznik takých koncepcií ako DBAE (Discipline-Based Art Education), neskôr VTS (Visual Thinking Strategies). Táto zmena myslenia sa implicitne prejavila aj v novom chápaní (funkčnej) kultúrnej gramotnosti – tendencii zahrnúť do jej významu aj vizuálnu gramotnosť (Fulková 2002).

Reálne možnosti výchovy k umeniu cez synergiu múzeí umenia a škôl sa tak teoreticky naplnili (ich spoločnou platformu sa stala problematika vizuálnej gramotnosti, kultúrnej – percepčnej kompetencie). Vďaka tomu dnes existuje obrovské množstvo múzejných, galerijných programov venovaných hlavne deťom a mládeži. S prihliadnutím na ich mentálne dispozície i osobité podmienky umeleckých inštitúcií boli vyvinuté viaceré formy a metódy edukačnej práce. V rámci nich (podľa nášho názoru) sú ale ťažiskovými tie edukačné formy, ktoré prebiehajú vo výstavných priestoroch a metódami tie, ktoré využívajú prehliadku spojenú s egzegetickou interpretáciou diel (poňatými ako aktivizujúce verbálne postupy). Umožňujú totiž priestor pre bezprostredné vnímanie autentických, originálnych diel a pri citlivom interpretačnom prístupe aj ich nerušené samostatné, sústredené pozorovanie (dávajúce priestor pre osvojovanie informácií cez vnútorný dialóg) (Kesner 2005: 120).

Vzdelávanie prostredníctvom múzejných umeleckých výstav umožňuje deťom spoznávať umenie také, aké je a nie len tie jeho formy (ako tomu často býva), ktoré sú adresované výhradne deťom. Názor, že z hľadiska detí ide o nezaujímavé, svojou tradičnosťou málo atraktívne cesty, v podstate nie je celkom oprávnený. Síce prehliadky výstav spojené so

---

uskutočňoval prednášky a programy pre školy orientované na výcvik vnímania diel. Možnostiam širšieho vzdelávacieho využitia týchto foriem edukácie v oblasti základného formálneho vzdelávania ale ešte dlho bránili viaceré nepriaznivé okolnosti.

slovným sprievodom (lektorátom) sú najtradičnejšou formou múzejnej interpretácie diel divákovi, ale zároveň sú aj základnou, daným inštitúciám vlastnou, formou „živého“ sprostredkovania umenia a vo výtvarnej výchove sú novým spôsobom mimoškolskej – mimotriednej výučby, teda netradičné. Väčšina ostatných foriem a metód môže byť aplikovaná a simulovaná aj v inom prostredí. Prehliadka umeleckej výstavy, expozície, sprevádzaná slovným výkladom (rozhovorom, besedou) je pre žiakov prítlačivá aj preto, lebo im umožňuje (rovnako ako dospelým) účasť na „kultúrnom (múzejnom, galerijnom) praktizovaní“, odohrávajúca sa v kultúrno špecifickom, esteticky a emoatívne neobyčajne exponovanom prostredí (kde chodia *aj dospelí*, kde žiaci vidia ako sa títo správajú a čo robia – pozerajú sa na diela – čím si môžu *na základe nápodoby prítlačivých vzorov osvojiť isté sociálne správanie*). Výučba má inú klímu (budovy sú zvyčajne reprezentatívne, v krásnom prostredí, často v centre mesta; samotné budovy múzeí, sú architektonickými či kultúrno-historickými objektmi s krásnymi formami) a atmosféru (počas prehliadky vládne ovzdušie voľnosti prejavu názorov a postojov; prevláda tiež ovzdušie priateľských vzťahov, empatie, tolerance, objavovania a „čarovna“).

Preto prostredie a podmienky múzejných/galerijných prezentácií sú pre deti atraktívne a majú samé osebe silný sociálno-psychologický a výchovný účinok. Sú jedinečným prostriedkom personalizácie, socializácie a enkulturácie detí, ich uvádzaním do sveta symbolov prostredníctvom *výchovy k umeniu v umení*. Rešpektujú nielen stránku formovania osobnosti, ale aj bázu inštitúcie, na ktorej sa formalizačný proces odohráva. *Minimalizovanie* priestoru pre prezeranie diel a verbálne interpretačné postupy, ktoré mentálne aktivizujú malých divákov k reflexii a sebareflexii, na úkor *predimenzovania* aktivít, ktoré sú cielené na zatriktívnenie a zosilnenie ich zážitku z návštevy inštitúcie ich väčšou fyzickou aktivizáciou (napr. metódami hier), môžu potrieť nielen zmysel samotnej edukácie, ale ja zamýšľaného efektu na úrovni emocionálnej reakcie detí. Nadmieru zážitku z „nenáročnej, radostnej zábavy“, „konštruovaných“ silných zážitkov sa im totiž dnes ponúka takmer všade. A navyše, tak náročný, dlhodobý problém, akým je poznávanie umenia si vyžaduje cieľavedomosť, sústredenosť – nedá sa chápať len ako ľahká, radostná záležitosť.

Preto skutočný kultúrno-formatívny kapitál múzeí a galérií vo vzťahu k návštevníkom (aj detským) spočíva vo veľkej miere v ich „tradicionalite“ (prezentácie sú základné produkty týchto inštitúcií), a „vizualite“ (zrakovom odoberaní múzejného produktu), t. j. v zachovaní osobitostí inštitúcie. Rešpektujeme fakt, že vnímanie statických obrazov (diel), obrazotextov (výstav) spôsobuje dnešným deťom a mládeži problémy, nakoľko vývoj ich perцепčných a kognitívnych schopností výrazne formovali masové médiá a masová kultúra a elektronické, digitálne technológie ovplyvnili aj ich vzorce vnímania. (Kesner 2000: 126 – 173). Napriek tomu, resp. práve preto edukácia, ktorá sa zameriava na vnímanie statických obrazov, by mohla do istej miery čeliť devastujúcim vplyvom dnešnej techniky na osobnosť. Zvlášť preto, že technika „...je používaná, pričom jej informácie sa nevzťahujú na tvorcu, ale na užívateľa. A preto tkvie v technike... ľahostajnosť voči každému obrazu človeka, alebo sveta... neinterpretuje svet... ale vytvára technický svet, ktorý je dnes, predovšetkým v médiách, celkom dôsledne svetom zdanía, v ktorom sa ruší akákoľvek fyzická a priestorová realita“ (Belting 2000: 19).

Iničiálny proces ktorý prebieha v kontakte s umeleckým svetom (galériou, originálnymi dielami) je rituálnym zasväcovaním do kultúrneho dedičstva, kultúrnej pamäti, tradícií, hodnôt i kultúrnej (umeleckej) prítomnosti (Babyrádová 2002). Vzťah rituálu a múzea umenia odhalila a teoreticky skoncipovala Carol Duncanová v sedemdesiatych rokoch 20. st. Jej kontextuálne, postštrukturalistické práce (ako aj práce Allana Wallacha) patrili k najradikálnejším kritikám inštitúcie múzea umenia – o. i. pre jeho charakter sekulárneho (neskoro kapitalistického) chrámu, pre jeho ideologické podhubie v spôsobe vystavovania a utvárania diváka a politické praktiky v presadzovaní istého systému hodnôt, ktorý napomáha budovať nielen spoločenskú a politickú realitu, ale aj rasovú a sexuálnu identitu (Duncan, podľa Orišková 2005: 55 – 71).

Z hľadiska múzejnej edukácie sú poznatky tejto autorky nesmierne poučné: chápanie verbálnej interpretácie diel, výstav a expozícií orientujú smerom ku kontextuálnosti a interdisciplinarite, čím napomáhajú prekonať zastarané, neefektívne edukačné modely a postupy. Umenovedný kontextuálny prístup – ktorý objasňuje dielo vo vzťahu k ich pôvodnému významu a miestu jeho určenia, a ktorý zároveň odhaľuje relácie tvorby významu kontextom (ako samotných diel, tak aj prostredia) – je možné (a aj žiaduce) v transformovanej podobe uplatniť aj v pedagogickej interpretačnej práci.

V galerijnej edukačnej praxi to znamená objasniť dielo nielen z hľadiska jeho estetických a ideových kvalít a v kontexte tvorby autora, pôvodného miesta a funkcie jeho určenia (tj. v reláciách časových a priestorových premien kultúry a umenia), ale aj samotného múzea umenia, výstavy a ostatných (okolitých) diel. Oslbuje sa tým manipulatívny, ideologický účinok inštitúcie (a re/prezentácie) v prospech nezávislejšieho, a plnšieho pochopenia významov. Manipulácia je totiž účinná len vtedy, ak manipulovaný si nie je vedomý svojej situácie, ak prijíma len istú stránku veci/poznatku ako jedinú (reálnu) pravdu. Interdisciplinarita zase umožňuje poznávanie diela z viacerých stránok, čo vylučuje aplikáciu tradičného (literárne opisného) modelu výchovy k umeniu, prostredníctvom umenia, ktoré bolo vhodné len pre staršie tradičné zobrazenia vyjadrené prístupnou metaforickou formou a určené len na kontempláciu pozitívnych hodnôt.

Napriek všetkému rituálna podstata múzea umenia/galérie i charakter jej návštevy (prehliadky výstav a expozícií) zostáva, je daná samotnou existenciou inštitúcie a spôsobom jej „konzumovania“ verejnosťou. Účinok múzejného kontextu je intencionálne formatívny. Pre elementárne výchovno-vzdelávacie využitie sa táto danosť stáva jedinečnou príležitosťou: deti si môžu kultúrne symboly privlastniť a identifikovať sa s nimi, len ak sa im poskytnú k tomu adekvátne podnety. A rituál návštevy umeleckej re/prezentácie je takým podnetom. Poskytuje takú kvalitu procesu recepcie diel, ktorá je imanentne založená na učení sa vidieť a myslieť, na prenikaníu k hlbším, skrytým významom (je procesom modernej iniciácie – cestou k získaniu skutočnej kultúrnej gramotnosti).

Múzeum umenia je komplexným komunikačným priestorom a každá jeho návšteva je komplexne situovaná do sociálnych a kultúrnych relácií. Práve preto sa v súčasných diskurzoch o múzejnej/galerijnej edukácii stáva aktuálnou problém tzv. *múzejnej gramotnosti* (*museum literacy*). Medzi jednotlivými návštevníkmi sú totiž veľké rozdiely

v ich schopnosti plne odoberať významy koncentrované v tomto prostredí. Nejde len o ich o schopnosť „čítania objektov“ (vizuálnu gramotnosť), ale aj kompetenciu v uvedomenom preniknutí do významov súvisiacich so zbierkami, praktikami, funkciami a službami múzea. Múzejná gramotnosť zahŕňa v sebe suverénne a plné zvládnutie jazyka múzea. (Stapp 1984: 112) Jej koncepcia vychádza zo sociálne (kultúrne) všestrannejších interpretácií významu pojmu gramotnosť a z postštrukturalistického poňatia textuality a intertextuality. Usiluje sa o splnomocnenie návštevníka múzea (predovšetkým múzea umenia) budovaním jeho receptívnej kompetencie v kontextoch tejto inštitúcie. Múzeum vníma ako text a návštevníkov ako „čitateľov“ a jeho edukačný proces ako pomocný proces doviesť divákov od pasívnych konzumentov k aktívnym tvorcom individuálnych významov.

Toto snaženie môže dosiahnuť len v spolupráci so školou. Ťažisko vzdelávania vedúce k tejto gramotnosti síce prebieha bezprostredne v múzeu/galérii, ale vyžaduje si aj sprostredkované posilnenie tejto skúsenosti. Preto každá triedna exkurzia do múzea musí byť pripravená, naplánovaná: každý žiak a každý učiteľ (ktorý sa jej zúčastňuje) musí byť oboznámený so základnými poznatkami o tom, čo je múzeum, aký je jeho význam pre jedinca – žiakov, prečo sa návšteva múzea plánuje a aké diela bude možné vidieť, ako sa výstavy organizujú a prečo, ako sa treba v prostredí múzea správať a ako „čítať prostredie“. Po návšteve prehliadky múzea by sa mali nadobudnuté skúsenosti utvrdiť cez jej zhodnotenie (prediskutovanie na nasledujúcej hodine v triede pre oživenie pocitov a poznatkov z návštevy). A tiež, exkurzia by sa mala opakovať (realizovanie ďalších obdobne prebiehajúcich návštev galérie so žiakmi na iné výstavy, prípadne na tú istú expozíciu, ale s iným edukačným zámerom, cieľmi). Týmto sa postupne pestuje u žiakov *kultúrny návyk, osobná potreba* komunikovať s umením i blízky, dôverne známy vzťah k múzeu umenia.

## Summary

The shape and course of the art education has been defined by the dominant paradigms of modern era, which enforced its psychological and activity orientation in the 20<sup>th</sup> century. Art has been forced out from its contents to the peripheral position resulting in the impossibility to realize the art education for a long time. On the other hand in museums there were no favorable conditions for the systematic education of the public. These institutions perceived their duties in a narrow professional way. Their “internal culture” followed elitism and secludedness. Approximately 30 years ago these attitudes changed especially under the influence of critically and socially oriented approaches towards institutions, art and education, which started new models of thinking within the art education and helped to develop the museum pedagogy. These discourses pointed out the issues of visual and museum literacy.

## Literatúra

- ABBS, P. The New Paradigm in British Arts Education. *Journal of Aesthetic Education*. Jar 1996, 30, č. 1., s. 63 – 72. ISSN 0021-8510.
- BABYRÁDOVÁ, H. *Rituál, umění a výchova*. Brno : Vydavatelství Masarykovy univerzity, 2002 svazek 83. ISBN 80-210-3029-1.
- BELTING, H. *Konec dějin umění*. Praha : Mladá fronta, 2000. ISBN 80-204-0856-8.
- DUNCAN, C. Múzeum umenia ako rituál. In: ORIŠKOVÁ, M. (ed.) *Efekt múzea: predmety, praktiky, publikum. Antológia textov anglo-americkéj kritickéj teórie múzea*. Bratislava : Vysoká škola výtvarných umení, 2006, s. 55 – 71. ISBN 80-89259-08-1.
- FULKOVÁ, M. Když se žekne ... Vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*, roč. 42, č. 4, s. 12 – 14. ISSN 1210-3691.
- KESNER, L. *Múzeum umění v digitální době*. Vnímání umění a prožitok umění v soudobé společnosti. Praha : Argo; Národní galerie, 2000. ISBN 80-7035-155-1 (NG). ISBN 80-7203-252-6 (Argo).
- KESNER, L. Marketing a management muzeí a památek. Praha : Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-1104-4.
- MAYRAND, P. The New Museology proclaimed. *Museum*. 1985, Vol. 148, no. 4, s. 200 – 201.
- ORIŠKOVÁ, M. (ed.) *Efekt múzea: predmety, praktiky, publikum. Antológia textov anglo-americkéj kritickéj teórie múzea*. Bratislava : Vysoká škola výtvarných umení, 2006. ISBN 80-89259-08-1.
- STAPP, C. B. Defining museum literacy. *Roundtable Reports*. 9/1, 1984, zima, s. 112.

## GALÉRIA AKO PRIESTOR PRE KULTÚRNE VZDELÁVANIE VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE

MARTINA PAVLIKÁNOVÁ

Galéria a múzeum sú otvorenými diskusnými priestormi, ktoré nepoznajú kultúrne bariéry. Okrem svojho hlavného cieľa uchovávať a prezentovať kultúrne hodnoty, sa do popredia ich činnosti stále viac dostáva výchovno-vzdelávacie funkcia. V rámci vzdelávania smerujú k zvyšovaniu kultúrneho vedomia, čo umožňuje lepšie poznať a chápať našu spoločnosť cez jej kultúrnu minulosť a prítomnosť a rovnako smerujú k multikultúrnosti. V kultúrnych inštitúciách ako galérie a múzeá sú zhromažďované materiály a artefakty, vypovedajúce o kultúrnej pestrosti vývoja a formovania našej kultúry, jej postoja a vzťahu k iným. Vytvárajú tak priestor pre uvedenie si jedinečnej kultúrnej subjektivity vlastnej kultúry v kontexte iných kultúr, ako aj uvedenie si spoločných črtí i rozdielov v zvyklostiach, hodnotách jednotlivých národov.

Z hľadiska významu a potreby kultúrneho vzdelávania ako nedeliteľnej súčasti komplexného vzdelania, ponúka vzájomné prepojenie školskej výtvarnej výchovy s galerijnou edukáciou obrovský vzdelávacie potenciál. Z pohľadu výtvarnej výchovy na základnej škole, ako aj výchovno-vzdelávacej činnosti v galériách, by malo vzdelanie vo výtvarnej výchove smerovať od umenia, ako kultúrneho dedičstva a súčasti našej kultúry, k životu. Človek by tak mal byť pripravený pre potreby 21. storočia, ktoré v sebe zahŕňajú okrem iného aj rozvíjanie významnej sociálnej role každého človeka, role užívateľa i tvorca kultúrnych hodnôt.

Výtvarná výchova má v rámci obsahu svojho predmetu jedinečnú možnosť tematizovať viaceré koncepty, ktoré by mali odrážať súčasné sociálne, existenčné i komunikačné problémy. Jedným z tých, ktoré získavajú v dnešnej dobe na svojej dôležitosti je aj výchova ku kultúrnosti. Ako uvádza nová koncepcia výtvarnej výchovy na Slovensku, zatiaľ v experimentálnej polohe, tak sa jedná o uvedenie si osobnej a kultúrnej identity jedinca (bližšie [www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk)). Jedná sa o uvedenie si vlastnej identity v rámci vlastnej kultúry, o uvedenie si iných kultúr a ich prejavov. Na tomto základe tak následne uvedenie si kultúrnych rozdielnosti vo vizuálnom vyjadrovaní v podobe znakov a symbolov, ktorých jedným z výrazných prejavov je výtvarné umenie. Ak chce výtvarná výchova aj v tomto smere držať krok s modernou dobou 21. storočia, tak potrebuje rozvíjať kompetencie jedinca v takom smere, aby bol schopný úspešného začlenenia do dnešnej spoločnosti a schopný porozumieť informáciám vo všetkých ich podobách. Je potrebné si uvedomiť, že aj v oblasti umenia už neexistujú bariéry, ktoré oddeľovali jednotlivé oblasti umenia. Do tvorivého procesu hlboko zasiahli nové technológie, multimédia i počítačovo generované obrazy, ktoré prinášajú stále nové skúsenosti i možnosti v procese tvorby. Ešte počiatkom 20. storočia, si informačné toky držali hodnotu podoby písaného slova a informácie v podobe symbolov boli predovšetkým doménou oblasti umenia a kultúry. No situácia v dnešnej spoločnosti sa mení a symboly sa stali nedeliteľnou súčasťou informačných tokov 21. storočia.



Súčasná spoločnosť nadobúda povahu zreteľne vizuálnu, čo sa prejavuje vo forme univerzality obrazového jazyka, ako informačného prostriedku. Kvantum informácií prijímame v podobe znakov i symbolov, ktoré denne prijímame i produkuje. Je tak z hľadiska doby potrebné rozvíjať aj kompetenciu práce s obrazom, tzn. orientovať sa v komunikácii prostredníctvom znakov a symbolov, ktoré sú jednou z hlavných domén umenia, ako nedeliteľnej súčasťou kultúry každej spoločnosti. Dnešná doba si žiada rýchle reakcie a rýchle rozhodnutia, ktoré sa zakladajú na tvorivom prístupe, na obrazotvornosti. Kultúrne vzdelávanie v rámci výtvarnej výchovy na základných školách i v rámci výchovno-vzdelávacej činnosti v galériách tak vybavuje jedinca znalosťami kultúrnych kódov, znalosťami princípov tvorby i princípov „jazyka“, ako možných foriem každodennej existencie a komunikácie v spoločnosti.

Galerijná edukácia je v dnešnej dobe jedným z najaktuálnejších a najvplyvnejších spôsobov, ako nadviazať vzájomný kontakt medzi divákom, umením minulosti i súčasným aktuálnym dianím na poli umenia. Sprostredkováva informácie predávané prostredníctvom symbolov, znakov, čo je aktuálne pre dnešnú dobu a jej spôsoby prijímania i predávania informácií. Umenie je v tomto prípade experimentálnym priestorom pre prácu so znakmi a výchova nám napomáha k tomu, ako tieto znaky vnímať, prijímať, dešifrovať, ale i tvoriť nové. Galerijná edukácia tak vytvára kreatívny priestor pre prácu so znakmi, ich poznávanie, interpretovanie prostredníctvom výchovy založenej na hlbokom kontakte s umeleckými artefaktmi. Vychádza zo semiotiky ako náuke o význame a zmysle znakov a symbolov, ktorých poznanie a porozumenie je dôležitou súčasťou kultúrneho vzdelávania, nakoľko sa jedná o špecifický a individuálny prejav každej kultúry. Smeruje k pochopeniu znakov a symbolov ako súčasťou nášho sociálneho života, tzn. adaptovania v určitej spoločnosti a porozumenie ich významov, ktoré môžu v každej kultúre poukazovať na iné veci, predmety. Musíme si uvedomiť, že každá spoločnosť je producentom umenia i jazyka. Ako uvádza Goodman (2007), *„symbolizácia je nepotlačiteľná ľudská potreba – človek symbolizuje aj keď už nemusí, jednoducho preto, že ho to baví, alebo preto, že si nemôže pomôcť. Umenie nie je praktické, ale hravé a strhujúce. Účelom symbolizácie je komunikácia. Človek je tvor spoločenským, komunikácia je v spoločenskom styku dôležitá a symboly komunikáciu sprostredkujú. Umelecké diela sú posolstvá prinášajúce fakty, myšlienky, pocity a ich štúdiom patrí do novej bujniacej, všetkozahrňujúcej disciplíny nazývanej „teória komunikácie“ (Goodman 2007: 14).*

Ako jedno z možných východísk v rámci kultúrneho vzdelávania vo výtvarnej výchove realizovanej v rámci galerijnej edukácie sme zvolili tvorbu Rudolfa Sikoru, ktorého dielo sa vymyká tradičnému chápaniu výtvarného diela. Niekedy sa javí ako maliar, inokedy ako filozof, básnik, vedec. Jeho dielo ponúka viacero pohľadov, kde sa vždy jedná o prepojenie obrazu a slova a ich významu. Ich hlavným pojivom je myšlienka – idea. Rudolf Sikora patrí medzi významných predstaviteľov slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia. Je predstaviteľom zvláštnej, kozmickej či kozmologickej verzie konceptualizmu na Slovensku, v ktorom sa odrážajú existenčné otázky samotného človeka i ľudstva.

Používa jednoduché, minimalistické výtvarne prostriedky, čo súvisí s konceptuálnym prístupom. Sikora, ako uvádza A. Hrabušický, si *„vytvoril osobitnú sústavu viac či menej abstraktných znakov, ktorými mohol niekedy až v pulzačnom rytme voľne prepájať pozitívny*

aj negatívny pól svojej globálnej vízie. Z týchto znakov ako zo stavebných jednotiek si vybuďoval „svoj vnútorný vesmír“.<sup>1</sup> Sú to jednoduché znaky, ktoré z didaktického hľadiska sú koncipované jednoducho, sú zrozumiteľné, no ich samotná obsahová hodnota je nesmierne obširná. Tieto jednoduché znaky sú koncipované do obrazov, ktoré sú odrazom jeho úvah i pochyb o existencii človeka, o jeho vzťahu k sebe samému (zamýšľanie sa nad vlastnou minulosťou, vlastnými hodnotami i vlastnou budúcnosťou), k iným, k vlastnej planéte i celému vesmíru. Práve vesmír predstavuje tému, ku ktorej sa jeho dielo obracia. Fascinuje ho energia, ktorou kozmos vládne, jej neustála dynamika pohybu a premeny ako aj prepojenie na existenčnú stránku života človeka. Ved' čo je náš život v porovnaní s veľkosťou kozmu. Na toto vyjadrenie si našiel jednoduché a veľmi výpovedné znaky ako hviezdička, šípka a krížik. Hviezdička = narodenie, šípka = život, krížik = smrť. Neskôr tieto znaky redukoval na dva, hviezdičku a krížik, akoby vyjadrujúce kolobeh života a smrti. Ako uvádza Hrabušický, „od roku 1976 používal stavebné jednotky dvojakého druhu – nielen grafické znamienka, predstavujúce zrod, pohyb a zánik, symbolizujúce univerzálne dejy ako kolobeh života alebo kolobeh vesmírnych energií, ale aj skutočné stavebné kvádre, kamene, tehly, z ktorých pozostávali jeho pyramídy a neskoršie mohyly, predstavujúce model – zástupný obraz vývoja ľudskej civilizácie ako takej“ (ibid.). Jeho dielo je akoby vyjadrením protikladov človeka proti človeku, človeka proti prírode, národa proti národu, ako aj túžba po poznaní odpovedí na otázky kto sme, odkiaľ a kam ideme. Ak sa na tieto otázky pozrieme z hľadiska dnešnej doby, kde nie len jedinci, ale celé národy migrujú, kde sa stierajú vzájomné rozdiely a vzájomne sa prelínajú jednotlivé kultúry, ich zvyky a tradície, sú tieto otázky veľmi dôležité, nakoľko v rámci zachovania vlastnej kultúrnej identity potrebujeme vedieť kto sme, odkiaľ a kam ideme.

Preto z pohľadu kultúrneho vzdelávania chceme predstaviť dva animačné projekty, ktoré boli realizované v rámci galerijnej edukácie v priestoroch galérie. Všetky projekty vychádzali z diela a tvorby Rudolfa Sikoru. Projekty boli určené pre vekovú kategóriu žiakov druhého stupňa základných škôl v rámci vyučovania výtvarnej i estetickkej výchovy.

**Projekt „Odkaz ako znak. Ako ďalej?“** (Ako ďalej v komunikácii v dnešnej multimediálnej dobe).

Východiskom sa stali štyria autori; R. Sikora, S. Filko, J. Koller, I. Gazdík, s ktorými Rudolf Sikora spolupracoval začiatkom 70-tych rokov na viacerých spoločných výtvarných projektoch. Jednou zo spoločných tém tohto obdobia bola tematika vesmíru, pre ktorú mali zaujatie mnohí slovenskí výtvarníci z oblasti konceptu. Naším východiskom sa preto stali v prvom rade spoločné tlače vyššie spomínaných autorov, ktoré prvýkrát rozposlali roku 1972. Každý z autorov si v nich prisojil jeden identifikačný znak. J. Koller otáznik (?), R. Sikora výkričník (!), I. Gazdík plus (+) a S. Filko tri bodky (...). Cieľom nášho projektu bolo aktualizovať „komunikačné kódy“ v podobe znakov a symbolov z pohľadu problémov a otázok dnešnej doby, ktoré sú odrazom sociálnej, kultúrnej i politickej situácie. Hľadali sme odpovede na otázku „Ako ďalej“ v dnešnej komunikácii. Usilovali sme sa v prvom rade o analýzu problému k jeho následnej syntéze v kontexte so sebou

1 Hrabušický, [online], [cit. 2008-07-10], <http://www.sng.sk/?loc=1&id=8&yr=2008&nid=2795>, dostupné na: <http://www.sng.sk>

samým, svojimi hodnotami. Vychádzajúc z vyššie uvádzaných znakov, ?, !, +, ..., a taktiež znakov z diela R. Sikoru ako \*, †, →, sme sa zamysleli nad spôsobom komunikácie dnešnej doby. Ako vlastne medzi sebou komunikujeme. A vôbec komunikujeme ešte? Kľúčovými pojmami sa stali odkaz, znak, symbol, schematizácia, abstrahovanie, komunikácia, informácia. Aktéri programu (žiaci II. stupňa ZŠ) konštatovali, že nástupom moderných informačných technológií, sa na jednej strane skracujú vzdialenosti medzi ľuďmi, kultúrami, čím máme možnosť dostávať sa k väčšiemu počtu informácií. No na strane druhej sa tieto vzdialenosti zväčšujú z pohľadu vzájomného kontaktu, priama komunikácia, kde tieto vzdialenosti dosahujú aj kozmické vzdialenosti.

Z pohľadu používaných komunikačných prostriedkov viedla komunikácia emailom a mobilným telefónom, kde do popredia vystupovali komunikačné „znaky“ ako zavináč - @, ktorý všetko spája a smajlík - ☺, ktorý „poteší“ i „pokarhá“.

Aktérom programu sme tak následne dali k dispozícii kartičky (10x10cm) zložené z rôznych znakov a symbolov, ako: ← ↑ → ↓ ↔ ∞ ≠ ☺ ● ♀ ♂ † ↓ ✨ ○ @ a iné, prostredníctvom ktorých sa usilovali komunikovať. Vzišla z toho zaujímavá hra podobná hre *scrabble*, kde aktéri vytvárali akési pojmové mapy. Na rozdiel od dospelých prísediacich, nerobila aktérom programu takáto forma komunikácie žiadne problémy. Toto zistenie pramenilo z poznania, že pre dnešnú mládež je forma vizuálnej komunikácie, tzn. komunikácie prostredníctvom znakov a symbolov úplne bežná a prirodzená. Vyrastajú s ňou ako z bežnou formou komunikácie v dnešnej kultúre, kde práve do popredia preniká globalizácia v univerzálnosti znakov a symbolov. Tým viac sa do popredia dostáva potreba kultúrneho vzdelávania, ktorá sa usiluje o identifikáciu týchto znakov a symbolov, ako aj o zachovanie kultúrnej identity v rámci multikultúrnosti. Záverom tohoto projektu uvedieme definíciu troch znakov, ktoré si ako východisko zvolili aktéri programu vo svojich projektoch. Vybrali si šípku, ↓ - šípku smerom dole, ako smer, smer myšlienky, smer človeka v živote, „slniečko“, ✨ - voda, ako nositeľka života a nepostrádateľná pre život na zemi, kruh, ○ - kruh ako kolobeh života, vyjadrujúci neustály začiatok i koniec. Keď budeme vychádzať z diela a tvorby Rudolfa Sikoru, tak si vybrali rovnako znak šípky ako vyjadrenia života. Prekvapivé je v tomto prípade iba smer šípky a to smerom dole.

### Projekt „Stopy po mne?“

Cieľom projektu bol rozvoj tvorivého myslenia s dôrazom na individualitu jedinca a jeho identitu v spoločnosti prostredníctvom znakov a symbolov [viz Obr. 5 - 7 v *obrazové príloze na konci III. oddílu*]. Zámerom bolo rozvíjať kreatívne myslenie v sociálnom kontexte. Išlo o uvedomenie si seba samého a svojej identity v spoločnosti prostredníctvom skupinovej práce, kde cieľom bolo hľadať významy vo svojom konaní a nepotlačiť vlastnú identitu v sociálnom kontexte. Kľúčovými pojmami sa stali stopa, odtlačok, symbol, individualita, akcia. Východiskom projektu sa stali diela Rudolfa Sikoru, ktoré boli návštevníkom priblížené prostredníctvom stôp. „*Stopa je niečo jedinečné, čo po nás ostáva. Už praveky človek zanechávala stopy v podobe odtlačkov rúk. Sú to jedinečné charakteristiky našej identity*“.

Celý projekt sa zakladal na dialógu s návštevníkom o význame stôp a odkazov v našom živote. Stopy poznáme rôzne. Celý život nás sprevádzajú určité stopy, či už sú to stopy dávnych civilizácií, z ktorých čerpáme, či stopy, len stopy, ktoré ostávajú po nás. Tie stopy môžu byť hmatateľné, ale aj abstraktné vo forme pocitov, myšlienok, ... Aktéri programu si mali všímať „stopy“ v diele Rudolfa Sikoru a uvažovať o ich význame z pohľadu autora, ale aj z pohľadu vlastnej identity. Sikora vo svojich dielach rovnako používal odtlačky svojho tela. My sme využili odtlačky vlastných stôp, kde pred aktérov programu bol rozložený veľký igelit, na ktorom boli poukladané papiere, rôzne farby a rôzne staré topánky. Pomocou týchto topánok následne boli vytvárané po papieri rôznofarebné stopy rôznych ľudí, ktorí rozlične chodia, rozlične myslia, ... Pri tvorbe stôp sme využili stratégie rozvíjania obrazotvornosti ako znásobovanie, porovnávanie, animácia. Aktéri programu znásobovali svoje stopy, opakovali určité kroky, akoby sa tým usilovali o uchovanie a nepotlačenie vlastnej identity. V rámci porovnávaní si prirovnávali svoje stopy medzi sebou, ale aj stopy, ktoré videli v dielach Rudolfa Sikoru. Samotná animácia dávala celému priebehu projektu dynamiku a akčnosť, nakoľko v jej priebehu doslova bolo cítiť pulzovanie kolobehu života, radosti i starosti, ktoré život prináša. Bolo to akoby ohmatávanie seba samých v hodnotení toho, čo sme doposiaľ zažili. Tak vznikli akési zápisníky, do ktorých boli následne dotvárané symboly z diel Rudolfa Sikoru, podľa toho, aký symbol sa podľa zanechaných stôp hodil na daný podklad zo stôp. Hotové výtvy boli upravené do priestoru a vystavené v átriu galérie.

Záverom môžeme konštatovať, že z pohľadu kultúrneho vzdelávania je prepojenie klasickej výtvarnej výchovy na základnej škole s galerijnou edukáciou obohatením celého procesu vzdelávania. Výtvarná výchova na základnej škole i galerijná edukácia majú spoločný cieľ, a to vytvárať podmienky na rozvíjanie kvalít psychického i sociálneho vývoja jedinca. Do oblasti sociálneho vývoja spadá aj uvedenie si vlastnej osobnej i kultúrnej identity v rámci spoločnosti. Ako sme už vyššie uviedli, jedná sa o uvedenie si vlastnej identity v rámci vlastnej kultúry, o uvedenie si iných kultúr a ich prejavov, a tým uvedenie si kultúrnych rozdielností vo vizuálnom vyjadrovaní v podobe znakov a symbolov. Z hľadiska cieľov a obsahu výtvarnej výchovy hovoríme o rozvíjaní vizuálnej gramotnosti, ako schopnosti rozumieť základným prvkom vizuálnych schém, metód i médií. Rozumieť zobrazeniam, abstraktom i symbolickým obrazom, tak dôležitých pre komunikáciu, ale predovšetkým pre existenciu v dnešnej „vizuálnej“ dobe. Z projektov vychádzajúcich z diela a tvorby Rudolfa Sikoru, ktoré sme predstavili je zrejmé, že prijímanie i podávanie informácií v podobe znakov a symbolov je pre dnešnú mládež bežným spôsobom komunikácie. Je to pre nich rovnako prirodzene ako internet a podobne vymoženosti doby, s ktorými prirodzene vyrastajú.

Výtvarná výchova na základnej škole spoločne s galerijnou edukáciou sa tak podieľajú na:

*zvyšovaní kultúrneho vedomia* dnešnej mladej generácie, nakoľko umenie vytvára priestor pre pochopenie našej spoločnosti, jej identity, cez jej kultúrnu minulosť i prítomnosť,

*výchove k multikultúrnosti*, nakoľko umenie poskytuje priestor na uvedenie si jedinečnej

kultúrnej subjektivity vlastnej kultúry v kontexte iných kultúr. Spoločné črty, rozdiely v zvyklostiach, hodnotách jednotlivých národov.

Spoločne tak vytvárajú v dnešnej dobe dynamicky sa rozvíjajúce a vzájomne previazané odbory zamerané na rozvíjanie teoretických i praktických schopnosti jedinca, s úzkou väzbou na výtvarné umenie a kultúru. Získané poznatky by tak mali byť odrazovým mostíkom pre ďalšie smerovanie jedinca v pracovnom i osobnom živote. Takto získané poznatky by mali vychádzať a smerovať k životu, a stať sa nedeliteľnou súčasťou celoživotného vzdelávania.

## Summary

The gallery becomes an open discussion place not limited by any cultural barriers. Gallery education leads to deeper cultural consciousness, which allows us to further acknowledge and understand our society through its cultural past and present. In art education the individual person should be led to recognition of its own cultural identity, recognition of the unique place of our own culture among other cultures, and to recognition of common as well as different features of customs and values of particular nations.

Cross-connection of gallery and art education offers vast educational potential. In our presentation, we present projects prepared during art education lessons at gallery. The starting material for it was a creation of Rudolf Sikora who created unique compilation of abstract signs, representing the society and its culture.

## Literatúra

- BRABCOVÁ, A. (ed.) *Brána muzeí otvorená*. Náchod : Juko, 2003. ISBN 80-86213-28-5.
- GERŽOVÁ, J.; HRUBANIČOVÁ, I. *Kľúčové termíny výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia*. Bratislava : Profil, 1998. ISBN 80-88675-55-3.
- NELSON, R. S.; SHIFF, R. *Kritické pojmy dejín umenia*. Bratislava : Nadácia – Centrum súčasného umenia, 2004. ISBN 80-7145-978-X.
- GOODMAN, N. *Jazyky umění – nástin teorie symbolu*. Praha : Akademie, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.
- HRABUŠICKÝ, A. Tlačová správa Rudolf Sikora. (K výstave Sám proti sebe). [online], [cit. 2008-07-10], dostupné na: <http://www.sng.sk>.
- KESNER, L. ml. *Múzeum umění v digitální době: Vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*. Praha : Argo a Národní galerie, 2000. ISBN 8070351551 (NG), 8072032526 (Argo).
- KUŽEL, S. *Interkultúrne vzdelávanie v etnografickom múzeu*. In BRABCOVÁ, A. (ed.) (2003) *Brána muzeí otvorená*. Náchod : 2003, Juko. ISBN 80-86213-28-5, s. 86 – 111.
- PAVLIKÁNOVÁ, M. *Profil absolventa základnej školy v oblasti výtvarnej edukácie*. In Maňák, J.; Janík, T. (ed.) *Absolvent základní školy*. Brno : PdF MU, 2007, s. 179 – 186. ISBN 978-80-210-4402-9.
- PAVLIKÁNOVÁ, M. *Galerijná a múzejná edukácia na Slovensku. Terminológia a postavenie galerijnej edukácia v rámci vzdelávacieho systému*. [online] [http://www.ncsu.sk/images/stories/Prednaska\\_PavlikanovaMartina.doc](http://www.ncsu.sk/images/stories/Prednaska_PavlikanovaMartina.doc). Dostupné

na internete: [www.ncsu.sk](http://www.ncsu.sk). (Príspevok k Medzinárodnej konferencii „Bližšie k múzeu“ v Bratislave 5. – 7. jún 2007).

PAVLIKÁNOVÁ, M. *Multikultúra a umenie. Galéria ako platforma pre dialóg v umeleckej edukácii*. ACTA HUMANICA 2/2007 (Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Multikultúrne aspekty v učiacej sa spoločnosti). Žilina : Katedra pedagogiky, psychológie a sociálnych vied FPV ŽU, 2007. s. 154 – 158. ISSN 1336-5126.

VALACHOVÁ, D. *Výtvarná výchova v kontexte multikultúrnej výchovy na základnej škole*. In: *História a perspektívy učiteľského vzdelávania* (Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie). Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2004. s. 615 – 618. ISBN 80-8050-917-4 (1. diel).

### **Internetové zdroje**

[www.ncsu.sk](http://www.ncsu.sk)

[www.sng.sk](http://www.sng.sk)

[www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk)

## NĚKTERÁ TEORETICKÁ VÝCHODISKA K SOCIALIZACI UMĚNÍ DŘÍVĚJŠÍCH DOB (K PROBLEMATICE KOMUNIKAČNÍCH MOŽNOSTÍ „STARÉHO“ UMĚNÍ)

JAROSLAV KRÁTKÝ

Není tomu ani dvě a půl století, kdy se v Evropě pod vlivem osvícenství začal radikálně měnit pohled na svět. Tehdy začaly hluboké změny duchovních hodnot a proměny umění, které vyústily v umění moderní. V důsledku těchto převratných změn byla zpřetřhána, a nejednou i ztracena, řada vazeb mezi dnešním divákem a tzv. starým uměním. Některé významové vrstvy onoho „starého“ umění, zejména umění středověkého, proto zůstávají dnešnímu běžnému divákovi skryty. Žijeme v jiném duchovním a společenském kontextu. Středověké, renesanční a barokní umění promlouvalo k tehdejší lidem především řečí symbolů, tedy významů, které se nám pokouší více či méně úspěšně zprostředkovat ikonografický výklad. Na něj navazuje jako vyšší stupeň výklad ikonologický.

Zakladatelem ikonologického způsobu interpretace výtvarného umění byl **Erwin Panofsky** (1892 – 1968), německo-americký historik umění. Novou uměleckohistorickou metodu, ikonologii, vyložil v r. 1939 v díle *Studies in Iconology*.<sup>1</sup> Ve svém ikonologickém výkladu rozlišoval tři stupně (vrstvy) interpretace výtvarných děl. Za nižší stupeň výkladu Panofsky považuje *předikonologický popis*, kdy se zjišťuje námět (tj. viditelná, předmětná složka díla) a souvislost dílčích motivů (tj. figur, věcí, krajiny apod., které se spojují v námětový celek). Následuje *ikonografický rozbor* jako vyšší stupeň výkladu. Při ikonografickém rozboru zjišťujeme téma daného vyobrazení (tj. širší souhrnnou představu, záměr díla) a alegorický význam daného tématu a námětu. Závěrečným a nejnáročnějším stupněm výkladu je podle Panofského *ikonologická interpretace*, tedy syntetický výklad významů, vytvářejících svět „symbolických“ hodnot.

Panofského popis a výklad výtvarných děl se vyznačuje spolehlivou deduktivní stavbou a logickou vázaností. Jeho ikonologickou metodu lze považovat za nejracionálněji podložený interpretační systém novějších dějin umění. Panofsky se řadí k těm historikům umění, kteří interpretují staré umění na základě syntézy estetické a civilizační. Do této skupiny patří např. P. Francastel, A. Warburg a další, kteří uplatňují antropologický přístup k umění. Také u samotných medievalistů, představitelů francouzské historické školy *Annales*, lze najít obecnější přesahy k interpretaci středověkého umění v širších společenských souvislostech, k sociologii umění (J. Le Groff, G. Duby aj.).

Meze Panofského výkladu jsou dány tím, co sám konstatuje při charakteristice své interpretační metody: „*Ikonologie je to odvětví dějin umění, které se zabývá námětem neboli významem uměleckých děl a nikoliv jejich formou*“ (Panofsky 1981: 33). Jiný interpretační přístup uplatnili E. H. Gombrich a **Rudolf Arnheim** (1904 – 2007), kteří se pokusili interpretovat umělecká díla s využitím poznatků hlubinné a tvarové psychologie.

<sup>1</sup> PANOFSKY, E. *Studies in Iconology: Humanistic Themes in the Art of the Renaissance*. New York, 1939.

Na tomto místě bych se pokusil porovnat dvě odlišná pojetí výkladu děl výtvarného umění – Panofského ikonologii s Arnheimovou celostně psychologickou interpretací výtvarného díla. Obrazně bych Panofského přístup k interpretaci obrazu charakterizoval jako pohled diváka na divadelní jeviště: Panofsky vyvozuje obsahové významy z toho, kdo všechno na obrazovém jevišti vystupuje, s jakými rekvizitami, v jakých kostýmech a o čem jednotliví aktéři jednají, především verbálně. Naproti tomu Arnheim nehledá ve viděných jevech literární obsah. Počíná si jako zkušený grafolog. Významy objevuje v samotné formě sdělení. Obsah sdělení nelzáá ve způsobu rozmístění postav na obrazové scéně, z jejich barev a tvarů, ze vzájemných proporcí, ze směrů jejich pohybů apod. Arnheim se tedy se více dozvídá z toho, jak bylo něco sděleno než z toho, co mělo být vědomým obsahem sdělení. Díky tomu je Arnheimova interpretační metoda poněkud oprostěna od vazby na dobový kontext, jehož odlišnost a neznalost nám dnes činí obtížným přijmout umění dřívějších dob. Arnheimova interpretace nám umožňuje, bez ohledu na styl, sloh a zobrazenou symboliku, „vytěžit“ ty obsahové významy výtvarných děl, jejichž výrazem je výtvarná forma, zejména organizace obrazové plochy – kompozice. Arnheim proto mohl uplatnit na „starém umění“ stejný interpretační přístup jako na umění moderním. Odstranil nám tím pomyslné bariéry mezi „starým uměním“ a uměním dnešním, moderním a postmoderním. Při tomto způsobu interpretace „starého umění“ tedy nejsme odkázáni na znalost ikonografie, dobových reálií a daných společenských souvislostí.

Arnheim se neomezuje jen na formální analýzu uměleckého tvaru. Jeho přístup je komplexní a dynamický, zahrnuje i kosmologické a antropologické aspekty, které poukazují ke kořenům vizuálního vnímání tvaru a umělecké formy. Jde o přístup celostní. V tomto pojetí se jeví člověk a umělecké dílo jako strukturální součást přírodních, kosmických sil a vztahů. Znalost těchto sil a vztahů nám pomáhá odhalit duchovní význam uvědomělého tvaru.

Pokud bych na tomto místě bych chtěl důsledně vyložit Panofského ikonologii a Arnheimovu metodologii zkoumání obrazové kompozice, jistě by mi k tomu nestačil omezený prostor určený pro příspěvek do sborníku. Pokusím se proto na skromné ploše přiblížit zmíněné interpretační koncepce prostřednictvím rozboru dvou zcela odlišných výtvarných děl.

Jak jsem již uvedl, ikonografie a ikonologie je určena k interpretaci „starého umění“, zejména pro výklad středověkých, renesančních a barokních obrazů s náboženskou a mytologickou tematikou. Toto pojetí výkladu poněkud selhává v případě umění moderního, přičemž v případě abstraktního umění je zcela nepoužitelné. Naproti tomu o Arnheimovu teorii se můžeme opřít v právě u nezobrazujícího malířství, kde obsah nelze odvozovat z figurativního námětu, ale pouze z tvarové a kompoziční výstavby obrazu. V Arnheimově pojetí „každý obraz je výzva: musíme odhalit jeho strukturu. U zobrazujícího malířství nejdříve zamíříme k obsahu; ten ovšem odvisí od formy, tj. od kompozice ve formě a barvě. Formu samu můžeme nejlépe studovat na abstraktním umění“ (In Hlaváček 1997: 31).

Dle Arnheima je vizuální kompozice „seskupením vizuálních silových center, jejichž poloha a váha určují dynamiku celku“ (In Hlaváček 1997: 21). Sřed, tedy vizuální



centrum, může v obraze představovat soubor věcí, lidská postava a někdy i jen nepatrná skvrna. Na některých obrazech není hlavní centrum přímo a výrazně udáno. Vzniká tím dojem nestability a kmitání forem. Divák potom hledá střed intuitivně. Tímto je veden k tvůrčí spoluúčasti na díle. K tomu, aby mohl zjistit centrum, je nucen vyvinout určité úsilí. Svůj vjemový obraz musí aktivně organizovat. To je případ obrazu *Malba číslo 2* (1954), který namaloval americký malíř **Franz Kline** (1910 – 1962). [viz Obr. 8 v obrazové příloze na konci III. oddílu] Máme zde abstraktní gestickou malbu. Je na ní patrný vliv orientálního ideogramu, od kterého se však odlišuje zejména monumentalitou formátu (204 x 272 cm). Široké černé tahy na bílo-šedomodrém pozadí nejsou plátnem zadržovány ve svém rozmachu a působí dojmem, že pokračují i mimo jeho plochu.

Od této obecné charakteristiky přejdeme ke kompoziční analýze zmíněného abstraktního díla.

Chceme-li dostat Arnheimovy metody, nevystačíme s konstatováním, že na Klineově obraze jsou do různých stran rozprostřeny široké tahy, připomínající černé trámy. Namísto toho se pokusíme odhalit strukturu obrazu, zejména způsob uspořádání tvarů na obrazové ploše. Od formy se potom dostaneme k obsahu. Budeme hledat rovnovážné centrum obrazu a zjistíme, že na obraze není vyznačeno. Kompoziční analýzu jsem pro větší názornost vyznačil přímo do reprodukce obrazu červenými číslicemi a červenými směrovými vektory (šipkami). Červené číslice odpovídají níže uvedeným bodům legandy:

- č. 1 – přibližně v tomto místě si domyslíme rovnovážné centrum, které nám malíř zamtlčil tím, že zde nevyznačil žádný záchytný obrazový prvek nebo jen bod;
- č. 2 a 3 – dva ke středu položené tmavé pruhy směřují zleva doprava a zároveň se snaží centrum uchopit a možná i sevřít jako ve svírajících se kleštích;
- č. 4 – klubko menších pruhů, které by v případě klidnější a stabilnější kompozice našlo své přirozené místo v rovnovážném středu, zde leží nad středem;
- č. 5 – černý svislý pruh se mírně kloní k pomyslné svislé středové ose, ačkoliv je od středu dosti vzdálen;
- č. 6 – silnější pruh vpravo je tažen ke středové ose pomyslným pohybem dolů jako nějaká bariéra.

### **Z výše uvedeného je patrné:**

- a) hlavní centrum není na obraze graficky vyznačeno a tím je „zamlčené“, což vnáší do obrazu jistý neklid, neurčitost a zároveň pohyb,
- b) každý z výše uvedených kompozičních prvků (černých pruhů) se nějakým způsobem vztahuje k pomyslnému hlavnímu centru,
- c) vztahy jednotlivých prvků k centru jsou zároveň jejich vzájemnými vztahy.

**Závěr:** Při hledání „zamlčeného“ středu zároveň poznáváme vnitřní souvislosti prvků obrazu a jejich prostřednictvím se dostáváme k pochopení vnitřní dynamiky Klineova obrazu. Autor zde zamlčením centra nastolil v obrazové kompozici nerovnovážný stav, tím přiměl diváka k hledání centra a možností nastolení rovnováhy a před jeho očima rozkmital formy.

Zastavme se nyní u další ukázky, která pochází ze zcela jiného kulturně-historického kontextu. Máme zde renesanční obraz *Noli me tangere* („Nedotýkej se mne“), který v letech 1510 – 1515 namaloval slavný italský malíř **Tizian** (Tiziano Vecelli, 1485 – 1576). [viz *Obr. 9 v obrazové příloze na konci III. oddílu*] Pojetí daného obrazu nám umožňuje uplatnit ikonologický způsob jeho interpretace. Vzhledem k tomu, že se zde ikonologickým interpretačním pojetím zabývám pouze pro srovnání s Arnheimovou metodou, omezím se na tomto místě jenom na stručný výklad z pohledu biblické ikonografie.

Sv. Marie Magdaléna (Marie Magdalská) dostala jméno podle vesnice Magdaly, ležící na území dnešního Izraele. Marii Magdaléně se dostalo té výsady, že jako první potkala zmrtvýchvstalého Krista. Evangelista Jan se dále zmiňuje o tom, že Marie Magdaléna nejprve Spasitele nepoznala a považovala ho za zahradníka. Když se jí dal poznat, chtěla se ho dotknout, a on jí odpověděl: „Nedotýkej se mne, dosud jsem nevstoupil k Otcí.“ Pak Maří Magdalenu požádal, aby šla za učedníky a řekla jim, že vstal z mrtvých.

Domnívám se, že podřízená pozice klečící Magdaleny vůči stojícímu Kristu může poukazovat na skutečnost, že s Marií Magdalenou byla ztotožňována kající se hříšnice. Podle evangelií tato nevěstka při hostině v domě jednoho z farizeů přistoupila s pláčem k Ježíši. Začala mu nohy smáčet slzami, otírat svými vlasy, líbat a mazat vzácným vonným olejem. Farizeus se nad tím podivil, ale Ježíš v gestu ženy viděl důležitý kající úkon a na rozdíl od jedné farizeje jí odpustil hříchy. O dalším podobném projevu hluboké zbožné úcty Magdaleny vůči Ježíši píše evangelista Jan v souvislosti s líčením scény při hostině v Betánii v domě Lazarově. Marie Magdaléna zde pomazala Ježíšovy nohy librou drahého oleje (srov. Royt 2006: 150).

Podrobíme-li uvedené Tizianovo dílo Arnheimově metodě kompoziční analýzy, zjistíme, že obraz k nám může promlouvat i bez biblického vysvětlujícího komentáře. Malíř zde nepotřebuje slova. Dokázal zhmotnit ideje i skryté podtexty prostřednictvím symbolického významu formy a barvy v prostoru. [viz *Obr. 10 v obrazové příloze na konci III. oddílu*]

Hlavní centrum kompozice je zde opět skryto a úhelný bod kompozice bychom mohli hledat někde mezi hlavou Krista a Maří Magdalénou. Pokud bychom od obrazu oddělili jeho horní polovinu, byla by centrem hlava Magdalény. Vezmeme-li však v úvahu celou obrazovou plochu, můžeme nalézt její kompoziční střed v místě spodní části Kristovy paže, která obě postavy opticky spojuje. Kristova paže zároveň tvoří pomyslnou bariéru mezi vizuálním kontaktem obou partnerů. Magdalena v podřízené pozici vzhlíží strmě vzhůru, téměř po vertikále, k dominující postavě Krista. Protikladem Kristovy vertikality a cudné odtazitosti je dynamická ženská postava, která se vlní při zemi jako had a zaujímá plochu trojúhelníka, tedy aktivní klínový útvar. Hybnost ženy je zdůrazněna planoucí teplou červení šatů. Každý z obou protagonistů zaujímá plochu jednoho z dvou dolních kvadrantů obrazové plochy. Magdalena však hlavou a zejména gestem ruky toto dělení poráží. Její gesto směřuje na chráněné místo mužnosti a překonává další optickou bariéru, kterou představuje diagonála dlouhé násady od motyky. Postava Krista reaguje konkávním gestem zdráhání. Jeho prohnuté tělo připomíná luk, respektive dvě zalomené diagonály. Dle Arnheima se diagonály vyznačují dvojznačností. Tak je tomu i v případě Kristova těla. Jeho pohyb působí jako vyhýbání a zároveň jako konejšivé nahnutí k ženě.

Závisí to na úhlu pohledu. Dvojnáčnost vztahů vyjadřuje i vzájemné napětí dvou center Kristova těla, hlavy a kyčlí, které jsou vůči sobě v kontrapunktu.

Poslední Kristovo přebývání na pozemském světě je symbolicky zdůrazněno tím, že jeho stojící postava nepřesahuje úroveň horizontu. Kmen a koruna stromu ukazují ke světu nadzemskému, k oblasti duchovna, kam se Kristus definitivně pozdvihne po posledním setkání s pozemským životem, po svém setkání s Magdalenou. Postoj figur v popředí je nápaditě zopakován ve druhém plánu v pozadí, v prohnutém vertikálním stromu a horizontálním rozložitým keři. Tímto je dosaženo harmonického propojení náboženského výjevu s okolní krajinou.

## Summary

The article compares two methods of interpretation of visual representations: the one developed by Erwin Panofsky and the other by Rudolf Arnheim. The author of the article believes that Panofsky's method of iconology is limited by its preoccupation with image motif and a lack of interest in picture form. This is a handicap especially when this method should be applied on contemporary (abstract) art. The author prefers Arnheim's method that is based on interpretation of main features of picture composition. He believes that using this method might be a way how to reopen today's viewers interest in the "old art", and how to eliminate barriers that divide contemporary visual and art and art of the previous periods as the two alien worlds.

## Literatura

PANOFSKY, E. *Význam ve výtvarném umění*. Praha : Odeon, 1981.

HLAVÁČEK, J. *Kompozice podle Rudolfa Arnheima*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, ISBN 80-86039-32-3.

ARNHEIM, R. *Die Macht der Mitte. Eine Kompositionslehre für die bildenden Künste*. Köln, 1983. ISBN 3-7701-1459-0.

ROYT, J. *Slovník biblické ikonografie*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-0963-0.

## TERRA NULLIS<sup>1</sup>

JIM BROGDEN

„Terra nullius“ je latinský výraz pocházející z teorie římského práva a vztahující se k pojmu „prázdné země“ nebo „země bez vlastníka“, krátce k „zemi nikoho“. Moderní aplikace tohoto termínu se objevuje až v 16. a 17. století v doktrínách, popisujících území, která nejsou pod žádnou svrchovanou vládou. Je třeba poznamenat, že tato teorie dala právní opodstatněnost kolonizaci teritorií obsazených tzv. „zaostalými lidmi“.

Současný ekvivalent Terra nullius lze hledat v pojmu **ne-místo** (*non-place*).<sup>2</sup> Navrhují, aby jako ne-místa byla uznána území, jež jsou zároveň anonymními součástmi kulturního prostoru: lokality, které jsou považovány ve vztahu k jejich ikonografii za opuštěné, místa, kterým se většina lidí obvykle vyhýbá. Lokality prostorově narušené, nalézající se doslova „v exilu“ z městských oblastí, kde žijí téměř nepozorovatelně jako „území nikoho“ – opuštěná prostranství, izolované moderní infrastruktury, vývojem zapomenutá území ležící kdesi na okraji a čekající na obnovu, regeneraci nebo kulturní vymazání.

Takovéto meziprostory, což nás nepřekvapí, se nacházejí v blízkosti zakázaných ploch v městském prostředí, kde jak přístup tak i vlastnictví jsou často nejasné nebo předmětem sporu. Při chůzi těmito ne-místy, která jsou lokalitami útěku, máte pocit jakoby byla vytvořena předpokládaným prostřednictvím – zástupného procesu „městské obnovy“.

Rád bych zde doložil, že tato nesouvisející (nespojité) místa působí jako potenciální metonymie pro vysídlené městské komunity.

Existuje také možnost, že společnost si může přijít prohlédnout ne-místa, jako potenciální anti-pomníky k uctění památky – prostřednictvím této přebujelé rekolonizace flóry a fauny – městských obyvatel předčasně zbavených vlády, což bylo způsobeno bouřlivou přestavbou měst v průběhu šedesátých let.

Lze říci, že ne-místa lze jednoduše uctívat jako vznikající „nové krajiny“ bez zjevného designu, ale zároveň je chápat jako místa, která jsou čím dál tím více cennější ve vztahu k jejich paradoxní biologické rozmanitosti, která iniciuje alternativní názory, tak potřebné vzhledem ke zvyšujícímu se nebezpečí homogenizace krajiny městského prostředí.

V předjímání určitých pochybností, pokud jde o hodnotu, s níž se potýkají ne-místa v první řadě, bych rád doložil, že na Západě (zejména v Británii) by ne-místa mohla být považována za nově vznikající kulturní a biodiverzivní aktiva právě pro jejich utilitární potenciál dřímajících „míst hnědých polí“ (*brown-field site*) určených pro sanace. Naskytá se zde i možnost zapojit městské obyvatele do uvažování o snad méně konvenční krajinářské zkušenosti, která říká, že za potenciálním rozvratem tu lze spíše očekávat veřejnou zahradu či park.

1 Pozn. překladatele (Jiří Havlíček): Český překlad Brogdenovy eseje má výhradně informační charakter a je konkluzí původní studie v anglickém originále.

2 Pozn. překladatele: angl. *non-site* je termín požívaný v teorii earth-artu nebo land-artu, tj. zemního umění, zejména R. Smithsonem; Jim Brogden dává přednost užívání termínu s širším dosahem – *non-place*

Absence městského krajinářského a estetického designu ve stávajících ne-místech by mohla poskytnout možnost pro to, aby lidé (zvláště některé děti) dostali příležitost vyjádřit pocit – požadovat méně normativního městského prostoru – prostřednictvím posílení a práva tázání se po ikonografii ne-míst.

Je snad užitečné v tomto kritickém bodě krátce vrhnout světlo na vztah dětí k ne-místům. Když jsem ukázal fotografie z ne-míst řadě dospělých diváků ve Velké Británii, jejich první reakcí bylo prohlášení, že tato místa jim připomněla prostory, kde si hráli kdysi jako děti. Fotografie, jak se zdá, vyvolávají vzpomínky na chvíle dětského snění – vzpomínky na jedinečné zážitky z oblastí, které máme uloženy v paměti jako ne-místa. Tito reprezentanti veřejnosti, kteří živě vzpomínali na taková místa, byly tehdy (v období 60. až 80. let minulého století) dětmi ve věku od 5 do 16 let.

Hodnoty pocíťované jako „chaos“ těchto náhodných pozemků by v širším kontextu mě interpretace mohly zdánlivě odkazovat k „úlomkům po explozi pozdního kapitalismu“, kdy nesoulad zbytků po průmyslových aktivitách je vtahován do tkáně přírodního primárního procesu rekolonizace a opětovného zdivočení. Mohlo by se říci, že dětské vpády do těchto míst mohou být významným příspěvkem k vývoji dítěte, poskytující mu úvod do kouzelného a úchvatného rizika kreativních her, osvobozených od rodičovského dohledu.

Ještě důležitější je (a doporučoval bych obrátit pozornost tímto směrem), že tato místa poskytovala příležitost pracovat vynalézavě s řadou vyřazených materiálů a podporovala vytváření typicky hravého uvolnění z tíživého a direktivního komunálního značkování, zřizovaného všude mimo ne-místa.

Bylo by vhodné zhodnotit tento posun ve veřejné diskusi ohledně dětí a jejich prostorové angažovanosti, v souvislosti s velkou částí našich zkušeností s krajinou, jejíž čitelnost je pro nás často obtížně dekodovatelná, a to nejen prostřednictvím navigačních zařízení, ale především prostřednictvím „estetických výzev“.

Vzhledem k britské zkušenosti, mnozí mohou namítat, že četné z našich krajin setkání jsou vnímány prostřednictvím literárních asociací pod označeními jako „Kraj sester Brontëových“ v západním Yorkshiru nebo „Kraj Thomase Hardyho“ v Dorsetu. Tento proces současně explicitně i implicitně upřednostňuje jedno místo na úkor jiných a je nejvíce patrný při jmenování národním parkem. Krajina je „interpretována“ (v kulturním smyslu), doplněna o povinné návštěvnické centrum a další klubová zařízení, uvádějící turistické informace prostřednictvím interaktivních obrazovek. Návštěvník jako „poutník“ je na tomto místě uctíván, což naznačuje určitou míru spoluúčasti na dohodnuté valorizaci přírody a krajiny.

Navíc, ať každý z nás uváží, co vyjadřuje termín „efekt pamětní desky“, kdy je krajina přidělena hodnota prostřednictvím formy prostorového oceňování módních tabulí v ní umístěných. V tomto kontextu se smíme hypoteticky ptát, jak autorita pamětní desky může proměnit materiální tvářnost ne-místa, například anonymního zalesněného náspu podél dálnice M1?

Kulturní antropolog Victor Turner formuloval teorii, podle níž se lidé čas od času zabydlují v sociálních a státních strukturách vyznačujících se marginalitou, zprostředkovatelností (neautenticitou) nebo stěží postřehnutelnou liminalitou či prahovostí.<sup>3</sup> Pro Turnera hodnota této téměř nepozorovatelné prahové zkušenosti ležela v její schopnosti odhalovat „nové říše možností“. V kontextu našeho diskursu by pak mohla poskytovat i příležitost, jak obejít nebo zpochybnit kulturní danosti nebo konvence.

## Kultura a ne-místa

V době, kdy jsou na pořadu jednání globální problémy životního prostředí jako jsou klimatické změny, by se potenciální neurčitost ne-míst (daná jejich běžnou polohou a relativně malým měřítkem) mohla stát pozitivním příspěvkem k širší debatě. Pokud by totiž tato roztržštěná ne-místa (kam zahrnuji i dálniční náspy, křižovatky s kruhovými objezdy atd.) byla hypoteticky zahrnuta do jedné konkrétní oblasti, pak jejich velikost by pravděpodobně konkurovala úhrnu britských národních parků; tato ne-místa by jako „park“ asi vykazovala i vyšší biodiverzitu. Myslím, že tato nesourodá ne-místa se objevují jako „nové krajiny“, které vyžadují citlivou péči, plně respektující podstatu jejich charakteristických kvalit.

Podobná sensibilita se ozývá ve všech částech článku Johna Vidala (v deníku Guardian z května 2003), v němž zpochybňuje předpoklad, že ne-místa pozdně kapitalistické epochy jsou jen bezcenné pustiny ležící ladem: „Budiž oslaven anglický deštný prales ... dřívější západní část Canvey Islandu je oázou kraje ropných rafinerií, nové bytové výstavby, robustních kruhových objezdů a odboček k McDonaldům. Krajina kolem silnic a cest je však nedotčena již takřka po dobu tří desetiletí ... bylo zjištěno, že je domovem kolem 1300 rostlinných a živočišných druhů, z nichž nejméně 30 je na červené listině druhů ohrožených vyhynutím...“

Co se zdá být neslučitelné s provázaností těchto nesourodých ne-míst, je obecně sdílená veřejná amnézie a zdánlivá absence kulturních definic, vyplývající z jejich exotičností a nevyhraněných postojů veřejnosti k nim.

Iain Sinclair činí narážky na tento proces zcizení omezením přístupnosti během jeho nedávné „moderní pouti“ kolem okružní londýnské dálnice M25: „Území na která je zamezen přístup se stávají chráněnými: ... to, co je nespátřeno se vlastně stává ultimativním výhledem.“ Lze najít paralely mezi problematickými přístupy do některých ne-míst a obtížným přístupem např. k pozemkům ve vlastnictví britského Ministerstva obrany, kde opět zcela paradoxně dochází k rozmachu neregulované přírody.

Může se jevit obtížným vyvrátit stabilní kulturní hodnotu uctívaných přírodních ikon jako jsou lesy s horami a řekami. Ovšem symbolika, která je v souvislosti s nimi rozvíjena, je myslím jen kříšením, utilitaristicky cíleným, národní identity, které má nejrůznější důvody. Přirozená potřeba patřit k určité krajině je snad také podněcována z důvodu našeho ustavičného přesídlování a neustávající mobility městských komunit, jež se snaží

3 Martin Heidegger popsal „prahovou“ zkušenost jako prostor mezi dvěma světy, potenciální střední cestu, která drží – spojuje i odděluje – dva světy ve stejný časový okamžik.

přizpůsobovat permanentně se měnícím „flexibilním pracovním podmínkám“ a obecnému kultu masovosti pozdního kapitalismu – a to ve stále větší a větší míře, což Marc Augé definuje jako „supermodernitu“.

## Pozdní kapitalismus a antropologie ne-míst

Přestože kapitalismus vytvořil městská ne-místa již v devatenáctém století prostřednictvím dynamické průmyslové expanze (a vytvořil rezervy bydlení pracovních sil atd.), tak od 60. let 20. století (konkrétně ve Velké Británii) unikátní exploze městské krajiny znovu pokračuje, a to díky přijetí nových vysoce estetických konceptů vzestupu urbanismu, které se opírají o nebyvale rozsáhlou silniční rozvojovou strategii. Přestože tato městská „obnova“ zahrnuje ustanovení o zmírňujících opatřeních jako jsou realizace zazeleněných otevřených prostorů, neřeší to vlastní podstatu problému. Od počátku 80. let jsou městské oblasti nadále měněny prostřednictvím výstavby vsudyprítomných zábavních a nákupních megacenter, spojených vazbami vzájemného komerčního rozvoje, což tím však více současně rozděluje komunitu. Tyto nové struktury, které hlásají návrat k „žijícímu městu“ jsou často paradoxně v úzké vazbě s pozůstatky průmyslové minulosti, aniž by však spoléhaly na pracovníky, kteří žijí v docházkové vzdálenosti nebo v dosahu zvuku továrních píšťal. Mnoho těchto pracovníků (někteří i v důchodu) se nyní přemísťuje z a do nových sídlišť, jež se rozrostla křížem krážem po celé rozsáhlé metropolitní oblasti.

Ještě bych rád zdůraznil, že se topografie pozdního kapitalismu, ve srovnání s 19. stoletím, odráží výrazně v boji o prostor: kdo ho má pod kontrolou, z jakého důvodu, a jak to skončí? Pokud bereme v úvahu kapitalismus 19. století, jenž reprezentoval snahu rychleji vyrábět, pak je pozdní kapitalista 21. století zaměřen spíše na ekonomické výhody „out-sourcingu“ (čerpání zdrojů informací) s použitím „inteligentních technologií“. Za určitých okolností je přitom smyslem jeho operací získat – jako aktiva – pozemky. Můj argument je, že spekulativní investice mohou být rozhodujícím faktorem při produkci a roztržiténosti ne-míst po všech městech západního světa.

Jako výsledek tohoto složitého rozdělení moderního města – prováděného velkými podniky (a státem) – do pásem a různých aktivních a dřímajících zón, jsme svědky neúprosného přiřazování našeho pocitu vůči městu jako „místu“ (s významem), spíše nežli více neosobnímu a abstraktnímu pojmu „prostor“.

Jaký je potom efekt rychlé proměny zapamatovaného městského prostředí v ne-místo? Protože jsme podcenili mocný vliv místa jako prvku sjednocujícího obec a komunitu coby společenství navzájem podobných lidských bytostí, musíme strpět fragmentární porušení kolektivní paměti, tak jak je Nora (1986) jasnozřivě prorokuje ve své studii *Místo paměti*? Pocit fyzického a citového odloučení od místa vyvolává narážku na Barryho Sandwella: „krize není čistě intelektuální nebo spirituální. V podstatě pronikla do osobní, sociální a politické struktury moderní společnosti [a] se ztrátou pravdivosti ... je nyní vepsána do centrálních institucí a technologických médií moderního života.“

Mohl by potenciál opětovného zapojení se ne-míst (jakkoliv individuální a zřídka taková setkání mohou být) přispět k obnovení forem nějakého nejasného pocitu

kolektivní sounáležitosti s místem a – jako gesto odporu k nevyhnutelné homogenizaci – zprostředkovat vazby na místní, regionální a vnitrostátní krajinu?

### **Obnovení kolektivní paměti prostřednictvím ne-míst**

V souvislosti s neúprosnými městskými změnami se naskýtá otázka, jak můžeme získat zpět to, co se vytratilo z městské krajiny v nedávné minulosti? A co přesně je to, co chceme získat zpět? Mohli bychom navrhnout, aby ne-místo fungovalo jako komprimovaný „archív“ pro formy porušené kolektivní paměti, ne-místo pojmut jako potenciální palimpsest, proti-památník připomínky vytěsnění společného městského smyslu pro místa, každého z nich jedinečného, a to v závislosti na čtvrti i městu.

I když chápu, že nároky ne-míst na to, aby byla vnímána jako nové památníky, nebo anti-památníky, se může jevit jako přemet nebo prostě absurdita (s přihlédnutím ke stavu většiny těchto míst), chtěl bych tu naznačit, že vzpomínky na tato ne-místa (zejména vzpomínky související s obdobím našeho dětství a výchovy, jak je uvedeno výše) mají potenciál přispět k nárůstu kolektivní paměti celého společenství. To je v podstatě přece běžnou a žádoucí praxí řešení environmentální problematiky, aby lidé měli smysl pro spojení jejich vlastní sociální identity s odkazem životního prostředí. Je zajímavé, že „místo“, jež je v něčem případě obdařeno významem, může být jinou osobou vnímáno jako „ne-místo“ bez smyslu, a to v důsledku samotného selektivního procesu složitého a nepředvídatelného vytváření paměti. Podle Petera Jacksona (1995) je „jazyk sociální existence nepochybně podmíněn geograficky“, což je podnětem k výzvě – luštit kódy vnějšího životního prostředí „mapováním jeho smyslu a významů.“<sup>4</sup> Získání správných údajů o životním prostředí prostřednictvím „mapování smyslu a významů“ napomáhá procesu demaskování, znovuoobnovy reprodukčními mechanismy a někdy i inicializaci rezistence vůči diktátu společenského řádu. Chceme-li pokračovat v této navigační metafoře, můžeme uvažovat o ne-místech jako o náhodných ohybech mnohonásobně používané mapy, narativním „tmelu“, jenž však díky své křehké přilnavosti může být považován za významný příspěvek k narůstání kolektivní paměti. Jak nám připomíná Paul Ricoeur (2004): „Prostřednictvím narační funkce je paměť začleňována do formování identity: s pamětí jako časovou složkou identity, ve spojitosti s hodnocením současného a jeho projekcí do budoucnosti.“ Obnova anebo příliš nadšená ochrana těchto ne-míst by mohla zpřetrhat a přerušit jejich latentní, skryté a dřímající, sociální a ekonomické narace, tak významné pro budoucí výzkum.

### **Reprezentace ne-místa**

Termín rejstříkování (*indexicality*) či indexování, popisování má vyjádřit schopnosti fotografie vtáhnout do středu pozornosti pozoruhodný „index“ nesourodých vizuálních prvků ve velkých detailech, což umožňuje divákovi, aby jakoby skenoval povrch volného času – formálním zapojováním dekonstrukcí sémiotické povrchnosti. Diskuse o fotografii v Lefebvrevově (1991) studii *The Production of Space* deklaruje, že role fotografie spočívá v nalézání „implicitního, proti němuž nelze vznášet námitky“, kde získáváme zkušenosti „politické ekonomie prostoru“, v nichž procesy centralizace a monopolizace, které

4 V originále *maps of meaning*



pojišťují kapitalistickou konkurenceschopnost, přinášejí přímé a nepřímé prostorové efekty, jež transformují a rozčleňují život do jednotlivých „mikro a makro úrovní“.

Prostřednictvím vizuálního zkoumání těchto ne-míst jako opěšalý chodec má člověk možnost potvrdit, že existuje fyzicky neoddělitelná vazba mezi automobilismem a městskou krajinou pozdního kapitalismu, v níž ne-místa mohou být vnímána jako plody této vzájemné symbiózy. O objevném potenciálu této peripatetické aktivity pojednává Michel de Certeau (2002): „Pěší pohyb je možné vnímat jako otevřenou individuální zkušenost adekvátní novým a odlišným způsobům vnímání, projektování a konstruování světa.“

Existují důkazy, včetně některých projevů současného umění, dokládající obnovený zájem o místa, která nejsou v souladu s víceméně konvenčními šablonami krajinné krásy. Co se zdá být spojovat tyto novější reprezentace, je pravděpodobně společný zájem na objevný potenciál místa a paměti ve vztahu k hledání identity.

### **Obnovené krajiny ne-míst**

Argumentace o potřebě určité formy ochrany ne-míst si získala poslední dobou mezi vybranými současnými krajinnými architekty publicitu a obecný souhlas, takže v tomto ohledu prostřednictvím svých nápadů a projektů respektují problematiku zachování a obnovy současné krajiny. Neodmyslitelným paradoxem je, že ne-místa lze v současné době chránit jako přírodní lokality autonomního procesu „zdivočení“, aniž by se zásah rušivě dotkl nečekaného daru štěstí těchto míst. Zdálo by se, že v rámci této nové estetické koncepce krajinařské architektury je opakovaná rekolonizace ne-míst jak fyzická tak i eidetická. Dávám přednost termínu eidetická jako vhodnějšímu pro popis představy, že krajina je sama o sobě schopna předávat myšlenky mimo své čisté fenomenologické stavy. V knize esejí amerického krajinného architekta Jamese Cornera (1999) se praví, že budeme schopni pracovat s krajinou prostřednictvím eidetického filtru myšlenek: „Krajina přetváří obraz světa, nejen z důvodu vlastních fyzikálních a experimentálních vlastností, ale také kvůli svému eidetickému obsahu, vlastní kapacitou obsahu a vyjadřováním myšlenek a zapojováním mysli.“ Kreativní výzvou, jak pro architektky tak i pro plánovače, je podle Jamese Cornera „odolat homogenizaci životního prostředí a současně zvyšovat podíl místních atributů a kolektivního smyslu pro místo.“

### **Ne-místo jako palimpsest protipamátky**

Ještě bych rád zdůraznil, že kolektivní smysl místa je často formulován v prostoru jako „památko“. Památka je hlasem své komemorativní funkce, pokusem přispět (umístěním a materializací) ke zmírnění přirozené fragmentace paměti a nesouhlasnosti i spornosti charakteru vzpomínek.

Jasnozřivě prorocká upomínka na naše vlastní období (a snad i stanovisko, které by mohlo být chápáno jako podpora reaktivace ne-míst coby vhodných protipamátek dědictví pozdního kapitalismu) byla učiněna Sertem, Légerem a Gedonem již v esejí *Devět bodů k památkám* z roku 1943: „Památky jsou možné pouze v období, ve kterém trvá sjednocující vědomí a sjednocující kultura. Současná doba není schopna vytvářet trvalé památky.“

Je možné nahlížet na ne-místa tímto způsobem, jako na možné protipamátky na rozpolcenost a nejednotu vepsanou do celé pozdně kapitalistické krajiny – a „naruby a vzhůru nohama převrácený“ index kolektivní paměti, možná zahrnující i vykupitelské funkce pro všechny ty, kteří byli svědky jejího postupného přeměňování z „míst“ v „ne-místa“.

Ještě bych rád uvedl, že organizace, které již (ve Velké Británii) působí jako strážci v „oblastech pozoruhodných krás“ – zejména instituce jako English Nature a National Trust – by se mohly pokusit přehodnotit svá kritéria při ziscích budoucích ploch. Akvizice ne-míst, do jejich krajinného portfolia by jistě vyvolávala širší diskusi ohledně stávajících pojmů týkajících se národního kulturního dědictví, a to proto, že nejsou – pozor, slovo, jež má svou váhu – přirozeně krásná. Ve skutečnosti (jak ironické), pokud by takové zhodnocení vedlo k nárůstu přístupů do ne-míst, tyto přirozené vlastnosti, o nichž jsme výše průběžně diskutovali, by se rázem ocitly v nebezpečí.

## Shrnutí

Prostřednictvím setkání s ne-místy jsme prezentovali důvody pro to, abychom se vážně zamysleli nad městskými dislokacemi připisovanými pozdnímu kapitalismu a nad jejich následným dopadem na náš „smysl pro místo“ a kolektivní paměť. Naskytá se také možnost, že společnost si bude moci přijít prohlédnout ne-místa jako potenciální protipamátníky připomínající (prostřednictvím současné bouřlivé rekolonizace flórou a faunou), že předtím musela být zbavena nadvlády městských obyvatel, což bylo způsobeno průběhem městské rekonfigurace v období po roce 1960.

Etiologicky zdrženlivě – při stanovení příčin těchto poruch – lze zcela jednoduše ne-místa uchovávat jako vznikající „nové krajiny“ bez zjevného designu, ale i jako místa, která jsou čím dál tím více cennější díky jejich neočekávané biodiverzitě a tomu, že představují alternativu k narůstající homogenizaci městské krajiny.

## Summary

Through an encounter with non-place, we are presented perhaps with an opportunity to consider the urban dislocation ascribed to late-capitalism, its subsequent impact upon our “sense of place” and collective memory. There is also the possibility that society may come to view the non-place as a potential counter-monument to memorialise, through the rampant re-colonisation of flora and fauna, those previously disempowered urban inhabitants who “made way” during the post-1960s urban reconfiguration. For the aetiologically reticent, the non-place may be simply cherished as an emerging “new landscape”—without apparent design, yet a place that is becoming increasingly valuable in relation to its paradoxical biodiversity, enabling perhaps, a unique aperture through which we might view an alternative to the increasing homogenisation of the urban landscape.

## Literatura<sup>5</sup>

- Pierre Nora, *Les Lieux de Mémoire*, vol. 2: *La Nation (Realms of Memory)* (Paris: Gallimard, 1986).
- Jim Brogden, Encountering the “Non-Place”, vol.6.3 *ENTERTEXT* journal (Brunel University 2007).
- Jean-Michel Rabate, in Rabate, ed., *Writing The Image After Roland Barthes*, (University of Pennsylvania Press, 1997), 35.
- Kevin Fitzpatrick and Mark LaGory, *Unhealthy Places: The Ecology of Risk in the Urban Landscape* (London: Routledge, 2000), 66.
- Victor Turner, “Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de Passage” in *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual* (London: Cornell University Press, 1967), 95.
- Iain Sinclair, *London Orbital: A Walk around the M25* (London: Penguin Books, 2003), 241.
- Marc Augé, *Non-places: Introduction to an Anthropology of Supermodernity* (London and New York: Verso, 1995).
- Barry Sandywell, *Reflexivity and the Crisis of Western Reason* (London: Routledge, 1996), 2.
- Sigmund Freud, “A Note upon the ‘Mystic Writing Pad’” (1925), *General Psychological Theory* (New York: First Touch Stone Edition, 1997), 207.
- Peter Jackson, *Maps of Meaning: An Introduction to Cultural Geography* (London: Routledge, 1995).
- Paul Antze and Michael Lambek, eds., *Tense Past: Cultural Essays in Trauma and Memory* (London: Routledge, 1996), 17.
- Paul Ricoeur, “The Exercise of Memory” in *Memory, History, Forgetting*, trans. Kathleen Blamey and David Pellauer (Chicago: University of Chicago Press, 2004), 81.
- Henri Lefebvre, *The Production of Space*, trans. Donald Nicholson-Smith (Oxford: Blackwell, 1991), 65.
- Michel de Certeau, “Walking in the City” in *The Practice of Everyday Life* (University of California Press, 2002), 40.
- Adam Gopnik, Joel Sternfeld *Walking the High Line*, Pace/MacGill Gallery (Göttingen: Steidl, 2001), 47.
- James Corner, “Recovering Landscape as a Critical Cultural Practice” in *Recovering Landscape: Essays in Contemporary Landscape Architecture*, ed. Corner (Princeton Architectural Press, 1999), 1.
- Michael Landzelius, “Commemorative Dis(re)membering: Erasing Heritage, Spatializing Disinheritance” (*Environment and Planning D: Society and Space* 21, 2003), 195-221.
- José Luis Sert, Fernand Léger, Sigfried Giedon, *Nine Points on Monumentality* (orig. ed., 1943, TXT Polis Research Centre, [www.ub.es/escult/docus2/sert1.doc](http://www.ub.es/escult/docus2/sert1.doc), Public Art Project, University of Barcelona, 2006), 2.
- James Young, “Memory / Monument” in Young, ed., *Critical Terms for Art History*, 245.

[K článku se vztahují reprodukce v obrazové příloze na konci III. oddílu – Obr. 11 – 13]

5 Ediční poznámka: Bibliografie u eseje Jima Brogdena byla ponechána v původní formě, jelikož jsme se obávali, že snaha o její přizpůsobení úzu tohoto sborníku by mohla vést ke zkreslení či nepřesnostem.

## ANIMACE MRTVÉHO ZAJÍCE NEPŘESVĚDČÍ, ANEŽ NESTAČÍ POUZE VIDĚT

MICHAELA TERČOVÁ

Svou krátkou úvahu nemohu začít jinak, než poděkovat za téma, v této době obzvláště potřebné, i když, a to napadne jistě každého pedagoga, který se uměleckou (v tomto případě výtvarnou) výchovou vážně zabývá, se jednou přednáškou, konferencí, ale ani životní etapou obsáhnout nedá. Je to téma asi stále aktuální. Dovolím si proto pouze naznačit, a protože cesty řešení všichni stále hledáme, více otázkami formulovat některé myšlenky, které považuji za zásadní.

Již samotné téma konference je formulováno otázkou, a sice, „Jak umělci navazují kontakt s diváky?“ Předpokládá se asi, že umělci by měli mít zájem kontakt s diváky navázat. Opomeneme-li komerční zájmy „umělců“ a „umění“ pro dekoraci, nabízí se otázka, zda je smyslem tvorby umělce, aby sám vytvářel, nebo jaksí navíc vytvářel prostory, podmínky pro kontakt s divákem? Není pravdou, že umělec tvoří hlavně proto, že hledá smysl, klade si otázky svou tvorbou? Jsou-li to otázky aktuální, životně pravdivé, naléhavé otázky, proč ještě hledat další prostředky reklamy? Nutí se ale další otázka. Zda jeho tvorba je taková, že rezonuje s adresáty (diváky) stejně hledajícími jako on?

Další otázka nemůže znít jinak, než „... jaká je naše současná umělecká scéna, jaké současné umění chceme divákům, konzumentům, studentům, dětem zprostředkovávat? Jsme si jako výtvarní pedagogové jistí, že naše snahy spojené s prezentováním současné výtvarné tvorby mají skutečně pozitivní výchovný dopad?“ Já o tom bohužel pochybuji velmi často.

Ale nechme otázky otevřené. Odpovědi je asi i sama doba, ve které se dnes nacházíme. Postupná likvidace humanitních oborů, uměleckých výchov potažmo výchovy výtvarné třeba na pedagogických fakultách (viz hodnocení výkonu kateder počtem vyrobených učitelů za hodinu, Bílá kniha atd.). Nerada zde vystupuji jako skeptik – ale věřte, že víru v lepší budoucnost stále mám, hlavně když pracuji se svými studenty. Když výtvarnou výchovu obhájíme, věřím, že budeme mít schopné, rozumné a citlivé pokračovatele.

Hodně mladých lidí si dnes již uvědomuje, že skutečná hodnota, ten skutečný kapitál, to nejsou hmotné statky, to nejsou peníze, ale jak pravdivě formuloval Joseph Beuys, ten skutečný kapitál – to jsou schopnosti člověka tvořit, to je kreativita. Tento osobní kapitál, který si každý člověk sám na sobě v životě odpracuje, má velké výhody. Je nezcizitelný a zůstane nám na rozdíl od všech hmotných statků. Ty totiž všichni na Zemi zanecháme.

V této souvislosti se nabízí další otázky. Jak chápat schopnost, kterou nazýváme kreativita? Máme všichni šanci tuto schopnost rozvíjet? Podle známých teorií je možno tuto schopnost uplatňovat ve všech oblastech života. Jak je na tom například vědec? Vědecký pracovník se většinou stává článkem týmu, navazuje na poznatky již poznané a řídí se obvykle příkázáním, které ještě i dnes často slyšíme: „Hlavně žádné emoce!!!“

Vědci si často myslí, že ta nejdůležitější, jediná lidská duševní schopnost, která má právo vstupovat do procesu badatelské práce, je rozum, myšlení.

Na rozdíl od vědce, umělec týmově nepracuje. Nebývá článkem v řetězci řešitelů, pokud se nenechá manipulovat technikou (počítače, fotoaparát ...), kterou používá místo vlastní imaginace. Vilém Flusser tyto případy nazývá technoimaginací. Umělec většinou pracuje zcela svobodně, sám od počátku do konce tvorby. Je zde však další ale ... ale pokud, jak to často postmoderní tvorba nabízí, pouze nekopíruje, neopisuje, necituje, neinterpretuje, neparafrazuje, netransformuje a pouze nevizualizuje, třeba ani neanimuje. Neboť takovým uměním by ani Joseph Beuys mrtvého zajíce nepřesvědčil.

Jak tedy chápat výtvarnou výchovu, tvořivost, tvar? Výtvarné umění, výtvarná výchova má v oblasti poznávání, vzdělávání, vychovávání zcela jedinečné postavení. To napovídá i etymologický výklad slova výTVARNÁ(É), které má ve svém základu slovo TVAR. Tvar, forma, věc. Je to materie, materiální substance, země, tedy hmota. Činnost s ní spojená je vyTVÁŘení, TVARování, výTVARNÁ činnost. Tvarů hmoty se člověk dotýká svou fyzickou tělesností, svými vyvinutými smysly, duševně i duchovně. Smysl tohoto počínání vychází možná ze snahy, z pudu pro poznání této TVARové, formové, hmotné skutečnosti, tedy reality, ve které žije a sám její součástí. Totéž asi platí jak pro vědce, tak pro umělce. Způsob přírodně vědeckého bádání je však poněkud jiný, jak jsem již výše naznačila. Vědci staví týmově pyramidy poznání, avšak umělec může pracovat sám. Vycházet pouze ze svých vlastních, autenticky uchopených poznatků, schopností a zkušeností. Výtvarný umělec může nezávisle, svobodně a sám komunikovat s hmotným TVAREM, hledat a odkrývat tajemství jeho podstaty, trvání i neustálého vznikání a zanikání. A tuto, vlastně taky badatelskou činnost, dělá každý stále znovu od samého počátku. Na této cestě je sám se sebou bez složitých strojů a přístrojů, počítačů a předem objevených teorií a složitých výpočtů. Sám se pokouší tvořit.

Slova TVORba, tvořivost, tvoření mají ve svém základu slovo TVOR, tedy TVORa. Toto konstatování nás může přivést k myšlence o původu všeho TVOŘení, k počátku všech TVARů a věcí zemských, hmotných a k počátkům stálého vznikání a zanikání života na naší planetě. A to třeba i v době, kdy bylo slovo vyslovováno, aby TVOŘilo. Vždyť na počátku bylo slovo ... a to bylo tvůrčí. Bylo to slovo ŽIVOT. Slovo tuto schopnost ztratilo, člověk TVOŘit nedokáže. To, o co se pokouší, je pouze TVARba, spíše bychom mohli říct, tvořivost, přetváření, tváření. Pracuje s již vytvořenou hmotou, formou TVAREM.

Předměty výTVARNÉ činnosti jsou tedy všechny tvary, věci první a druhé přírody, živé i neživé, možná vytvořené TVORY inteligencemi vyššími a doTVÁŘeny lidmi. K tomu, aby mohl člověk TVAŘit, může se patřičně uschopňovat, může být TVARBou uschopňován, vychováván. Ale sama aktivita TVÁŘení, sám proces TVÁŘení, je-li správně pochopen a veden, má již v sobě TVOŘivou sílu. Může rozvíjet lidské schopnosti a dovednosti. Výtvarná činnost může být výchovná. Výtvarná činnost může vychovávat. Tento proces je ve své podstatě velmi svobodný a subjektivní, avšak ne vždy lze do jeho podstaty nahlédnout bez hlubších znalostí lidské existence. Protože tyto naše vědomosti jsou hodně omezené, vycházíme především ze zkušeností. V procesu umělecké TVARby

se vědomé schopnosti jako emoce, cit, pud či vůle neeliminují tak, jak to např. vyžaduje současná věda. Myšlení tvoří jen část schopností. Další potenciální oblast, nazývaná též emoční inteligence, spíše dřímá. Proces TVARby může lidské schopnosti integrovat a rozvíjet celistvě. A to nejen vizualizací, ale prostřednictvím všech kontaktních možností s hmotnou realitou.

Předpokládám, že dnes výtvarné umění opouští tradici zobrazování. Proto se neptám *co*, ale *jak* tvořit. Jak to dělat. Hledám metodu vyTVÁŘení. Budu vycházet ze svých osobních výtvarných zkušeností a dlouholetých zkušeností z práce se studenty, budoucími učiteli výtvarné výchovy. Cestu TVAŘivosti, kterou chci jen velmi zevrubně přiblížit a nechci ji nikomu vnucovat, jsem si rozdělila na dvě etapy. První může předcházet druhou anebo mohou jít obě rovnoběžně a navzájem se korigovat, tolerovat, doplňovat, ale naopak to asi nejde.

*První etapu* bych mohla nazvat cestou poznání. Poznání TVARu, věci, hmoty, kterou zvolím předmětem své výtvarné činnosti. Může to být jakákoliv věc. Živá, neživá, list ze stromu, kus dřeva, látky, pero, tužka, barva, papír, strom či krajina, ve které sedím. Všechny tyto věci se mi nabízí k poznávání a přeTVÁŘení. Mohu je svou smyslovou tělesností samostatně ohmatávat, ochutnávat. Podrobovat zkoumání povrch, tvary, strukturu, barevnost atd. Taky je mohu mechanicky destruovat, rozkládat, abych poznala jejich složení. Jistě se zde uplatní i předešlé životní zkušenosti a vědomosti učitele i žáka. Ale potom mohu ohmatávat věci i svými schopnostmi duševními. Nabízí se vstoupit do představových dějů těchto věcí. Do těch dějů, o kterých třeba něco víme, tušíme, o kterých lze přemýšlet a prožívat je. U věcí druhé přírody, věcí neživých, věcí již přeTVÁŘených člověkem je to poměrně jednoduché. A přece si už tento představující přeTVÁŘÍ vhodné tělesné i duševní schopnosti k tomu, aby mohl třeba pokračovat. Zpětně analyzovat věc a pokračovat tam, kde jiný člověk začal. Tedy otevírat představové děje živé přírody, která byla vyTVOŘena. Tato první etapa by nebyla úspěšná, kdyby nebyla zvolená věc přijata a posuzována se sympatií, s láskou k ní. Tedy bez předsudků, bez toho, aby s ní posuzovatel chtěl manipulovat, přeTVÁŘet ji, diktovat, eventuálně na ní zkoušet nějaké přejaté metody, techniky ap. První etapa cesty TVAŘení je cestou téměř vědecko-analytické pokory. Může přinášet velkou radost a údiv. Zcela jistým úspěchem této cesty je však množství nashromážděných poznatků.

*Druhá etapa* cesty výtvarné práce s TVAREm, kterou popisuji, je hodně závislá na první. Velmi často se však stává, že netrpělivý student již v průběhu první etapy práce zatouží hmotné věci, se kterou pracuje, vnutit svou nebo přejatou myšlenku. Stane-li se to dřív, než věci skutečně pozná a pochopí její vůli, její řeč (řeč hmoty), nemusí se mu podařit vstoupit s ní do dialogu, nemusí se mu podařit citlivě a úspěšně propojit poznané se svými myšlenkami, nápady, se svou vůlí. To se někdy stává při rutinním či mechanickém přejímání znaků obrazu nebo mechanickém přejímání technik, kopírování, asociální interpretaci ap.

Umění, má-li vychovávat, rozvíjet fyzické, smyslové, ale hlavně duševní schopnosti, a to vážná tvůrčí badatelská činnost zaručuje, tedy takové skutečné umění předpokládá člověka celostně angažovaného. Výtvarnou tvorbu považuji za nosný prostředek výchovy,

která rozvíjí lidské kompetence, kreativně tvořit, kreativně žít. Rudolf Steiner napsal, že největším uměním je umění sociální. Umění se navzájem tolerovat, respektovat, chápat, umění spolupracovat, pomáhat si, umění lásky k bližnímu.

Nejsem kazatel, nechci být moralistou. Jsem ráda, že mohu být učitelka výtvarné výchovy. Učím to, co sama hledám. Kladu si otázky se svými žáky a tuším, že necháme-li je otevřené, snad na ně někdy najdeme odpovědi.

### **Summary**

The animation cannot convince a dead hare or to see is not enough. The world we live in nowadays forces us to ask ourselves questions. What is the meaning of art generally, fine arts in particular, and art education. What is our contemporary art scene? What kind of art we can or we want to present to the audience, consumers, students, to the children as the teachers? We live in a consumer society, we prefer material goods. But the real capital (see Joseph Beuys), is the creativity and the ability to create. How could we understand the creativity? The man can not really create; he will not create any alive being. He can create only with the lifeless matter. He must enter the dialog with it through the searching, cognition, sympathies and love towards it. Only the social art is the highest art and there the creativity way actually leads.

## TRANSCENDENCE A TĚLESNÝ LOGOS

MICHAELA MACH

Existuje mnoho důkazů, že koncept duchovního a duševního probuzení k tvořivému vnímání a spoluúčasti na vytváření umění a kulturního světa obecně, není jenom fenoménem jakési konceptuální myslivé činnosti člověka (pokud možno člověka v oboru dostatečně cvičeném), ale je také výsledkem tělesného logu – v těle/médiu koncentrované zkušenosti, která má být probuzena. Jedná se o proces, který je znám v různých kulturách, kde se lidé zabývají mystickými nebo okultními praktikami. Takové praktiky jim umožňují spojit se s energií, světlem a změněnými stavy vědomí, aby dosáhli toho, co lze obecně definovat jako energie transformace. Odkazy na takové zkušenosti lze najít v mystických esoterických naukách a praktikách mnoha kultur: asyrské, egyptské, keltské, řecké, taoistické, tibetské, židovské, kultury amerických indiánů, aljašské, australské, havajské, africké i latinskoamerické.

Morfická pole či morfická rezonance je sporná teorie Ruperta Sheldreke, který tvrdí, že všechno v našem světě, ať už je to věc, rostlina nebo zvíře, je obklopené a prostoupené morfickými poli, obsahujícími kompletní informaci o charakteru a aktivitě daného objektu. Mezi morfickými poli stejného druhu (a mezi objekty/jevy a morfickými poli) existuje rezonance, která je tím silnější, čím víc jsou si podobné. Morfogenetické pole dle Sheldrakeovy definice je morfické pole živých organismů, které kromě charakteru a tvaru odráží též jejich chování a vztahy s jinými organismy. *Pole moderní fyziky hrají mnohé z týchž úloh, jaké mají duše v animistických, předmechanistických filozofií přírody. Matematické zákony existují pouze v našich myslích* (Sheldrake 1994).

Problém je, že si přenos zvyků nikdo dobře neumí představit. Kvantová fyzika zatím mlčí, ale sám autor teorie si dokáže představit jakési morfogenetické pole, které je specifické pro každý druh hmoty. Sheldrakova teorie, přestože není podle gusta scientisticky orientovaných vědců, má nesporné přednosti ve světě skutečných živých bytostí tím, že dává prostor spontaneitě. Navíc je rodnou sestrou mé nevědecky se tvářící teze, kterou jsem stanovila ve své disertační práci. Teze o živé morfologii, symbolicky obsažené v mytologické látce, prakticky snadno reaktualizovatelné v tvořivém procesu, kdykoli a kýmkoli v morfickém poli planety Země (Gaie).

Ale vyprávíme příběh od začátku. Podobně jako mnoho lidí se i já zabývám šamanskými obřady, včetně těch, které používají tzv. psychedelické rostliny. Šamanismus je název pro praktiky s extatickými vizionářskými zážitky, které jsou prováděné u mnoha domorodých národů po celém světě. Kořeny šamanismu jsou archaické a někteří antropologové si myslí, že pocházejí až od samého začátku lidského vědomí. Mytologie šamanských národů, jejich symbolismus a léčivé techniky, jsou založeny na extatických prožitcích. Jejich společná témata jsou „sestup do Říše Smrti, boj s démonickými silami, rozdělení se, zkouška ohněm, obcování se světem duchů a zvířat, přijímání elementárních sil, výstup vzhůru po Stromu Světa nebo pomocí Kosmického Ptáka, uvědomění si identity se Sluncem a návrat do Středového světa, světa lidského“ (Sheldrake 1994).



Šamanismus vrhl hodně světla na židovsko-křesťanské tradice. Především osvětluje postavu Ježíše, včetně jeho smrti na Dřevě, jeho sestup, jeho vzkříšení a nanebevstoupení. Umožňuje nám také vidět archaické kořeny vizionářských zjevení, vnuknutých prorocství, zasvěcení se Bohu křtem a zázračných léčivých sil. Instituce věštce z nomádských období Židů se změnila po dobytí Palestiny, která pak byla ovlivňována *nabim*, extatickými proroky Kenaanského náboženství, jakým byli Baalovi proroci. V prvotní církvi se objevovaly charismatické dary Ducha Svatého, včetně moci uzdravovat, mluvení cizími jazyky a prorokování. Tyto dary byly rozvíjeny v různých sektách a při dnešním charismatickém oživení se na ně hodně odvolávají proudy křesťanství, včetně církve metodistické, anglikánské a římskokatolické. Vizionářská zkušenost, někdy vyvolávaná takovými postupy jako je např. hladovění, spánková deprivace, vykuřování kadidlem, rytmická sluchová i pohybová stimulace při přednesu modliteb (manter) aj., je opakujícím se rysem křesťanského mysticismu a podobně jako hebrejská prorocká tradice má mnoho předchůdců v extatických vizích šamanů.

Této tématice se mezi jinými věnuje i práce antropoložek F. Goodmanové a B. Goreové (2003), které na základě archeologických nálezů sošek v určitých pravidelně se opakujících pozicích rekonstruovaly velmi pravděpodobně celý algoritmus transrituálních extatických pozic, zprostředkovávající téměř neomezené napojení na kolektivní vědomí – či morfogenetické pole Gaie. Mytologická látka je spíše podobná hologramu, ve kterém jsou uskládněny veškeré informace a možnosti. Toto napojení bylo přirozeně ovlivněno bezprostředností tělesného logu, způsobem života (lovci-sběrači), animistickou vírou a úctou ke všemu živému v kontextu původních mytologií. Toto vše bylo vývojem opuštěno, abychom to mohli v tomto století znovu najít. Jako příklad může dost dobře posloužit fakt, že opět vyrostly, např. v Americe, exotické, psychedelické formy křesťanství, v nichž jsou dnes obřadně, jako forma křesťanského přijímání, užívány psychoaktivní rostliny, původně známé v šamanských praktikách domorodých obyvatel (na jihozápadě Spojených států používají peyot, v Amazonii je to ayahuasca, datura či jiné rostlinné směsi). Společnou patronkou těchto forem křesťanství je Požehnaná Panna Maria. Jako Královna pralesa je zjevně ztotožňována s Gaiou – živou duší planety, nositelkou veškerého života. Představa Gaii je úzce spjata s působností morfogenetického pole.

Podle hypotézy formativní přičinnosti jsou morfologická pole nějakým novým druhem pole, dosud fyzice neznámým, se svou evoluční podstatou, což bylo ve své podstatě známo již animistickým kulturám. Morfogenetická pole obsahují jakýsi druh kolektivní paměti, na kterou se každý člen druhu obrací a do které naopak přispívá. *Formativní aktivita je vázána na již nabyté formy toho kterého druhu. Čím častěji je pak vzor opakován, tím je pravděpodobnější, že bude opětovně následován. Pole jsou prostředky, kterými se zvyklosti druhu vytvářejí, udržují a dědí*“ (Sheldrake 1990). Členové jakékoli společnosti jsou zapojeni do sociálního pole skupiny (kmene, rodiny, národa aj.) a polí jeho kulturních vzorů. Tato pole mají své významy a zprostředkovávají skupině jejich zavedené organizační vzory udržované sebe-rezonancí. U primitivních kmenů tato pole zahrnují nejen žijící členy, ale rovněž jeho členy minulé. Po celém světě je v životě tradičních sociálních skupin bezprostředně rozpoznatelná neviditelná přítomnost jejich předků.

Řídí-li se veškeré životní (podle některých teorií i anorganické) procesy návyky vytvořenými opakováním, a šíří-li se morfickou rezonancí (viz. Jungovo kolektivní nevědomí), pak je zřejmé, že sklony ritualizovat si veškeré činnosti, jsou úzce spjaty nejen s pochopením svého bytí v kontextu ostatních bytí, ale také zpětně pomáhají udržovat tento ucelený systém v harmonickém rozložení veškerých sil. Protože účastí na obřadech se minulost stává přítomností. Dnešní člověk je propojen se všemi, kteří mu předcházeli, ale také s tvůrčím momentem, jakousi „alternativní realitou“, když vše je jedno.

*Rituál neopakuje jen rituál, který předcházel (samotné opakování archetypu), ale je s ním spojen a je jeho pokračováním, ať je to v pravidelných intervalech nebo ne (Eliade 1958).* Mimo jiné tyto rituály vytvářejí i paradoxní pocit, že nejenže žijeme v době cyklických návratů, ale také v době dějinné – obsahuje i historický proces růstu a zrání, kdy ke kolektivní paměti (vyvolané morfickými rezonancemi) přibude i paměť individuální – člověk se pak může naladit na minulé zážitky jiných lidí na tomto místě.

Proto zážitky, vyvolané ritualizovanou činností, která je typickým společenským rysem, obsahují takové prvky: ... jako jsou *převažující pocit míru a pohody, pocit existence mimo tělo, vznášení se nebo pohyb temnou prázdnotou, vědomí zářivého bílého nebo zlatého světa a setkávání se nebo rozhovor s „přítomností“ nebo „živoucím světlem“.* V této chvíli je osud obecně určen, člověk vidí *panoramatickou přehlídku svého života a vstupuje do světa nebeské krásy, rozeznává drahé zesnulé a povídá si s nimi. Projevuje se celá řada dalších transcendentních prvků. Tento jev má obvykle mocný dopad na lidi, kteří jej prožili. Na předním místě se významně sníží strach ze smrti* (Grey 1985). Např. rituální zasvěcení v podobě pokřtění úplným ponořením do Jordánu, prováděné sv. Janem Křtitelem, byla jednoznačně účinná a ne „jen symbolická“. Mnozí, co byli takto pokřtěni, zažili dozajista pocit smrti a nového zrození. Je to jev, který je podstatou všech zasvěcovacích rituálů na celém světě. K podobnému procesu dochází spontánně ve stavech blízkých smrti. Jestliže tedy Jan Křtitel držel lidi pod vodou dostatečně dlouho či silně, mohl u nich vyvolat zážitek podobný smrti a nového zrození proměňující jejich život.

Podobné techniky jsou zaznamenány ve všech kulturních okruzích a civilizačních epochách. Nasvědčují tomu techniky obsažené prakticky v každém rituálu – jedná se o zakončení jedné životní fáze a započetí druhé – tzv. iniciační rituály. Ve většině křesťanských církví byla původní zasvěcovací hodnota křtu ztracena, protože se křest praktikuje pouze pokropením, ale např. Baptisté kladou velký důraz na znovuzrození – zážitek konverze. Nemohu si odpustit analogie se starými mytologiemi, ve kterých byla uctívána jako nositelka těchto životních cyklů mnohostranná Velká Matka. Byla původním zdrojem vesmíru a jeho zákonů, vládkyně přírody, osudu, času, nekonečnosti, pravdy, moudrosti, spravedlnosti, lásky, zrození a smrti. *Byla to Matka Země, Gaia, a také bohyně nebes, matka Slunce, Měsíce a všech nebeských těles – jako Nut, egyptská bohyně nebe; nebo Aštarté, bohyně nebes, královna hvězd. Byla to Natura, bohyně přírody. Byla světovou duší Platonovy kosmologie; a měla mnoho dalších jmen a spodobnění jako matka a forma udržující síla všech věcí* (Sheldrake 1994).

Celý hodnotový systém všech kulturních okruhů je (či někdy byl) prostoupen *maternal* – mateřskými metaforami. Nemůžeme nemyslet v metaforách, analogiích a obrazech;

jsou skryty v našich jazycích a přímo ve struktuře našeho myšlení. Mýtické a animistické myšlení závisí na organických metaforách ze životních dějů. Mechanistické myšlení závisí na metaforách vzatých ze strojů vytvořených člověkem, ale i tyto jsou nakonec inspirovány životní morfologií. Vždyť z chaosu se jako první vynořila nejdříve Matka Země, jak praví řecké mýty o stvoření (ve stejném duchu mluví i první kapitola knihy Genesis). Významný Gaiin svatostánek a věštírna byly v Delfách – „v centru tehdejšího vesmíru“. Když přišlo v knize Genesis na stvoření dle teologické terminologie, nebylo toto přímé, ale „zprostředkované“. Bylo vyvoláno slovem Božím, ale zrozeno Matkou Zemí.

Z principu trojnosti (sv. Trojice) lze velmi dobře odpozorovat porozumět evoluční tvořivosti, a to na základě interakce mezi dvojicí principů jako jsou např. energie a pole, kdy nevyhnutelně obsahují i třetí princip, jehož projevem jsou první dva. Tato jednota je skryta v metafoře o pohlaví. Tvořivá síla otce a matky závisí na jejich spojení a jejich potomci sjednocují vlastnosti obou rodičů – přímočařeji se tomuto věnují mnohé mytologie (Šakti a Šiva, jin a jang, křesťanská koncepce Boha, coby Otce, Syna a Ducha Svatého aj.). V křesťanském kontextu mohou být pole (morfická či morfogenetická) považována za aspekt Slova a energie za aspekt Ducha. *Jestliže Boží Slovo a Duch jsou vnitřně obsaženy v říši přírody a imanentních tvořivých procesů, pak se Bůh musí vyvíjet souběžně s přírodou. Současně Bůh nějak dává tomuto procesu jeho hlavní cíl... bod Omega, stav jednoty, ke kterému se všechno vyvíjí* (Sheldrake 1990). Princip trojnosti je obsažen ve veškerém tvořivém procesu. Jestliže v sobě tato tvořivost (a to především i tvořivost evoluční), projevující se objevením nových prototypů organizace, obsahuje i vznik nových druhů morfických polí, odkud tedy tato pole pocházejí? Zde se dostáváme k tajemství tvořivosti, a jak to často bývá, objevily se pro ni tři druhy teorií.

Podle první teorie se veškerá tvořivost vynořuje z mateřského principu: je vlastní přírodě a vynořuje se ze slepých, nezáměrných procesů jako výsledek působení náhody. Pramení v materiálních procesech. Nové vzory organizace, nová morfická pole začínají svoji existenci spontánně. Druhá teorie navrhuje, že veškerá tvořivost pochází z otcovského principu. Sestupu do fyzikálního světa prostoru a času z nějaké vyšší, transcendentního rozumu podobné úrovně. Podle platonské tradice je tato věčná Inteligence zdrojem a příbytkem Ideí odrážejících se v přírodním světě. Pro křesťanské platonisty to není nic jiného než Boží mysl. Pro Pythagorejce je toto transcendentní, rozumu podobné království, matematickou říší. Vesmír má původ v matematických principech a podle nich se vyvíjí. Za třetí existuje teorie, že všechna tvořivost pochází ze součinnosti mezi mateřským a otcovským principem, nebo více abstraktně, zespodu a shora. Závisí na náhodě, konfliktu a nutnosti, která je matkou invence. Tradiční teorie lidské tvořivosti jí přisuzují inspiraci z vyššího zdroje a nechávají ji projevovat se prostřednictvím tvořivého jednotlivce, který působí jako tunel. Což mimo jiné potvrzuje většina výtvarných umělců, se kterými jsem měla čest vést rozhovory na toto téma.<sup>1</sup> Ale je nasnadě, že i samotné sluneční světlo, molekuly, stromy i hvězdy, vše se projevuje v duchu spojení dvojího a tím jeho povýšení – vše má projev jak pole (otec), tak energie (matka).

1 Rozhovory, jejichž cílem je určení anamnézy spirituální zkušenosti, jsem publikovala na webové stránce uvedené v mém medailonu.

## Výtvarná reaktualizační dílna

Veškeré mytologické systémy, s jejich symbolickou obrazností, vybízejí ke znovuoživení – k reaktualizaci (jinými slovy dramatizaci). Ve výtvarné reaktualizační dílně, která je praktickou částí mého výzkumu, jsem se pokusila vytvořit most mezi těmito lidskými sklony a zájmy. Pokusila jsem se najít cestu, jak se podílet na tvořivém procesu, který nás ve všech možných formách obklopuje, a zároveň posilovat svou osobnost dotykem minulosti – ať již té naší nedávné nebo té, která byla vlastní našim předkům. Teoretický rámec mýticko-reaktualizačních dílen je nastíněn v mém příspěvku *Transrituální pozice a jiné reaktualizace* pro sborník Muzejní pedagogika dnes (Univerzita Palackého v Olomouci, 2008).

Nedávno jsem měla příležitost ověřit funkčnost dílny v rámci zahraniční stáže i v prostředí kyperské výtvarné školy v Lempě. Z této oblasti pochází i jedna z prehistorických Venuší – Dáma z Lempy. Je to figurka těhotné ženy vytvořená ze serpentinu (hadce – kamene se zeleným zabarvením) přibližně 3000 let před naším letopočtem, v období chalkolitické kultury. [viz *Obr. 16 v obrazové příloze na konci III. oddílu*] Figurka zaujímá specifickou, jakoby porodní pozici. Dlouhý krk je považován za falický symbol, ale podle zkušeností, které mám s transrituálními extatickými pozicemi, se spíše jedná o znázornění pocitu ze změněného stavu vědomí. V areálu archaické vesnice odkryté při archeologických výkopových pracích byly na základě původní předlohy vybudovány chýše, které byly zasvěceny rituálům porodu. Během transu v této pozici byla opakovaně zaznamenána žena, porodní bába či kněžka pomáhající ženám při porodu. Tuto pozici zkoušeli ve skupině čtyř lidí.

*Postavte se rovně s nohama u sebe, krk je vytažen, hlava je držena rovně v mírném záklonu a oči zavřené, ruce jsou pokrčené, lokty odstávají od těla, prsty u sebe, ruce se spojují konečky prstů pod pupkem, palce se dotýkají.*

Kypr je silně spjat s řeckou mytologií a umělci, kteří zde žijí či dlouhodobě pracují, se cítí touto mytologií velmi ovlivněni. Měla jsem možnost hovořit se Stassem Paraskosem, Margaret Paraskosovou či Johnem Simsem. Všichni do jednoho prosycenost ostrova silou starých archetypů popisují a ve svých dílech zobrazují. Dokonce popisují i jakési znovu vyvstávání mýtu při jeho neustálém ztvárňování. Toto mohu doložit i obrazy, které vyvstaly v průběhu skupinového transu, kdy jsme shodně prožívali podobné obrazy - vždy se zjevovala žena, vážky, okřídlený muž, vlny, voda, porod. Li zaznamenala propojení srdce s pupeční šňůrou zlaté barvy se svými blízkými, letícího muže, sedící ženu, jejíž pozice působila dojmem pentagramu, tělo složené ze tří energetických tvarů, energii proudící mezi rukama položenými na břicho, původně zaujímala jinou pozici, ale během transu ji bylo ukázáno, aby ruce posunula pod pupek. Kamila vnímala ženu, která stojí s ohněm, stojí s vodou, stojí s ohněm a vodou – nabízí vodu jako pozemská bohyně vody či kněžka, což si lze také snadno díky obsazení elementů spojit s bazálními iniciačními zážitky porodu. [viz *Obr. 14 a 15 v obrazové příloze na konci III. oddílu*]

Pro hlubší pochopení souvislostí mezi všeobecně známou mytologií a individuálními vizemi, zprostředkovanými transrituálním transem, uvádím krátké přiblížení bohyně

Afrodity: Bohyně Afrodita je jedním z nevýznamnějších Božstev řeckého panteonu. V Orientu byla uctívána pod různými jmény, jako například Inanna, Ištar, Astarté, jako Bohyně války a ničivé síly. Další Božstva podobná Afroditě se objevují i v jiných kulturách: například italská Venuše nebo starověká skandinávská Bohyně Freya, vládkyně nad láskou a válkou. Její mezopotámský protějšek je Ištar, egyptský protějšek Hathor a syro-palestinský protějšek Ashtart (Astarte). Její etruský ekvivalent byl Turan. Má blízko k indoevropským Bohyním Ushas a Auroře. V řeckém světě se Afrodita postupně diferencovala od Héry, Bohyně Země, plodnosti a porodu a manželské lásky. V Athénách byla uctívána jako nejstarší z Bohyň osudu. Podle tradice zavedené Aelianem, stoikem a znalcem řečtiny, se Afrodita zrodila z lastury, na které připlula nahá k plážím Kypru. A právě tak ji zachytil Botticelli na svém slavném obraze. Je až z podivem, že v obrazech již zmiňovaných kyperských malířů se Afrodita objevuje ve společnosti okřídlené bytosti. Například John Sims ho nazývá Ikarem, ale mohl by to být i Adónius, Anterós, Bůh, který chrání konání všech zamilovaných a Harmonia, Bohyně svornosti a rovnováhy – jsou to dvě protikladná Božstva, která symbolizují dvojakou přirozenost této Božské dvojice.<sup>2</sup> Tato již zmiňovaná dualita je pohybem – znovu vyvstáváním a zanikáním veškerého, ale především hledáním rovnováhy, která umožňuje poznání jako takové.

## Summary

It has been proved, that conception of spiritual awakening to creative perception and participation on creating art and cultural world generally is not only a phenomena of some conceptual mind work of human being (trained in the field if possible), but is also determined by physical existence of each mediator of collective experience, which shall be awoken. This process is known in all cultures and epochs of civilizations because it is controlled by living morphology (morphic resonance) contained in the essence of each mythology. One of the ways how to make those hidden contents conscious is to re-experience them during creative process (act of re-foundation), in which one takes part as a multilevel being. This can be achieved by creative workshop sourcing from mythology.

## Literatura

- ABRAHAM, R.; McKENNA, T.; SHELDRAKE, R. *Triology na hranicích Západu*. Praha : DharmaGaia, 2008. ISBN 978-80-86685-09-0.
- ARRIENOVÁ, A. *Archetypy šamanské tradice*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-476-1.
- BENTOV, J. *Kosmická kniha: o vzniku života*. Praha : Pragma, 2004. ISBN 80-7205-142-3.
- BRZOBOHATÁ, J.; ČERVENÝ, A. *Člověk jako víceúrovňová bytost*. Brno : Avale, 2003. ISBN 80-239-1837-0.
- BUDIL, I. T. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. Praha : TRITON, 2003. ISBN 80-7254-321-0.
- BUDIL, I. T.; ULRYCHOVÁ, M. *Antropologické symposium II*. Dobrá Voda : Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-29-5.
- CAMPBELL, J. *Mýty*. Praha : Pragma, 1998. ISBN 80-7205-491-0.

<sup>2</sup> Více informací o jednotlivých archetypech, ztělesněných v postavách bohů, naleznete v Ovidiových *Proměnách*.

- ELIADE, M. *Mýty, sny a mystéria*. Praha : OIKOYMENH, 1998. ISBN 80-86005-63-1.
- FRAZER, J. G. *Zlatá ratolest: Druhá žeň*. Praha : Garamond, 2000. ISBN 80-86379-18-3.
- GOODMANOVÁ, F.; GOREOVÁ, B. *Extatické pozice těla*. Praha : Votobia, 2003. ISBN 80-7220-151-4.
- CHLUP, R. a kol. *Pojetí duše v náboženských tradicích světa*. Praha : DharmaGaia, 2007. ISBN 978-80-86685-82-3
- JUNG, C. G. *Výbor z díla V*. Brno : Nakladatelství Tomáše Janečka, 1998. ISBN 80-85880-19-9.
- KAUFMANNOVÁ-HUBEROVÁ, G. *Děti potřebují rituály*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-203-3.
- KERÉNYI, K.; JUNG C. G. *Věda o mytologii*. Brno : Nakladatelství Tomáše Janečka, 1995. ISBN 80-85880-06-7.
- LARSEN, S. *Dveře šamanů: Otevření představivosti pro sílu a mýtus*. Praha : Globator, 1999. ISBN 80-7207-267-6.
- MURPHY, R. F. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha : Slon, 1999. ISBN 80-85850-53-2.
- NEUBAUER, Z.; ŠKRDLANT T. *Skrytá pravda Země*. Praha : Mladá Fronta, 2005. ISBN 80-204-1181-X.
- SCHELDRAKE, R. *Tao přírody*. Bratislava : Gardena, 1994. ISBN 80-85662-10-8.
- SOUKUP, V. *Přehled antropologických teorií kultury*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-328-5.
- ŠTEINER, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Praha : Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3.

## MIND THE GAP

ADELE FLOOD

### **What is a Gap?**

A gap is a space between the knowns: it is the zone between delineated areas of knowledge. The word gap denotes a break or opening in a structure; an area where there is a complete or partial absence of something such as data, or an interval of time during which an action or event stops occurring. In research we are asked to fill a gap in the literature. To fill such a gap first we must identify what we know and then identify what we don't know. In between the known zones of knowledge exist the places of the new: and the pathways to finding the new. In between the young and the old in our communities exist the stories of experience and knowledge; the created and the possibilities of creating.

Throughout the history of the known world humans have tried to fill the gaps; have tried to make sense of the world and tried to explain the unknown from the understanding that exists. They have attempted to depict the world as it is and as they would wish it to be. They have sought the perfect form and ways and means in which to record the lives of those around them. Aleksandr Solzhenitsyn in his 1970 Nobel Prize address comments:

We, holding Art in our hands, confidently consider ourselves to be its masters; boldly we direct it, we renew, reform and manifest it; we sell it for money, use it to please those in power; turn to it at one moment for amusement - right down to popular songs and night-clubs, and at another - grabbing the nearest weapon, cork or cudgel - for the passing needs of politics and for narrow-minded social ends. But art is not defiled by our efforts, neither does it thereby depart from its true nature, but on each occasion and in each application it gives to us a part of its secret inner light.

He speaks of the power of creating and the viewing and appreciation of art as a powerful part of our lives. He goes on to consider the comments of another great Russian writer, Dostoevsky who remarked "*Beauty will save the world.*" Solzhenitsyn tells us that this remark was not a careless phrase but a prophecy? After all HE was granted to see much, a man of fantastic illumination. He concludes with the ever hopeful comment: *And in that case art, literature might really be able to help the world today?*<sup>1</sup>

Researching creativity must become an imperative for those who practice in the Arts and especially for those who teach in the arts. If indeed *on each occasion and in each application it gives to us a part of its secret inner light* then surely we need to understand the essence of this illuminating power and the ways in which this power can be harnessed or manifested to provide new ways of thinking and being in the world. The nature of the human mind is to inquire and explore; to discover new horizons.

<sup>1</sup> [http://nobelprize.org/nobel\\_prizes/literature/laureates/1970/solzhenitsyn-lecture.html](http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1970/solzhenitsyn-lecture.html)

For example; today, it is hard to imagine what it must have been like for Galileo when he announced that the world went beyond a flat horizon. He took the world to a new frontier against all odds; against the Catholic Church which is a formidable force indeed. He sought to find answers to the physical world through observation and mathematical computations; his adherence to honest interpretation of experimental results represented a rejection of blind allegiance to authority, both philosophical and religious in matters of science. He was instrumental in separating science from both philosophy and religion: providing one of the major and pivotal changes in human thought.

However; a gap can often exist in terms of a disparity between attitudes or perceptions of an event or idea. In Galileo's case, he was ordered to stand trial on suspicion of heresy in 1633. Finally on 31 October 1992, after a gap of 359 years, Pope John Paul II expressed regret for how the Galileo affair had been handled, and officially conceded that the Earth was not stationary.

Gaps are often seen as sinister and negative spaces that indicate something deficient in a process or a situation. The apparently endless black space between the platform and the train in the London Underground is such a space across which you must make a small leap to ensure your continued journey. Courage to make that leap of faith and a vision that extends beyond the immediate situation or experience are needed to move ideas forward. This is the essence of creativity.

## Reframing the Gaps

What if we were to look at such gaps in a different frame? What if we saw them as the positive and dominant spaces within which reside the content of our thoughts or actions? We could view them as we do a gap in a mountain range; a pass that leads to new horizons and an opening up of new spaces: the gap in the horizon that leads to finding new pathways on the journey.

Or, what if we were to see the gaps as repositories of ideas that have fallen through the cracks because no one has had the foresight or the understanding to be able to identify their potential? This view counters the concept of a gap being a void and in fact suggests that such space is vital in the ongoing dialogues and constructs of knowledge. It allows us to revision ideas and spaces within a new or different context; to allow the improbable to become the possible or ultimately the real.

In previous writings I have considered issues of facing such a gap in terms of moving through a research journey:

*(As I travel within this image) I realise I have depicted the journey that I am taking towards that point over the horizon where the light shines through. This is where I seek to find resolution for questions I ask. The horizon constantly eludes me, remaining steadfastly in the future, out of reach but never completely out of sight, just as the life narrative continues to proceed onward towards an unknown ending. As I seek the destination that lies beyond the horizon, where the light shines through a small gap in the mountains, I realise that I am gathering before me and then leaving behind traces of my life, fragments of time that*



*lay like cast off skins; the discarded and outgrown coverings of another time and place. The memories of childhood lay far away in the distance, fleeting glimpses of the past in life's rear view mirror They remain static, diminishing in size, but always powerful and insistent as the journey travels relentlessly forward* (Flood 2005: Illuminations. p. 12).

In this excerpt I explore the ways I have experienced events in my life and how they have informed my current journey. I acknowledge that there is prior knowledge that has informed my journey and that while I travel towards a future there is an unknown destination that keeps shifting. It is this same kind of unknown that is an essential element of any creative work I produce and it is this unknown factor that is essential to explore in the opportunities to create that students should also experience.

### **There are Other Journeys to Consider:**

What is it about an exploratory way of being that we must engender for future generations? What pathways will they have to travel? How can we open the eyes of the world to the journeys of the many who have so little? What part do we have to play in alerting the world to the travelling of our human populations? Do we have a place in alerting the world to issues of environmental degradation, human suffering, and conversely human triumph and humanity's greatest blessing; the nature of love and community.

Nicos Komninos (2002) writes about *Islands of Innovation* within wider regions of more traditional activities in terms of developing intelligent cities (p. 18). In many ways we too must begin to think about creativity in education in this way. We need to consider how we can create islands of innovation within our wider global communities.

He also refers to the need for catalysts for the generation of new ideas and developments. How do we see our fields of learning in the Arts as islands of creativity? What part do the Arts have to play in the (re)visioning of the world?

How and where can artists take us beyond the realm of the known; beyond the planes of knowledge we have? How can we get those whom we teach and those who teach to look within, alongside and then beyond, the known? This is the territory of the creative being: the imagined possibility, the adventurous mind that encounters and explores ideas and concepts without a sense of constraint or boundary. In the virtual world of a painted canvas, a digitally rendered image or a 3D construction or sculpture all possibilities can be intimated, interrogated and realized. To enable this to occur the teacher as well as the learner has to engage in creative practice.

### **Creativity in Teaching**

To think of teaching in isolation from learning creates a tendency to "fill gaps" for students rather than to create the spaces that allow ideas to enter free fall. The enthusiastic teacher who wants to tell the students everything they need to know is the gap filler. To facilitate learning invites thoughts to swirl about bumping and colliding with each other until something new begins to form; that is the essence of a new idea or conceptual leap in understanding.

The creative and thoughtful teacher is the one who

- allows the student to find the gaps;
- provides just enough information to allow the learner the opportunity to begin to fill the gaps themselves;
- allows the student to begin the adventure of learning for themselves.

From this approach to learning comes the freedom to experiment and initiate discovery and allows the learner to find creative answers to new and old problems.

### **Why must we undertake research into creativity?**

This is the dialogue we must undertake with those in the field and beyond. In this conference we are looking at the public and the charm of Visuality and the Communication Strategies in Art and Art Education. Together we can talk about what creative research journeys we must undertake to find the rainbows, the illuminating experiences and the opportunities to make a difference to the world? We sit on a wealth of innate understanding and practice which needs to be made available to all through research that helps others understand the experiences of re-creating the self through reflective and creative practice. We are the people who can make this creative world visible by providing experiences for our students that are relevant and authentic.

### **Imperatives for the Future:**

There are imperatives for the future of the planet that mean we must ask our students to consider:

**Why** do we continue to destroy the known environment?

**How** can we make clear to the world what is happening?

**What** can we do to change inequalities and become a global community?

### **It should be noted that whenever:**

- it becomes apparent there is a need for us to stop and take stock of where the world is going;
- politicians become aware that things are coming adrift,
- there is trouble in society,
- the social world is under threat
- science and business have become removed from peoples' needs

The world turns to the Arts as a means to revision society. Suddenly funding is put into creating links between people and into education through the arts to revise ideas of communities. The UK has begun that path with large amounts of funding through arts education. The rest of the world lags behind. Historically:

- Artists in all forms of expression have lain out before the world imaginings of the future and reflections of the past.

- Artists have provided lenses of past present and future and the world to its peril has not always recognised the significance of those observations.

How can we come to better effect this quest for the unknown rather than continue to offer the usual teaching to the known? WE must ask ourselves why are teaching and learning too often about replication? Do our societies want us to replicate the past, or do they want to us to reorient ourselves to a future in which practices can change?

In current times of dislocation, of distance and difference we need to find the “spaces” of difference and reach beyond the known structures to find places where dialogues begin. We need to locate the gaps and begin to mine them for the rich knowledge that lurks between the spaces in the dialogues. Our conversations are the places where creative journeys can begin or continue to advance beyond the known and into the unknown.

This is where our teaching and research must focus: finding those places where we can reveal the edges and take the brave steps of going beyond the known to find the new knowledge that we have overlooked or are yet to discover.

### **How can we go about this in our practice as artists and art educators?**

We must cast our nets far and wide; to find the ideas and ways to learn. We must enter into creative dialogues that take our students on journeys of learning that interrogate ways of being and doing. We must not remain complacent or willing to foster the kinds of learning that were endemic in the past; those of repetition, and teacher focused. We must pay attention to the three essential elements of good practice in teaching: those of Creativity, Individuality and Authenticity.

#### **1. Creativity – Extending the boundaries.**

Rather than focusing on a definition of creativity; there are already too many in existence, it is better to focus upon the actions associated with creative thinking and suggest that it is important that educators consider the following questions when developing learning that provides opportunities for creative innovative ways of thinking.

- What does it mean to extend the boundaries of thinking?
- How do you find new directions?
- Does one need to know the boundaries before one can change direction?

#### **The Conditions needed to enable Creativity.**

To enable a person to think or act creatively the following conditions are required to be provided by the educator:

- Opportunity and experience.
- Development of skills and knowledge.
- Time to experiment and elaborate.
- The desire to transfer experiences into tangible results.

- Time to reflect.

Identifiable creative qualities in student actions include:

- Uniting disparate ideas by putting them into a common context;
- Being able to imagine at least as theoretically as a possibility, almost anything;
- Enriching ones own thinking through the appreciation of the fantastic (See Torrance 1980: 76)

## **2. Individuality: Originality**

An essential requirement in teaching should be the desire to provide students with opportunities for independent, original thought and action. The measures an educator can use to evaluate the success of a lesson are:

- The engagement of a students' own creativity, imagination, investigative processes;
- The progression from learning desired skills to applying own knowledge for synthesis and analysis. (higher order thinking);
- As little teacher conceptual interference as possible;
- 'Failures' are seen as knowledge-gaining experiences not as evidence of inability to perform.

## **Reflective Practice**

When teaching students of any age and especially when reflecting up on and evaluating learning experiences, the following questions should be asked and addressed by the educator:

### **Do I**

- allow my students to be individual and original in their responses?
- give my students time to think?
- provide students with enough time to engage with their own ideas and explore different approaches to investigating or pursuing knowledge?
- provide situations where I ask students to investigate disparate ideas and invent or create new solutions?
- value the work the students produce or do I look for results that reflect my own position and beliefs?
- design learning outcomes relevant to the students' experiences?
- truly encourage thinking?
- consciously/subconsciously want students to re produce work that is derivative and directly related to my own desired outcomes?

By asking these questions the educator is then able to interrogate their own practice and review their teaching in terms of the students' responses to their learning experiences. By

articulating the above reflections, practices are made visible and are able to be changed or improved. Students themselves can often provide valuable insight for the educator's if he or she is both willing to ask in the first instance and then to listen and change their practice if it appears necessary. However the important element here is the educator's willingness to hear what is being said and then act upon it. This comes back to the essential position that learning is fundamentally a dialogue between learner and teacher with each providing substance to the discussion.

### **3. Authenticity**

For learning experiences to be meaningful they must be authentic.

That is they must be

- genuine,
- real,
- valid.

For learning experiences to be meaningful they must resonate with the students' life experiences and not be contrived or limited to "busy work" exercises or producing unproductive irrelevant content. To develop authentic learning experiences the educator must ensure the students feel a sense of ownership of their learning, their participation is through appropriate interrogative and active experiential learning and their own ideas are harnessed in pursuit of genuine emotional and intellectual growth.

#### **In learning, authentic responses do not come from:**

- Repetitive exercises that re interpret established or given ideas.
- Skill exercises that don't include further student ideation.
- Activities that are teacher directed and didactic in nature.
- Incoherent and non-developmental programs – the "supermarket" grab bag approach to learning.

Creative, innovative and independent learning in students comes from educators who provide learning experiences that enhance students':

- confidence,
- courage,
- creativity,
- facility to learn both individually and collaboratively,
- authentic and independent voice.

As educators we must become advocates of such learning and make explicit the values both intrinsic and extrinsic that reside in student – centred, Creative, Individual and Authentic teaching and learning. Content within courses should reflect attention to these issues and assessment tasks be developed in ways to elicit the desired individual and creative results.

## What Next: Communication Strategies in Art and Art Education

As arts practitioners and educators; those whose ideas and beliefs are inextricably linked with the making of new forms and images and sounds, we must tap into the rich resources of our experiences to provide the world with new and creative ways to question, think and resolve the many problems facing us. We must make public the value of art learning and help our students become aware of their environment. We must:

- Identify what is known
- Identify what we need to find out (the Gaps in the literature).
- Create a knowledge data base.
- Develop a common discourse.
- Start writing in groups of common interests.
- Tackle big issues from the Creative arts Perspective: write, draw, paint, make, act, compose.

Become active practitioners

Become researchers of our own teaching practice

Like Galileo our telescopes should be trained on the places of the unknown to make the focus sharper and the pathways possible through research, discovery of the senses and the feelings and the knowledge of those with whom we share the planet.

### Abstrakt

Odvaha překlenout mezeru (*a gap*) je esencí kreativity. Je třeba mezery nahlížet nikoli jako něco negativního, prázdná místa, která je potřeba překonat, ale jako příležitosti či jako zdroje myšlenek, které do nich „zapadly“. Učitel by neměl být ten, kdo před studenty překračuje, kdo pro ně buduje mosty, ale ten, kdo na jejich existenci upozorňuje a pomáhá studentům hledat vlastní cesty k jejich překročení. Současná civilizace čelí globálním problémům a je třeba se zamýšlet nad tím, jakou roli může výtvarná výchova sehrávat při jejich řešení. Umění je možné chápat jako jistý nástroj k revizi stavu společnosti. Úspěšné vzdělávání stojí na třech pilířích – kreativité, individualitě a autenticitě. Tyto elementy by měly být vzděláváním vždy podporovány a v tomto úsilí může výchova uměním, sehrát zásadní roli.

### References

- KOMNINOS N. *Intelligent Cities: Innovation, Knowledge Systems, and Digital Spaces* London : Taylor & Francis, 2002.
- TORRANCE, E. P. *Education and the Creative Potential*. Minnesota : University of Minnesota press, 1980.

## MALÝ OBJEKT, VELKÝ SVĚT

MÁRIA DANIELOVÁ

„Jsem člověk, pro něž vnější svět existuje,“ uvádí pohledem Théophilea Gautiera, autora básnické sbírky *Emaily a kameje*, Michel Tournier svou knihu esejů *Chvalořečení*, v níž přemítá o světě, přátelích, lidech a věcech, s kterými ho obývá. „Prostor zde vítězí nad časem. Příklady dává jedině oko. Má větší váhu než srdce a jemnosti psychologie a výpotky niterného života jsou mu k ničemu. Šťastnou, nenasytnou honbu ospravedlňuje a odměňuje krása bytosti a věcí, jejich bizarnost, jejich směšnost, jejich kouzlo. ... Mám ještě před očima profesora Gastona Bachelarda,“ vzpomíná Tournier, „mávajícího z výše své katedry filozofie na Sorboně dvěma dětskými hračkami – myslím, že šlo o káčí. S pohrdáním předváděl ubohost té celuloidové. Ale dával obdivovat složitou, inteligentní texturu dřevěné káčí. Zrno, vlákna a suky měly logiku, dokonce i morálku, z níž dítě těží, jak nám říkal. Dítě se totiž dotýká – a dokonce cucá – právě tak, jako se dívá. A dotýkat se lze jen dřeva. Hračka si říká o pohlázení, a dokonce o pohlázení v posteli a ve spánku. Co je pohlázení? Je to lehký dotek, který se zmocňuje hmoty do hloubky. Předpokládá samozřejmě jakousi přízračnou přítomnost této hloubky na samém povrchu hlazeného předmětu.“<sup>1</sup> V naší „plastové“ době text z Tournierova eseje *Základní poznatky filozofie* možná trochu provokuje a budí shovívavý úsměv.<sup>2</sup>

Na počátku roku 2008 přinesl americký časopis Fox News zajímavou informaci, že videohry a nadměrné pobývání u internetu způsobují, že lidé ztrácejí zájem o přírodu. Podle zprávy Národní akademie přírodních věd [USA] došlo mezi lety 1980 a 1990 k 18–25 % poklesu návštěvnosti parků a vydání rybářských oprávnění. Co to má společného s hrami a internetem? Přesně v tomto období zaznamenaly velký boom. „Nahrazování venkovních aktivit sedavým způsobem života a také *videofilii* má dalekosáhlé následky pro fyzické i mentální zdraví lidí, převážně pak dětí,“ píše se ve zprávě. Nemoc videofilie je důsledkem obezity, nízké dávky socializace a také nepozornosti a slabých výkonů ve škole. Podobně jako v Americe se stejný problém řeší i v Japonsku, kde poklesl zájem o národní parky o 18% v období mezi rokem 1991 – 2005.

Indiánská čelenka, věneček z pampelišek, pár třešní za uchem, to byly rekvizity z našich dětských her. Šperky, které nás neminuly v dětství, zdobily jenom chvíli nebo se dočista ztratily. Přesto zůstaly v naší mysli, spojeny s hrou, letním dnem či vzpomínkou. Jsou drobnými svědky našeho bytí ve světě, který obýváme pořád dál, avšak jinde a jinak.

Objekt *Kolo bicyklu* (1913), ikonu umění 20. století, vytvořil Marcel Duchamp, jak říkal, jen tak. Aby si zkrátil chvíli, pouze pro radost. Obrácené kolo bicyklu namontoval s kutilským zanícením na kuchyňskou židli – vznikl předmět, který je dodnes aktuální svou malebnou absurditou, jíž připomíná život sám.

Současný šperk je malým objektem či drobným sochařským dílem. Šperk *Iosis 20* Ruudta

1 Michel Tournier, *Chvalořečení*. Praha : Garamond, 2007, s. 7.

2 Ibidem, s. 17.

Peterse [viz *Obr. 17 v obrazové příloze na konci III. oddílu*] vznikl zabalením polyesteru spolu s poskládaným přírodním hedvábím do stříbrného plátku, jejich zatavením opět do syntetické hmoty červené barvy a zformováním do tvaru lidského srdce. Vytvořená hmota, rozřezaná laserovým paprskem, se stala působivým podobenstvím o „obyčejném“ srdci. Spolu s mohutným náhrdelníkem jihoafrické autorky Beverley Price, vytvořeným z drobných kousků použitých potravinových obalů a nesoucím lapidární název *But can you wear it... yes, you eat what you wear* („Ale můžete to nosit... ano, jíte, co nosíte“) [viz *Obr. 18 v obrazové příloze na konci III. oddílu*], či studentskou práci *Cedník hluku – náušnicemi z čajových síték – Jany Marvánové* [viz *Obr. 19 v obrazové příloze na konci III. oddílu*] tak vznikly „nové předměty“. Jsou to šperky, které již dávno nejsou pouze ozdobou, šperky-objekty, které nelze vytvořit jinak a z ničeho jiného, aniž by ztratily sílu své výpovědi.

Maurice Merleau-Ponty se zmiňuje o „mlčenlivé mluvě, bez výslovného významu, a přesto bohaté smyslem – řeč – věc. O mlčení vnímání = předmět ze železného drátu, o kterém nedokážu říct, co to je ani kolik má stran atd., a který je přesto tady. Existuje analogické mlčení řeči“; podobným způsobem uvažuje M. Merleau-Ponty o tělesnosti.<sup>3</sup>

Kolo bicyklu, kus plechu, syrové hedvábí, nastříhané čtverečky z nápojových obalů či smyslově fascinující plasty jsou skutečné předměty a skutečná hmota: stabilní, klidné i zneklidňující, ... provokující naši obraznost, „obraznost formální, tj. obraznost tvarů, a obraznost materiální“, jak o nich rozjímá Gaston Bachelard ve svých esejích o obraznosti hmoty.<sup>4</sup>

Peter Nickel, autor a kurátor velkorysých expozic uměleckých řemesel a autorského šperku pořádaných každoročně v Mnichově, nazval jednu ze svých neopakovatelných výstav *Intelligence ruky*. Karel Čapek ve své povídce *Povětroň*, spolu s lékařem, básníkem, sestrou i jasnovidcem přemítá o inteligentním těle neznámého pacienta.<sup>5</sup> Není inteligentnější pracovní nástroj než vlastní ruka, ani nejdokonalejší optika nemůže nahradit naše skutečné vidění.

Ostentativní reálnost objektů Marcela Duchampa v kombinaci s myšlenkou, že umělec se nemusí svého díla ani dotknout, stačí na něj ukázat, možná paradoxně otevřela cestu k interpretaci skutečně viděného nemateriálními médii v podobě video-artu. Reálné příběhy v nereálném prostoru se nám zdají často milejší, intimnější, ale i přitažlivější, než v našem obyčejném světě.

Náš život je skutečný, naše tělo existuje ve skutečném prostoru, má svoje rozměry i reálný tvar. Naše hry v dětství byly hry na opravdový život s jeho příběhy a věcmi. Proto je dobré si je připomínat. Současný šperk je analogií pampeliškového věnečku i zmenšeného Duchampova díla v prostorné galerii světa. Drobné objekty, které vytvořily inteligentní ruce v procesu materiálové a formové alchymie, jsou nenápadnou demonstrací košatosti hmotného světa. Bylo by škoda, kdyby intelligence naší ruky postupně zdegenerovala a redukovala se pouze na dovednost kliknout.

3 Maurice Merleau-Ponty, *Viditelné a neviditelné*. Praha : OIKOYMENH, 1998, s. 262.

4 Gaston Bachelard, *Voda a sny*. Praha : Mladá fronta, 1997; Gaston Bachelard, *La terre et les rêveries de la volonté*. Paris : Librairie José Corti, 2004.

5 Karel Čapek, *Hordubal, Povětroň, Obyčejný život*. Praha : Československý spisovatel, 1956, s. 184.



## Summary

M. Tournier together with G. Bachelard and M. Merleau-Ponty are pointing to the real existence and to the importance of the material world. The American magazine Fox News informed this year about people losing interest in nature, in national parks and in fishing and about the growing boom of video-games and netting. The disease videophilia is produced by obesity, by the low level of socialisation and by some school difficulties of children. Contemporary jewellery is a little object or a small work of sculpture made by the “intelligent hand” in a process of certain “alchemy” of a matter and a form. Ostentatious materiality of the Marcel Duchamp’s object “Wheel of a Bicycle” (1913) in the combination with the idea, that the artist has no need to touch his work of art, it is just enough to point to it, may have paradoxically opened the way to the interpretation of the really seen things by the non-material media in video-art, but it would be pity to let the intelligence of our hand to degenerate only into the skill just to click.

## PODLE MODELU, PODLE PŘEDLOHY

MICHAELA JEZBEROVÁ

### Transpozice dětství

“Každý z nás je dítě uzavřené v ochranném krunyři vlastní výroby. Z většiny žen, poté co dobuduje somatickou stavbu, dítě znovu vychází do světa. V muži je dítě uvězněno na celý život a s ním i umírá. S každou generací tak odchází ze světa nejméně polovina živých dětí.“<sup>1</sup>

Tématika dětství a především dětské hry se v českém výtvarném umění objevuje už v období surrealistického hnutí, spatřujícího v schematizujícím umění dětí, primitivů a bláznů nový zdroj imaginace. V poněkud pozměněné podobě využívá zdroje dětství i postmoderní vývoj událostí, ve kterém se při horlivém usilování o čistotu původního syrového archetypu v kontrastu k animální divokosti uplatnil i nezátížený stav nevinnosti. Novými artikulacemi přibližně definovaného vizuálního modu začala jeho další transpoziciční fáze směřující k úplnému či částečnému přetavení do tvarů vzdalujících se původnímu záměru. Zejména proto se už samotné určení podílu východiska v dětství jeví jako problematické.

V současné době není tato tendence výrazněji postřehnutelná, neboť v nemnoha případech začíná splývat s interpretací již jednou vytvořených forem, vkládaných do nové sítě znaků a významů, nebo se stala umělecky osobitou příchutí sentimentu upínajícímu se k prožitému a nevratnému dětskému období. Na druhé straně počet umělců, v některých případech generačně blízkých, kteří „prodělali“ tuto charakteristickou etapu, není nezanedbatelný. Prožitek dětství je v jejich práci obsažen implicitně i explicitně. U některých autorů se období dětství projevilo jako nevědomá inspirace prosakující přímo z jejich vnitřní podstaty. Jiní tvůrci exponovali tuto složku víceméně čitelně. Převážná většina autorů se pak ve své tvorbě věnuje i jiným tématům, které nejsou z hlediska kontextu dětství podstatné. Fragments těchto témat se posléze prolínají ve variacích autorské produkce, a proto umožňují odlišné způsoby teoretické interpretace. Umělecké tvůrčí metody,<sup>2</sup> které se přímo nezabývají dětstvím, ale pouze z něho částečně vycházejí, často transformují dětské tvůrčí postupy a nabízejí odklon od osobní mytologie k víceznačnému poselství. Pro tuto určitou variabilitu je můžeme vhodně využít v metodologii výtvarné výchovy. Kontext dětství je totiž obdařen srozumitelností pramenící z určitého zobecnění.

1 HORÁČEK, R. Potočení uvnitř vlastní kůže (Návraty ke komunikaci v tvorbě Josefa Daňka). *Výtvarné umění*, 1992, č. 2 – 3, s. 23.

2 Máme na mysli například díla, která samostatně jako ready made nebo i jako fragment, který je součástí asambláže, používají průmyslový prefabrikát – hračku atakující citový svět dětí předem deformovaný světem dospělých. Nebo tvůrčí koncepty, jež v kontrastu ke sterilitě a novosti konzumního sortimentu objevují stopu historie (zašlost, patinu) jako vizuální formu předpovídající nevyhnutelnost konce spotřební umělosti a zároveň ukazují cestu obrody v znovuzrození věci ve funkci uměleckého artefaktu s možností jeho dalšího použití.

## Vůle k dětství

Než uvedeme jednotlivé autorské koncepty, provedeme krátký exkurs, srovnávající tvoření dítěte a pomyslná východiska zralé tvorby umělce. Stav dětství je široce rozveden v genetické psychologii zkoumající myšlení primitiva, paralely pak nachází v dětské duši disponující tzv. archaickou duševní formou života. Archaické formy myšlení, vyskytující se u prehistorických předků, korelují s duševním životem dětí v nedostatečné kritičnosti vnímání, v kauzálním komplexním chápání věcí a jevů, v dosud nerozvinutém myšlení, v nemožnosti tvorby koncepcí a v iluzivních projevech. Jednoduchá obrazivá vnímavost, doplněná fantazií, je po letech vystřídána analytickým myšlením. Logická syntéza a zobecňující myšlení je záležitostí puberty a adolescence. Iluzivní hlediska a magické rysy okupují myšlení dítěte, metaforizace věcí a jevů se indukují ve snové záměně reality, v dětské imaginaci, v pojmovém a výrazovém vyjadřování. Dítě má schopnost syntézy, spočívající v přenosu vjemů z jedné smyslové oblasti do jiné. Dítě vnímá synesteticky.

Když barevně percipuje tóny, jména atd., pracuje podobně jako umělec. Naopak dětská hra, herní napodobování objektivních i subjektivních jevů, jsou výsledkem infantilní výstavby vnitřního světa a nemohou být kompatibilní s reflexí skutečnosti obsaženou v umělecké tvorbě. Jsou jednoznačně netvůrčí v ohledu estetických hodnot a nevyjadřují estetické hodnocení skutečnosti. Hrou tedy rozumíme tvorbu plnou imaginace, avšak v důsledku nepřítomnosti organizace výrazu ji nemůžeme považovat za umění. Při hře se její aktér dovede stát bytostí s iluzivní schopností a imaginací. Součástí hry je antropomorfiizace věcí a hraček, personifikace a přizpůsobování si okolí ve svých přáních a citech. Tento mechanismus projekce spojený s mechanismem dětské hry je ovšem kompatibilní i u umělecké tvorby.

Vliv dětského světa na umělcovu tvorbu se děje především vlivem aktivního zážitku dětství. Mnohdy hledáme velké kouzlo v genealogii utváření umělcova profilu v tvorbě, o níž předpokládáme, že přímo souvisí s etapou umělcova dětství.<sup>3</sup> Ve své podstatě jde pouze o zdůraznění jednotlivých situací, souvisejících s přirozeným vývojem smyslového vnímání, a někdy i s autentickou osobní zkušeností, která se v nejrůznějších podobách objevuje v pozdějším tvůrčím vyjadřování. S velkou nadsázkou můžeme říci, že každý umělec pracuje se svým vlastním dětstvím. Fáze objevování umění totiž logicky asociuje proces objevování, prožívání smyslových zážitků v raném věku. Podobně se tomu děje i při zapojování paměti, osobních vzpomínek, které uchovávají silné podněty z dětství, jež pak pevně celoživotně souvisí s tvorbou. Objevování, odkrývání nebo odhalování umění je zveřejněna již jednou daná skutečnost. Iluzivní hlediska a sny, tvůrčí projekce do stávajícího světa, aktivní přenos raného zážitku jsou přístupy rozhodující o jedné

3 Srov. PONDĚLÍČEK, I. *Fantaskní umění*. Praha : Vodňák, 2003, s. 65: „Psychologie se mnohokrát pokoušela o paralelizaci světa umělce a dítěte: teorie psychoanalýzy říká, že umělcova osobnost a celá umělecká sublimace je zvláštním druhem protažované puberty. Mezi sněním dítěte a sněním umělce je rovnocenný poměr, zvláště v teorii regrese se sklony k uměleckému vyjadřování přičítaly zvláštnímu druhu podprahové puberty, který je v podstatě archaickou nebo infantilní duchovní formou, v uměleckém vyjádření se projevující návratem k vývojové starým strukturám psychického života (např. procentuálně fantazijní chápání, „archetyp“ duševního života). Tato tvrzení jsou vyvrácena faktem postulujícím každou psychickou kvalitu současného člověka (umělecké nazírání atd.) jako produkt dlhého vývoje ponechávající si z původní „mateční“ odnože větší či menší část starého obsahu. Tvůrčí kvality umělecké jsou něco jako přístavek k normálu, při němž došlo k rozmnožení starých struktur.“

umělecké metodě z mnoha. V tvůrčí osobnosti totiž přetrvává dětství jako stopové reziduum, projevující se formálně i obsahově, aktivně i pasívně.

## Předlohy a modeleta

Na čtyřech modelových příkladech současných českých umělců si nyní definujeme to, co v tomto textu rozumíme transpozicí dětství v českém výtvarném umění. Michal Cihlár je pregnantním příkladem umělce interpretujícího tiskovou předlohu technikou vícebarevného linorytu. Kontext dětství se v jeho tvorbě uplatňuje skrze obsah zvolené předlohy. O generaci mladší autoři Vít Soukup a Lukáš Rittstein zase použili trojrozměrných modelů coby součást tvůrčí metody. Jako poslední zmíníme společný projekt Tomáše Lahody a Jiřího Sobotky interpretující Lahodovu dětskou kresbu.

**Michal Cihlár** nanejvýš srozumitelně definuje vlastní tvůrčí program, jenž je průhledný a otevřený běžnému, nikterak výtvarně vzdělanému divákovi. Jeho osobní cesta k lidem vede přes všeobecnou srozumitelnost zážitků kteréhokoliv dětství, přes běžný ideál krásy. Cihlár si plně uvědomuje univerzálnost prožitku dětství – prožitku minulé doby – a zamýšlí se nad podstatou vnímání těchto atributů. Záleží mu na zpětné vazbě diváka. Bezbfehu infantilnost námětu, přijímanou bez jakýchkoli zábrán, považuje za podanou ruku všem, kteří umění nerozumí nebo v něj nevěří. Svoje náměty vybírá výhradně podle toho, co k nim cítí. Je pro ně příznačná určitá nostalgie kolektivní vzpomínky české společnosti. Výběr svých předloh obhazuje slovy: „Časem jsem přišel na to, co spojuje papouška andulku, sněhuláka, Karla Gotta, tučňáky nebo Rychlé šípy. Jsou to symboly, které můžeme vytrhnout z kontextu, ozvláštnit je, a přesto vás osloví samy za sebe. Pěť a Nikl takhle pracuje s plyšovými medvídky, motýlími křídly a rodinnou banální fotografií. Můžeme dokonce předem s účinkem těchto symbolů kalkulovat, nemůžeme jim však nijak ublížit.“<sup>4</sup> Zvolenou předlohu, fotografický obraz, zpracovává náročným řemeslným procesem.

**Vít Soukup** rozvíjí možnost malby podle modelu. Novinové a časopisové fotografie tematizuje malbou. Zdánlivě lapidární přemalby námětu, charakterizované specifickým malířským rukopisem, jsou v případě cyklu *Mé kánoe* (1998), inspirovaného dětskou literaturou, inovovány použitím prostorového modela. Literární postavičky hrdinů příběhu, Johna Pinkerota a Tananu Boba, nejdříve vyrobil jako hliněné figurky, čímž využil přístupu manýristických malířů. Svůj postup dává do souvislostí s vlastními dětskými hrami: „Udělal jsem figurky, oblékl je, nastrkal do lesa a namaloval, přičemž jsem zachoval jejich stylizovanou tuhost. Indiána skákajícího ze skály jsem třeba pověsil na klacek a natupíroval mu vlasy, jako že vlajou. Něco podobného jsem dělal už zamlada, kdy jsem obkresloval Burianovy ilustrace, vystříhal z nich figurky a sehrával s nimi příběhy. To mě baví dodnes – proto maluju...“<sup>5</sup> Figurky převedené do prostorové podoby v situaci přesně kopírující literární předlohu znovu vrátil do dvojrozměrné iluze obrazu. Samotný fakt, že na pohled tuží hrdinové jsou hliněné panáči, není příliš zřetelný, proto zde nemůžeme uplatnit běžný přístup k malbě, která oslovuje bez přídavného komentáře. Teprve po seznámení se s postupem můžeme jeho práci pochopit.

4 DANĚK, J. Rozhovor s Michalem Cihlářem. *Výtvarné umění*, 1992, č. 2 – 3, s. 44.

5 ČERNICKÝ, J. Tuhý hrdina. *Koktejl*, 1998, č. 12, s. 186.

Svět Verneovek, Mayovek a jiných dětských dobrodružství motivoval i **Lukáše Rittsteina**. Sochař ve své práci používá materiály se stopami vlastní minulosti, nepokouší o jejich homogenizaci, naopak využívá jejich kontrastního působení. Autorovy asambláže charakterizují protiklady měkkých a pevných forem. Tři objekty *Krabice* (1998), *Police* (1998) a *Rám* (1998)<sup>6</sup> aplikují výsledky dětského modelářství. V kontextu světového umění najdeme množství reminiscencí tohoto přístupu. Thomas Demand, Stewen Brower a Michael Ashkin jsou současní autoři, kteří pracují výhradně s modelářskou iluzí. Hyperrealistická dokonalost není v Rittsteinově případě cílem. V podstatě recykluje svoje vlastní dětské práce uzavřené v samostatných schránkách. Socha *Krabice* (1998) představuje hybridní dřevěnou konstrukci, na níž jsou připevněny papírové, plexisklové nebo dřevotřískové boxy. V nich se odvíjejí příběhy inspirované filmovou a knižní produkcí. Děj v boxech nám vzdáleně připomene již vzpomínaná staromistrovská malířská modelleta. Objekty *Police* (1998) a *Rám* (1998) přenášejí obsahy klukovských poliček – papírové modely lodí, letadel a staveb – do plexisklových vitrín, instalovaných do části starého nábytku.

Projekt *Podle – Ikebama* (1998)<sup>7</sup> **Tomáše Lahody** a **Jiřího Sobotky**, vystavený v atriu Pražákova paláce Moravské galerie v Brně, deklaroval závislost na určitém vzoru. Tím byl soubor dětských kreseb Tomáše Lahody – obkreslené fotografie japonského umění aranžování květin. Lahoda se k nim vrátil o několik desetiletí později už jako uznávaný praktik. Přemaloval květinové zátiší do klasické podoby závěsného obrazu. Dvojezměrná zátiší posléze již potřeťi transponoval Lahodou vyzvaný Jiří Sobotka. Sochař akcentoval prostorovost odklonem od jakékoliv barevnosti a vytvořil díla z papíroviny. Materiály podobného druhu mají pozoruhodnou schopnost zachovat si něco z původní živosti organického produktu, ze kterého se vyrábějí. Objekty měly přirozeně měkké kontury, takže došlo k zvláštnímu opětovnému přiblížení se počátečnímu vzoru v podobě zátiší z živých květin. Jiří Sobotka se ve své kompozici držel Lahodných obrazů, díla koncipoval pouze na základě výběru děl plasticky proveditelných. Původní Lahodovy vzory respektoval, došlo pouze k mírnému zjednodušení podřízením se charakteru materiálu a k posunu v měřítku, které více přizpůsobil lidské postavě. Oběma autorům se podařilo vytvořit pozoruhodný celek. V projektu byla díky zapojení všech základních výtvarných medií vystižena podstata chápání uměleckého díla v jeho multidisciplinarity.

## Přednastavená šablona

Na sledovaný koncept reagovali studenti oboru prostorová tvorba ze Střední školy umění a designu v Brně.<sup>8</sup> Dětské transponovali s přímou návazností na specificky vybraný prostor dříve sloužící jako jesle. Záměrné ukotvení tematiky do pomyslného rámce identického prostoru jim poskytlo určitou zkratku k volně definovanému obsahu problematiky. Interiér jeslí stále ještě nesl určité stopy účelu, pro nějž byl vybudován. [viz Obr. 20 - 22 v obrazové příloze na konci III. oddílu] Studenti tak byli dětstvím nepřímo ovlivněni. Konkrétní prostor jim zprostředkoval komponenty, jimiž se mohli

6 VALOCH, J. Důsledné rozšiřování sféry sochařství. *Atelier*, 1999, č. 14/15, s. 16.

7 VALOCH, J. Podle-Ikebana. *Atelier*, 1999, č. 10, s. 5.

8 Práce vznikly v rámci grantového projektu *Podle modelu, podle předlohy* – MUNI/41/041/2008 na MU v Brně.

inspirovat. Příkladnou prací byl soubor drobných značek stylizujících rozlišující obrázky na skříňkách nebo jiný cyklus fotografií dokumentující pozdější zásahy renovace objektu. Fotografie zaznamenávaly různá místa, kde se pokus o inovaci prostoru jeslí nezdařil úplně dokonale: například pod transparentním filmem bílé barvy překrývajícím dřevěné obložení vystupující infantilní malby pro děti nebo věšáky ponechané ve výšce dětské postavy apod. Dalším pokusem vyrovnat se věcmi zformovanými již něčím daným byla ornamentální výzdoba záclon na oknech barevnými izolepami. Existující dekor posloužil jako přednastavená šablona, díky níž se odkryla další vrstva. Jiná intervence sestávala z přetvoření běžné pravouhlé monochromní dlažby v kompozici opakující barevné skladby hracích kostek i geometrickou abstrakci. Vedle těchto komorněji vnímaných prací uvedme i příklad velkorysejší instalace, vycházející z konkrétní místní situace. Autorka při ní využila konstrukci kolotoče bez sedátek. Chybějící fragmenty vytvořila z polyuretanové pěny ve tvaru hracích kostek kolorovaných základními barvami. Transponovala známou předlohu v měřítku i barevné charakteristice.

K uvedeným cestám přidáváme i transpozici dětství související s jedinečným prostorem, který svojí specifickou charakteristikou zadává impuls ke zpracování momentálního nápadu, jenž může být podmíněn jasně ohraničenou vzpomínkou nebo přímým racionálním záměrem. Konkrétní smyslové zážitky a životní zkušenosti filtrované skrze vzpomínkový aparát mohou dopomoci nalézt způsob vyjádření subjektivních postřehů. Již etablovaní autoři transponují dětství prostřednictvím plošné nebo prostorové „předlohy“ mající návaznost na jejich osobní zkušenost. Všichni varíují tematiku, která se stává součástí jejich uměleckého programu. Naproti tomu práce studentů považujeme za cenné právě v jejich hledání východiska z momentální nastalé situace. Studenti zatím nejsou limitováni programovými mantinely, ale přesto jsou schopni je respektovat. Nejsou od svého dětství ještě příliš vzdáleni, zároveň však stojí na počátku tvůrčího uměleckého vývoje, balancují na hranici intuitivní dětské výtvarné činnosti a „záměrné“ umělecké tvorby.

## Summary

This text starts with a brief characteristic of the transposition of childhood in contemporary art. It shows some of the strategies used by several Czech artists: Michal Cihlár transforms contemporary photos conveying something of the general childhood nostalgia, Vít Soukup personifies heroes of the child's literature, Tomáš Lahoda based a series of his paintings on his own childhood drawings inspired by ikebana pictures in a popular magazine, and Lukáš Rittstein uses paper models he made as a kid as components of his assemblages. The aim of the specification of the problem is enrichment of the methodology of arts education with new modification of visual thinking which is in the end of the article illustrated with a few examples of the students' work that was performed as the part of author's field research.

## MUŽ A ŽENA HLEDÁČKEM KAMERY

LUCIE HAJDUŠKOVÁ

V následujícím textu popisují artefietické aktivity, které se konaly v rámci edukace volného času na podzim loňského roku. Kurzu se účastnilo zhruba 20 lidí. Účastníky artefietických kurzů jsou většinou studenti, učitelé, vychovatelé, lektori (například teambuildingu), ale také ekonom, IT technik, sportovní trenér a další. Tým artefietických víkendů tenhle široký populační záběr pokládá za největší přednost svých volnočasových aktivit, protože vyplňuje relativně prázdné místo ve formování společenského poznávání.

Aktivity, které jsme pro kurz připravovali, nebyly dopředu svázané detailně stanovenými cíli nebo plánem postupu „krok za krokem“. Obsah činností je sice zřetelně vymezen, právě tak jako hlavní směr práce s ním. Ale na začátku lektor záměrně nabízí co nejširší pole pro uvažování, které je orámované především námětem, zatímco prostor pro výběr konkrétních postupů ze strany účastníků je volnější. Z něj pak oni sami vybírají témata, obsahové prvky, příběhy, které společně diskutují a uchopují v tvorbě.

Artefietika tento postup chápe jako zvláštní typ kulturního experimentování – vzdělávací skupina účinkuje jako poznávací prostředník pro porozumění tomu, jak se „konstruuje skutečnost dané society“ (Kaščák 2002). Té můžeme rozumět a vyrovnávat se s ní tehdy, když nahlédneme sociální odůvodňování různých přesvědčení, sledujeme-li procedury popisování a zdůvodňování, které příslušná kultura používá, a přitom neztratíme ze zřetele, jak se v tomto poli kultury vynacházejí jednotliví lidé se svými představami, touhami, přáními a prožitky (ibid.). Účastníci do kurzu přinášejí své osobní nebo socio-kulturní stereotypy, vkládají je do lektorem vymezeného herního prostoru a na podkladě porovnávání vlastních zážitků získávají příležitost poznávat vzájemné rozdíly a shody v zacházení s určitým obsahem. Teprve na tomto základě s pomocí lektora objevují širší souvislosti svého jednání a zasazují je do kontextů kultury a její historie. Přitom objevují, že v sociálním zprostředkování obsahu nezáleží jen na tom, „co“ se sděluje, ale do značné míry též na tom, „jak“ se to sděluje.

V kurzu jsme pro dosažení výše uvedených záměrů výhodně využili techniku nových médií, konkrétně videokameru a fotoaparát. Jsou pro nás přínosná tím, že v prvním kroku dovolují rychle získat dostatečně bohatý obsah na dobré vyjadřovací úrovni podmíněné danou technikou. V této fázi tedy není nutné věnovat zvláštní pozornost detailům uměleckého zpracování a účastníci pracují s obsahem co možná volně, jen málo omezení ohledy na výsledek prezentace. Tím rozmanitěji se pak v dalších krocích dají rozebírat způsoby „konstrukce skutečnosti dané society“ a role, kterou v nich hraje umělecké zpracování nebo estetická forma vyjádření.

Obsahovým jádrem, na které jsme se tentokrát chtěli zaměřit, byly koncepty muž / žena. Jak je typické pro artefietiku a jí podobné zážitkově orientované přístupy, naší snahou bylo přiblížit slíbené téma tak, abychom se (a) co nejvíce opřeli o autentickou zkušenost a individualizované prožívání účastníků a (b) v druhém kroku co nejvíce využili reflexi jejich vlastní práce a jejich vzájemný dialog.

Obsahová stránka aktivity	Fáze aktivity	Formální stránka aktivity
	<b>I. aktivita</b>	
Muž, žena	Námět (koncept)	Psaní, kreslení fixou na balící papír
Tabulka asociací	Asociace (prekoncept)	
	2. reflektivní kruh	
Muž, žena, vztah muže a ženy	Socio-kognitivní konflikt	Porovnávání, doplňování, vysvětlování
	3. diskuze	
Šovinismus, feminismus, homosexualita, Thajsko, Foucault, gender, ...		Hledání shod a rozdílů v představách a pojetích, paralely, kontexty, témata v umění, problémy společnosti, kultura (Socio-kulturní kontext)
	<b>II. aktivita</b>	
Nová média (video, film, fotografie, PC), muž, žena, vztah m.a ž.,	vytvoření skupin	vytvoření skupin
	tvorba scénáře	Text, obraz
	realizace	Určení rolí, natáčení, focení, úprava, střih, doplnění hudbou
Video a) Kdy už mi to uděláš? (vztah m. a ž.) b) bez názvu (monolog) (vztah m. a ž.) Fotografie c) Žena (žena)  (celebrity, politici, kult osobnosti, reality show, bulvár, fikce)	5. prezentace díla (reflexe) <i>Jak se vám tvořilo s kamerou a fotoaparátem?</i> <i>Jaký obraz muže, ženy a jejich vztahů podávají média, najdete ve své tvorbě nějaké paralely?</i> <i>Najdete paralely ke své tvorbě současnému umění, například videoartu? Do jakého filmového žánru by se dalo zařadit video, které jste natočili?</i> <i>Jak se vám spolupracovalo?</i>	Dívání se, prezentování, komentování, diskuze, hledání paralel, kontextu, témat, podobných problémů ve společnosti, v kultuře, v umění

**Tabulka 1** – shrnutí a návaznost jednotlivých aktivit jak skutečně v kurzu probíhaly, struktura aktivit v rovině obsahové, v rovině řízení a formální nebo realizační.

## I. aktivita

„Rozdělte se do skupin podle pohlaví“

Zahajující aktivita spočívala v rozdělení na skupiny podle pohlaví, ke kterému se jednotliví účastníci hlásili. Každá skupina dostala balící papír a na něj měla zaznamenat asociace na téma muž/mužství a žena/ženství. Asociace bylo možné napsat nebo nakreslit. Po zhruba deseti minutách jsme se opět spojili a vzájemně si představili seznamy asociací. Skupiny si mohly vzájemně doplnit své nápady do již vytvořeného seznamu, asociace jiné skupiny byly psány odlišnou barvou.

V zadání aktivity nebyl pojem pohlaví dále specifikován. Prostor aktivity byl v tomto případě nabízen účastníkům jako výzva a lektor čeká, co účastníci do aktivity přinesou. To je společné pro všechny osobnostně a sociálně orientované vzdělávací přístupy; artefietická aktivita se tu potkává třeba s výchovou dramatickou anebo také s arteterapií (práce se skupinou). Záměrně bylo zvoleno téma, které zohledňuje sociální vztah a s ním spojenou řadu osobních a socio-kulturních stereotypů. Z hlediska pohlaví bylo možné



očekávat, že se skupina rozdělí podle biologického pohlaví, nebo spíše podle sociálně pojetého pohlaví / genderu.<sup>1</sup>

Vznikly dvě skupiny, skupina mužů a skupina žen, účastníci se tedy rozdělili podle biologického pohlaví. Skupiny se oddělily a každá ve svém koutě sepisovala své asociace. Byla to zvláštní intimní zkušenost (jako draní peří, nebo když dědové chodili hrát karty). Po znovuspojení v jednu skupinu a vzájemném doplňování asociací jsme se dostali k druhé rovině pojetí pohlaví, diskuze byla velmi živá (například: jedna z účastnic prosazovala asociaci, kterou skupina mužů odmítala, a dokonce jí bránila v napsání asociace na jejich balící papír).

Pro ilustraci uvádím příklady asociací. Muži nakreslili: meč, láhev od piva a půllitr. Ženy nakreslily: kosočtverec s čárkou uprostřed a botu na podpatku. Muži zapsali: chlap, kluk, otec, homosexuál, transvestita, fotbalista, hrdina, rytíř, síla, moc, svalovec, pivo, fotbal, Bůh, vědec, technik, manžel, milenec, Apollón, Zeus ad. Ženy zapsaly: dívka, matka, sestra, Panna Marie, Magdaléna, Venuše, slepice, děvka, menstruace, vaření, domácnost, děti, babička, vagína, buchtá, roštěnka, kost, mařka, bobr, amazonka, feministka, domácí puťka, lesba, milenka, manželka, čarodějnice, mužatka, modelka, Tři grácie, Harpie, Medúza, Afrodita, Athéna, Bakchantka, víla, princezna ad.

Asociace nabízejí a mapují různé vlastnosti, ideály, role, náboženství, charakteristiky fyzické, rituály, vulgarismy, různá pojmenování, přívlastky, symboly. Je znát, že asociace jsou převážně spontánní, a proto i prvoplánové. Mají ale jednu důležitou přednost – vyjadřují automatické, spontánně se vybavující obsahy. Právě o to nám v této fázi šlo. V dalších rovinách se v souladu s artefietickým pojetím zaměřujeme na náhled na tyto stereotypy a na kultivační práci s nimi. Budu o tom mluvit později v souvislosti se vzdělávacím motivem (Slavík; Wawrosz 2004: 175-176).

Skrze námět *muž / žena* jsme se propracovávali k osobním předporozuměním, k získání přehledu o postojích, názorech, zkušenostech a zážitcích jak vlastních, tak ostatních účastníků aktivity (Slavík 1997: 110). Přemýšlení o obsahu a hledání se v něm slouží v první aktivitě jako podklad pro a) vytvoření si představy o díle, které bude tvořeno (tvořivě expresivní rovina) a b) pro vytvoření tvůrčích skupin, tedy vybrání si takových partnerů k tvorbě, jejichž představa o díle je blízká mé vlastní (osobnostně-sociální rovina a také rovina realizační – viz. tabulka 1).

Asociace zapsané na balící papír do jisté míry vymezily koncept, který byl námětem zprostředkován (nabídnut) (Štech 1992, Slavík 1997). Koncept můžeme v této souvislosti chápat jako intersubjektivní rovinu dávající se v rovině významu, která si dělá nárok na obecnější platnost a do níž se zanořují a zároveň se z ní vynořují subjektivní zkušenosti a představy účastníků s námětem.

Námět aktivity zprostředkoval možnost setkání se s někým druhým – s ženou nebo mužem – na podobnostech prekonceptu, nebo se naopak vůči němu vymezit, nepřijmout ho za vlastní, ale mít možnost ho vidět jako součást celku (reprezentací tohoto celku

1 K problematice genderu, genderových stereotypů, sociální role muže a ženy viz např. M. Fulková (2003 – 2005, 2008), A. Babanová a J. Miškolzi (2007).

vytvářel balící papír). Stalo se například, že ve skupině žen, některá napsala na balící papír slovo „děvka“, v první chvíli skupinou prolétlo drobné reptání a tázavé pohledy (hledání spojení, zjišťování názorů ostatních). Patří to tam, souhlasím s tím, dám tomu prostor? Nakonec tento akt vedl i u ostatních k uvolnění a slov vyjadřujících nějaké negativum, agresi, nebo vulgaritu postupně přibývalo, někdy se dvojily (byly psány zároveň na opačných stranách balíčku) a takové setkání se bylo nakonec provázeno smíchem nebo spikleneckým pohledem.

Smyslem rozdělení a následného spojení skupiny (v reflektivním dialogu) bylo dostat účastníky do situací, kdy se různé osobní přístupy k „témuž“ obsahu-konceptu dostávají do rozporů, nejasností, potřebují hledat spojení anebo lépe se vymezovat v argumentaci. Takovému sporu, ze kterého se utváří nové poznání, se v konstruktivisticky zaměřené pedagogice říká sociokognitivní konflikt (Štech 1992, Slavík; Spilková 1994, Slavík 1997, Bertrand 1998). Pracovat se sociokognitivním konfliktem, to znamená umožnit účastníkům aktivně vést mezi sebou dialog, polemiku, jejímž podkladem byl převážně text (asociace) na balícím papíře (zmapované prekoncept) a jež se měla stát východiskem pro aktivitu druhou, pro samotnou tvorbu.

## II. aktivita

„Vytvořte skupiny, tvůrčí týmy, na základě včerejších asociací, hledejte k sobě partnera, se kterým by vás zajímalo nebo by vám vyhovovalo pracovat na tématu muž / žena.“

Na začátku následující aktivity jsme se potkali v kruhu. Po úvodním kolečku byli účastníci vyzváni, aby se rozdělili do několika pracovních skupin a ve své skupině se dohodli a vytvořili film/video (maximálně desetiminutové) nebo cyklus maximálně deseti fotografií na téma *muž / žena*. Aktivita byla rozdělena do tří částí. V první části skupina vytvářela scénář (obrazový, textový), rozdělovali si role (kameraman, režisér, herec atd.). V druhé části účastníci realizovali dílo a ve třetí ho prezentovali, hovořili o svých záměrech, o představách na začátku tvorby, o svém pocitu z díla a o spolupráci ve skupině.

Cílem druhé aktivity bylo převést myšlený obsah (koncept muž / žena případně vztah muže a ženy) tvořivě expresivní činností do výrazu a ten pak znovu otevřít reflektivním dialogem (Slavík; Wawrosz 2004: 173), který by v díle ještě například zohlednil diváckou interpretaci. Na tomto místě je důležité zdůraznit, že naše práce ani v této fázi nevyzdvihovala dimenzi formy,<sup>2</sup> ale hledání sdělného projevu. Pohybovali jsme se tedy více v oblasti komunikace (ověřování komunikačních účinků). Do dimenze formy jsme se měli propracovat právě až v dalším kroku – jako k nezbytnosti odpovídat na otázku: jak co nejlépe vyjádřit právě tento (můj, tvůj, náš) obsah?

Pro vytvoření díla jsme zvolili techniku videa a fotografie. Technice jako takové jsme v zásadě věnovali menší pozornost než námětu samotnému. Stala se nástrojem, se kterým se zacházelo spíše intuitivně a pro úspěšnou realizaci díla nám stačily přepokládané uživatelské znalosti s natáčením a focením účastníků kurzu. To znamená, že jsme se spolehli na to, že větší část účastníků bude základní znalost použití videokamery

<sup>2</sup> Resp. rozvíjení smyslové citlivosti – podle RVP.

a fotoaparátu mít, a ti, kteří ji neměli, ji mohli získat během vzájemné interakce v tvůrčí skupině. Tak se například jedna z účastnic (ze skupiny A) dozvěděla o funkci zoomu na videokameře a drobné ohledání jí pomohlo při natáčení tuto funkci dobře využít (video A viz níže – po vyslovení klíčové věty kamera najíždí na tvář herce). Její spontánní zvědavost „jak“ to udělat tak podstatně ovlivnila samu podobu díla – „jak je to uděláno“ (Slavík 2001: 223). V tomto případě se přirozeným postupem otevřela cesta k dimenzi formy – účastnice objevila nezbytnost hledat „lepší“ prostředek k vyjádření obsahu.

Každá výtvarná technika má svůj specifický jazyk, výrazové prostředky, kterými je možné transformovat konkrétní obsah. Proto důležitým momentem reflektivního dialogu byly řady postřehů účastníků ke způsobu práce s kamerou nebo fotoaparátem či PC (konstruktivní koncept díla) a jejich vliv právě na jeho stránku významovou (Slavík 2001). Zajímavým momentem při tvorbě videí a fotografií se například ukázalo být, že účastníci více pracovali s vlastní osobou (podobou) v díle (Červenka 2003, Hajdušková 2007, Fulková 2008). Podobně pracuje malíř (empirický autor) se svou podobou v díle (obrázkový subjekt) například u autoportrétu. Tento technický prvek přináší řadu otázek a podnětů do oblasti, které jsme přiřkládali větší váhu, oblasti osobnostně-sociální. Otvírala se zde například otázka do jaké míry jsem to Já a do jaké pouze role, do které jsem ve filmu vstupoval?

Účastníci se po výzvě lektora samostatně rozdělili do tří skupin (A), (B) a (C). V následujícím textu představujeme jejich práce (dvě videa A a B a jednu prezentaci fotografií C) především s ohledem na důležité subjektivní a intersubjektivní momenty zmiňované v reflexi, s ohledem na způsob zacházení s technikou a spolupráci ve skupině. Z následujícího textu tak získáme konkrétní představu o vzdělávacích motivech, „analogiích objevovaných mezi individuálním výrazem a širšími kulturními nebo socio-biologickými souvislostmi“ (Slavík; Wawrosz 2004: 175).

**(A)** První skupina vytvořila krátký hraný film s humornou pointou založenou na slovní hříčce „Miláčku, kdy už mi to uděláš?“ V hlavní roli se představil jeden muž, který se snaží uspokojit potřeby a požadavky různých žen (své nadřizené, své matky, své milenky a manželky). Skupina pracovala s tématem moci, zneužívání, lži nebo sebeklamy a dvojsmyslnosti ve vztahu mezi mužem a ženou. Pohled herce, končící vždy směrem k divákovi vyjadřoval vždy jinou emoci vyvolanou stejnou větou: strach z nadřizené, vztek z prosby matky, překvapení u milenky, vztek a lhostejnost u ženy.

Členové této skupiny odmítli pracovat nejprve na scénáři, jejich rytmus byl dynamický a psaní scénáře by je „brzdilo“. Přesto si v první fázi prošli alespoň krátkou diskuzí, kdo co bude dělat a co bude tedy tématem filmu. Z mého pohledu představovala tato skupina filmový štáb. Byla zde kameramanka, rekvizitářka, herečky a herec, film většinou režírovali společně. Nejprve si řekli, jak bude scéna vypadat, vymýšleli dialogy a potom natočili záběr, podívali se na něj a buď se rozhodli natočit ho znovu, nebo přešli k natáčení další scény. Filmový štáb využíval kulis prostoru jídelny, kde jsme všichni pracovali, a ten jen lehce dotvářel drobnými rekvizitami. Atmosféru filmového studia také dokreslovalo zvolání před natáčením scény: „Ticho prosím, točíme!“

## Film (A) „Miláčku, kdy už mi to uděláš?“, muž a nadřízená

[viz Obr. 23 v obrazové příloze na konci III. oddílu]

Při reflexi nechtěla skupina k dílu mnoho prozrazovat. Naopak je velmi zajímavé, co na to my, diváci. Většina diváků ocenila humornost a ironičnost snímku, metaforu sexuálního aktu (to první, co některé z nás napadne, když se řekne: „kdy už mi to uděláš?“) jako práce pro druhého. Nakonec však tato metafora vyzněla (varianty formulací – kdy už to uděláte?, kdy to pro nás uděláš?, kdy už mi to uděláš?) spíše jako tlak na muže pohybujícího se v ženském světě a divák tak trochu čeká, kdy se herec vzepře a prohlásí: „Ženský sakra, nechte mě bejt!“

Při hledání kulturních nebo uměleckých kontextů jsme zmínili zfilmované divadelní představení *Vajíčko* z roku 1968. Pro něj je typické, že hlavní postava (muž) hovoří k divákovi a obhajuje své jednání ve vztahu k ženě. Tato konstruktivní rovina filmu je blízká videu skupiny A, a podobně vyvolává vztah diváka k herci. Na podobném principu je postaven americký sitcom *Ženatý se závazky*. Kdy diváci jsou přítomni přímo na scéně, kde sice nejsou vidět, ale o svém vztahu k herci dávají vědět svým smíchem. Podobně jako náš muž i All Bunda žije pod tlakem svých závazků.

Z reflexe videa A vyplynulo, že pro jeho autory bylo důležité, jakým způsobem diváci film vnímali, jak na ně působil, co v nich vyvolal. Soustředili se tedy zřejmě na empatickou stránku svého díla a vybízeli diváky ke komunikaci. Komunikačním výrazem byl v tomto díle především pohled herce do objektivu kamery, tedy ven z filmu na diváka. Nabízela se také interpretace pokřiveného zrcadla, kdy divák v zhuštěné (ironické) formě mohl sledovat některé své podoby, projevy a výroky. V této rovině byl film A zřejmě nejvíce provokativní ze všech na kurzu vytvořených děl.

**(B)** Druhá skupina spíše než film vytvořila videoartový mix ze tří osobních výpovědí – monologů vztahujících se ke vztahu mezi mužem a ženou. První monolog je mířen přímo k divákovi, který se tak může stát partnerem herci – tím kdo naslouchá, klade otázky, radí. Divák se v průběhu monologu ocitá na dvou hrotech, na jednom je zvědavý, hledá smysl monologu a klade otázky směrem k herci a na druhém je svazován hercovými promluvami a odpověďmi a jeho aktivita je tak ovlivňovaná, vedená nebo manipulovaná. Druhé dva monology mají spíše charakter básně nebo vyznání, divák se zde ocitá v roli naslouchajícího. Herci vedou svůj monolog na pozadí zasněženého lesa, na pozadí kontrastu černé a bílé.

## Video (B)

[viz Obr. 24 v obrazové příloze na konci III. oddílu]

Video této skupiny vznikalo pomalu, monology / dialogy vznikaly postupně a promyšleně. Autoři pracovali víc odděleně, každý vytvořil vlastní cestu, společně pak ve formálním zpracování velmi citlivě skloubili fragmenty v jeden celek. Video vznikalo utajeně a silnou roli při prezentaci hrál právě prvek odtajnění, odhalení, vyznání, které se odehrávalo na pozadí místa, kde padá sníh. Jako umělecký kontext jsme vybrali video od Renaty

Kudláčkové, *I wonder if you wonder*.<sup>3</sup> Podobně jako její video, pracuje video druhé skupiny s tváří, nebo s portrétem, který rozpohybovává vnitřní monolog, rozmluva, hlas. Zajímavý rozdíl mezi videi je v pojetí pozadí. Ve videu Kudláčkové hraje roli pozadí lidské tělo, svými pohyby dává živost na něj promítanému ženskému úsměvu. Zatímco v pozadí videa B je nehybný les a zlehka padající sněh, který naopak dává vyniknout subtilním pohybům tváře autorů.

U videa B bychom také mohli říci vzhledem ke zvolené dialogické formě – monologu / dialogu herce k divákovi –, že se zaměřuje spíše na dimenzi komunikace. Přesto, soustředěná až meditativní práce jednotlivců této skupiny nakonec převažuje a odhaluje tak dimenzi výrazovou. Intimní poetické výpovědi autorů můžeme popsat jako „tvůrčí pohyb ve směru z vnitřního světa člověka do vnějšího světa, kterým je obklopen“ (Slavík; Wawrosz 2004: 248).

(C) Třetí skupina tvořila cyklus fotografií a jejich námětem byla „žena“. Fotografie byly pořízeny venku nad nedotknutou bílou plochou sněhu. Na záběrech je pouze detail rukou, ženských rukou, které vyjadřují určité gesto nebo drží konkrétní předmět (podprsenku, sedmikrásku, jablko, hadr). Každá fotografie je metaforou ženy.

### Cyklus fotografií „Žena“

[viz Obr. 25 v obrazové příloze na konci III. oddílu]

Každá fotografie představovala malé zastavení, jehož atmosféru silně ovlivnila vybraná hudba. Jako kulturní kontext jsme vybrali dvě díla. Prvním je černobílé video *Hand Ballet* od Herveho Constant.<sup>4</sup> V záběru jsou lidské ruce, které jsou ve vzájemné interakci, lehce se dotýkají, svírají, objímají, hladí, mačkají, schovávají, proplétají atd. Jako by spolu tančily, jejich pohyby se zrychlují a zpomalují, jako by reagovaly na nějakou neslyšnou hudbu. Ve chvílích zastavení pak připomínají fotografie skupiny C, zastavení pohybu, setrvání v jednom gestu, výrazu. A podobně vyvolávají různé emoce – něhu, agresi, napětí, erotiku. Druhou uměleckou paralelu tvoří dílo Jaroslava Bradáče, *The C. Book*,<sup>5</sup> které mapuje interpretace kulturního tabu – zobrazení ženského pohlaví (vagíny) od historie až po současnost (od nahých Venuší po kosočtverec nasprejovaný na zdi). Pro vyjádření konceptu žena zvolila skupina C ruce, Bradáč zvolil vagínu.

Podobně jako u skupiny B byla práce této skupiny velmi intimní, tajná a tajemná. Přesto pro tuto skupinu bylo důležité, zda odhalíme, či ruce jsou na fotografii zobrazeny. Jako by v této ženě, jejíž ruce jsou na fotografiích, se koncentrovala představa, symbol ženskosti. Její ruce držící různé předměty, atributy nebo představující gesto vyvolávaly u divaček z paměti konkrétní situace a vzpomínky. Žena byla odhalena v několika z jejich možných podob, jak je známe z běžného života nebo vyjádřené jazykem umění (jablko – Eva – božská, základní; podprsenka – dámské spodní prádlo – erotická; sedmikráska – ženský rod a slovní hříčka, květina – křehká).

3 Dostupné na: [http://www.thevideoartgallery.com/video.aspx?video\\_id=163](http://www.thevideoartgallery.com/video.aspx?video_id=163)  
Renata Kudláčková, *I wonder if you wonder*

4 Dostupné na: [http://www.thevideoartgallery.com/artist.aspx?artist\\_id=24](http://www.thevideoartgallery.com/artist.aspx?artist_id=24)

5 Dostupné na: [http://www.thevideoartgallery.com/video.aspx?video\\_id=184](http://www.thevideoartgallery.com/video.aspx?video_id=184)

Domnívám se, že během kurzu se podařilo využít v tvorbě a následně reflektovat základních znalostí používání videokamery a fotoaparátu, další propracování v dimenzi formy (tzn. citlivost pro vazbu mezi obsahem a formou v jejích kulturních kontextech) by bylo záležitostí navazujících vzdělávacích postupů, které jsou typické pro práci ve škole. V ní by se navazovalo na vzdělávací motivy objevené v této části práce (nezbytnost *hledání* výrazových prostředků, jejich *závislost na kultuře*, na výrazových stylech, technických prostředcích apod.)

Ve volnočasových aktivitách toto další vzdělávací prodloužení obvykle není dostupné s ohledem na jejich epizodičnost. Proto jde především o to, aby si účastníci vzdělávací motivy *uvědomili*, aby se naučili tímto způsobem *myslet*. Je to vlastně přepracování příliš zkratkovitého způsobu myšlení o uměleckých aktivitách a o jejich vazbě na osobní obsahy života.

## Shrnutí

Svůj text nechápu jako metodickou nabídku, jak zpracovávat dané téma, ale hlavně jako prostředek pro uvažování nad tím, jakým způsobem se v kurzech daného typu reálně pracuje s poznáváním a sebepoznáváním. Svým způsobem je to sdělení z průběhu akčního výzkumu v tom ohledu, jak o něm píše McBride (1995): „Učitelé dělají vlastně akční výzkum již ve chvíli, kdy učí a mají pocit, že hodina by se dala zlepšit nebo změnit.“ Prvním krokem k tomu je popsat, co se udělalo a pokusit se o výklad, o zasazení do srozumitelných souvislostí prostřednictvím obecnějších metodických a metodologických pojmů. Právě takový výklad, který dovoluje zobecnění, byl záměrem mého sdělení.

Aktivita, kterými účastníci prošli, jsou typickým příkladem vstřícně pojatého modelu „výuky“. Výchozím bodem našich aktivit byl námět a od něj se postupně odvíjely další kroky tvorby a uvažování. Hlavními cíli bylo především (a) co nejvíce využít autentickou zkušenost a individualizované prožívání účastníků a (b) a maximálně vyčíst jejich reflexi vlastní práce a jejich vzájemný dialog.

V artefieticky zaměřených aktivitách procházejí účastníci několika fázemi, nejčastěji čtyřmi, které na sebe postupně navazují a směřují k vyčerpání poznání z námětu, který je lektorem případně učitelem nabídnut. V první fázi nám šlo o naladění se na sebe, pracovali jsme v menších skupinách, a přesto že si každý pro sebe formuloval své prekoncepty, společně jsme vytvářeli podklad pro přechod do následující aktivity. V ní, ve výrazové hře, malé tvůrčí skupiny soustředěně pracovaly na svých filmech, videích a fotografiích. Následovala reflexe, třetí fáze, ve které jsme se věnovali společnému verbálnímu interpretování (reflexivní dialog) anebo expresivní interpretaci vytvořených děl (srov. Slavík 2001: 247 – 248). V reflexi jsme se zaměřili na důležité subjektivní a intersubjektivní momenty (propojení individuálních představ a pocitů s uměleckým a socio-kulturním kontextem), na způsob zacházení s technikou a spolupráci ve skupině. Na závěr jsme se věnovali celkové reflexi kurzu a účastníci byli vyzváni, aby se pokusili formulovat nějaký moment, zážitek, který si budou odvážet s sebou domů, do dalších dní.

Účastníci do kurzu přinášejí své osobní nebo socio-kulturní stereotypy, vkládají je do lektorem vymezeného herního prostoru a na podkladě porovnávání vlastních zážitků

získávají příležitost poznávat vzájemné rozdíly a shody v zacházení s určitým obsahem. Teprve na tomto základě s pomocí lektora objevují širší souvislosti svého jednání a zasazují je do kontextů kultury a její historie. Přitom objevují, že v sociálním zprostředkování obsahu nezáleží jen na tom, „co“ se sděluje, ale do značné míry též na tom, „jak“ se to sděluje.

Kurzy volnočasových aktivit s poznáváním zacházejí na shodném principu jako kterékoliv jiné vzdělávací postupy, ale musí klást zvláštní důraz na zájem a motivaci účastníků. Proto jsou vhodným prostorem ke zkoumání toho, jak pedagogicky pracovat s přirozenými poznávacími a motivačními východisky žáků.

## Summary

This article describes activities at arthephiletical course for wide range of variously oriented people (personal and professional orientation). We consider this wide population range as the one of the biggest advantages of arthephiletical free-time activities because it fills quite empty place in the transformation of social cognition. This text should be understood as instrument of thinking about how to work in such courses with cognition and self-cognition. It may be considered a message about the process of action research. First the activities are described and then interpreted through general methodical and methodological terms. The activities described are typical example of Encounter curriculum. The core of activities was subject matter (men / women) and other steps gradually unwind from it, such as creation, expression and cognition. The main aim of the course was (a) to use authentic and individual experience and (b) to make the most of the reflection of the creative work and reciprocal dialogue.

## Literatura

- BABANOVÁ, A.; MIŠKOLZI, J. *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Praha, 2007. ISBN 978-80-239-8798-0.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- ČERVENKA M., *Fikční světy lyriky*. Praha : Nakladatelská praxe na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, 2003. ISBN 80-7185-592-8.
- FULKOVÁ, M. *Když se řekne Gender I*, Výtvarná výchova 2003 - a, 43, č.4, str. 5 – 9.
- FULKOVÁ, M. *Když se řekne Gender II*, Výtvarná výchova 2004 - a, 44, č.1, str. 6 – 9.
- FULKOVÁ, M. *Když se řekne Gender III*, Výtvarná výchova 2004 - b, 44, č.2, str. 13 – 16.
- FULKOVÁ, M. *Když se řekne Gender IV*, Výtvarná výchova 2004 - c, 44, č.3, str. 8 – 10.
- FULKOVÁ, M. *Když se řekne Gender V*, Výtvarná výchova 2004 - d, 44, č.4, str. 7 – 9.
- FULKOVÁ, M. *Když se řekne Gender VI*, Výtvarná výchova 2005 - a, 45, č.1, str. 8 – 12.
- FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*, Praha : H&H 2008, ISBN 978-80-7319-076-7.
- GOODMAN, N. *Způsoby světatvorby*. Bratislava : Archa, 1996. ISBN 80-7115-120-3.
- HAJDUŠKOVÁ, L. *Konstrukce a rekonstrukce fikčního světa ve výtvarné výchově*. In HORÁČEK, R.; ZÁLEŠÁK, J. (Eds.) *Aktuální otázky zprostředkování umění*. Brno : Masarykova Univerzita – Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy, 2007, str. 143 - 146. ISBN 978-80-210-4371-8.
- KAŠČÁK, O. (2003) *Je pedagogika připravená na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu*

- a postmoderního sociálního konstruktivismu. Pedagogika, 2002, 52, č. 4, s. 388 – 414.*
- McBRIDE, R. *Úvod do kvalitativního výzkumu. Průvodce pro učitele.* Liberec : Technická univerzita Liberec, Fakulta Pedagogická, 1995. ISBN 80-7083-183-9.
- SLAVÍK, J. *Kapitoly z výtvarné výchovy I. (zkušenost, dialog, koncept),* Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, 1993.
- SLAVÍK, J.; SPILKOVÁ, V. *Od výrazu k dialogu – příznak nového paradigmatu výchovy?* Pedagogika, 1994, 44, č. 1, str. 3 – 11. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefletika.* Praha : Univerzita Karlova 1997, ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění – teorie a praxe artefletiky. I. díl.* Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001, ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefletiky). díl II.* Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.
- ŠTECH, S. *Škola stále nová,* Praha : Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-673-0.



## ZPROSTŘEDKOVÁNÍ VÝTVARNÉHO UMĚNÍ A ZÁŽITKU Z TVORBY DĚTEM ZE SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODŇUJÍCÍHO PROSTŘEDÍ

ROMANA BARTŮŇKOVÁ

V mém příspěvku bych se s vámi chtěla podělit o jistý pocit rozpolcenosti, který se v současné době snažím nějak vybalancovat. Můj doktorský projekt nese název **Zprostředkování výtvarného umění a zážitku z tvorby dětem ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí**. Pohybuji se tedy neustále v mezioborových souvislostech na pomezí sociální práce, multikulturní výchovy, speciální a samozřejmě také výtvarné pedagogiky a výtvarného umění. Ačkoliv bych se ráda zaměřila zejména na poslední dvě jmenované oblasti svého studia, důkladnému zmapování problematiky sociokulturní exkluze se vyhnout nemohu.

Letos v květnu jsem se se svým příspěvkem zúčastnila konference *Vzdělávání v sociokulturním kontextu: Diverzita a vzdělávací bariéry* na půdě ústecké univerzity.<sup>1</sup> Velmi mne zaujala probíhající vzrušená debata účastníků nad problematikou **multikulturní výchovy**. Ta s mým tématem úzce souvisí, a jelikož je od loňského roku v rámci průřezových témat součástí Rámcového vzdělávacího programu, dotýká se vlastně práce většiny pedagogů základních a středních škol a mnoha pracovníků v pomáhajících profesích. Téměř všichni účastníci teoretické sekce konference se shodli na tom, že je nesmírně důležité stále relativizovat a přistupovat k multikulturalitě kriticky. Multikulturalismus, jak vysvětluje sociolog prof. Miloslav Petrušek (2007: 198), je *fakt soužití odlišných etnických, jazykových, náboženských, národních a jiných minorit s majoritní společností, tedy koexistence, kooperace a vzájemnou interakce mezi odlišnými „kulturními identitami“ v rámci jednoho společenství (státu)*.

Na kulturu bychom v dnešní době charakteristické společenskou diverzitou neměli nahlížet staticky a prezentovat ji apriori jako záležitost folklóru. Neustálé poukazování na kulturní odlišnosti určitých skupin obyvatelstva může být zkreslující, jelikož potlačuje identitu jednotlivce a napomáhá k rozšiřování kulturních stereotypů. Často se také stává, že se i samotní příslušníci těchto skupin, v tomto smyslu „znevýhodnění“, proti zvyčhodňování a afirmaci ohrazují. Akcentování jinakosti bývá mnohdy kontraproduktivní a multikulturní výchova by měla tedy být spíše interkulturní nebo ještě lépe interpersonální a odehrávat se v prostoru mezi životními zkušenostmi jednotlivců.

Společenský status sociokulturně znevýhodněné skupiny obyvatelstva je nezáviděníhodný a negativně ovlivňuje možnost rozvoje osobních a společensky významných aktivit, mezilidských vztahů, kulturní a zájmové činnosti. Aktivní přístup dítěte a jeho rodiny ke vzdělání může být účinným nástrojem k překonání ostatních mechanismů sociálního

1 Pořádala ji Katedra primárního vzdělávání a Centrum interkulturního vzdělávání, Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem a společnost Člověk v tísni o.p.s.

vyloučení a není pochyb, že úroveň vzdělání dětí určuje i budoucnost sociálně znevýhodněných. **Školní úspěšnost** je jedním z předpokladů pro to, aby se sociálně handicapované dítě přestalo ve školním kolektivu, potažmo ve společnosti, považovat za cosi izolovaného a začalo se chápat jako jeho součást. V této souvislosti se také škola nebo společnost může stát předmětem jeho zájmu. Mezi aktivitami, kterými se takové dítě může již v ranném věku a následně ve škole pozitivně formovat, mají nesporný význam **hra** a činnosti založené na spontaneitě a tvořivosti. Tyto aspekty se objevují ve školním prostředí zejména u skupiny předmětů, které nazýváme **výchovami**. V rámci předmětů jako je hudební, tělesná a výtvarná výchova mohou také tyto děti zakusit snadněji školní úspěch. Dítě vyrůstající ve zpravidla nepřilíh podnětném prostředí není v rámci výchov stresováno takovým množstvím nových informací a není apriori vystaveno jazykové bariéře. Hlavní **kommunikační prostředek** je zde totiž *hudba, pohyb a vizualita*.

Ještě více se relaxační a kreativní potenciál výtvarných, hudebních a pohybových činností dá využít v prostředí **mimo školu**. Ze své zkušenosti pedagoga a později koordinátora volnočasových aktivit v sociálně vyloučené lokalitě mohu porovnat rozdíl přístupu těchto dětí k edukativním činnostem mimo rámec školního vyučování. Jelikož v zařízeních volného času není požadovaná taková míra kázně a nehrozí ani známkování, projeví se naplno dětský zájem nebo naopak nelibčená lhostejnost k nabízeným aktivitám. Z praxe vím, že pokud i u dítěte, které ve škole zdaleka nedosahuje uspokojivých výsledků a k učení projevuje spíše nechuť, probudíte nadšení pro určitou činnost, dokáže se jí velice soustředěně a samostatně věnovat celé hodiny a pravidelně se k ní vracet.

V procesu integrace sociokulturně znevýhodněných dětí bychom měli usilovat nejenom o zprostředkování pozitivních kulturních modelů společnosti sociálně ukotvené a ekonomicky zajištěné, ale zabývat se také otázkou jejich výchovy a přiměřené **kultivace – ve smyslu vzdělávání a zdokonalování**, avšak s vědomím akceptování jejich sociální či kulturní odlišnosti. Při absenci výraznější kulturní orientace rodiny zůstává učitel, vychovatel nebo lektor tím, kdo může pomocí vhodných prostředků cestu ke kultuře a umění dětem otevřít a proces jejich osobní kultivace započít nebo v lepším případě rozvíjet. Přirozená potřeba kreativně se vyjadřovat zpěvem, tancem nebo výtvarnými činnostmi, je vlastní všem dětem bez rozdílu. Děti z periferie, tj. ze slabších sociálních vrstev, mají často **opožděný vývoj** nejenom jazykových, ale také **výtvarných forem**. Prostředí sociálního vyloučení poskytuje málo adekvátních pozitivních impulzů a velmi omezené prostorové i materiální podmínky k tomu, aby se dítě mohlo v kruhu rodiny nějak kreativně projevovat. Kusé informace ze světa kultury v této situaci dětem zprostředkovává zpravidla jen televize, která si své místo nalezla i v domácnostech s nejnižšími příjmy a její sledování bývá nejoblíbenější provozovanou činností v rodině. Funguje však spíše jako anestetikum než zdroj validních informací.

Nelze opomenout fakt, že naprostou většinu sociokulturně znevýhodněných dětí tvoří děti **romské**. Výtvarným schopnostem dětí se v mnohačetných romských rodinách žijících na periferii a potýkajících se často s existenčními problémy, tedy obvykle nevěnuje žádná pozornost. Pro tvorbu těchto dětí je charakteristická zážitková a námětová chudoba. Upínají se ve svých výtvarných pokusech dlouhodobě na tytéž symboly a schématické obrázky, jako je to ostatně patrné i u dětí neromských, které nejsou v tvorbě podporovány;

schází jim hlubší zážitek, který by je posouval k obohacování jejich výtvarných forem. Při porovnání výtvarného projevu talentovaných nebo socioekonomicky saturovaných romských dětí s malbami a kresbami dětí z většinové populace si uvědomujeme, že jsou odlišné také tím, jak očividně korespondují s temperamentem konkrétního dítěte.

Pochopit výtvarný projev romských dětí, potažmo dětí žijících v prostředí sociálního vyloučení, vyžaduje tedy lépe poznat nejenom toto prostředí, ale znát také rodinné zázemí, jejich postoje ke vzdělání a k životu, zájmy, estetické vědomí, zvyky a především jejich mentalitu.

Na tomto místě je ale nutné zdůraznit, že každý pomáhající by se měl na prvním místě snažit vyhnout se stereotypům a předsudkům a mít na paměti, že ne každý, kdo je veřejností obecně považován za příslušníka romského etnika, se Romem také cítí, a ne každý Rom žije v bídě, v prostředí sociálního vyloučení. Zároveň je třeba zaplašit romantickou představu o romském folklóru, který se automaticky a kontinuálně přenáší tradicí z generaci na generaci, jakkoliv je tato představa veřejnosti často prezentována v pestrých šatech a s rolničkami okolo kotníků. Bohužel je i pro Romy samotné stále těžké se z těchto klíšé vyvázat, jak výstižně píše romistka Karolína Ryvolová (2008) k otázce identity romského etnika: ***Romové zatím nejsou v pozici, kdy by svou etnickou příslušnost mohli pohodlně svléknout a stát se třeba ekologickými aktivisty nebo feministkami, aniž by byli považováni především za Romy.***

Otázkou je, zda sami **romští výtvarní umělci** vědomě či nevědomě setrvávají u podobných zobrazovacích schémat a témat, aby uspokojili poptávku veřejnosti. Ta, jak se zdá, stále touží po tom, „orientovat se v problému“ a jednoduše identifikovat to, co je „romské“. Jsme tak bohužel stále znovu konfrontováni s barevnými, expresivně laděnými, romantickými a dojemně opravdovými příběhy kočovníků z 19. století. Dokladem toho je i jeden právě probíhající výstavní projekt.

V rámci letošního 10. ročníku festivalu romského umění Khamoro pořádalo na přelomu června a července **Museum Kampa** v Sovových mlýnech výstavu s názvem **Ztracený ráj / Paradise lost**. Šlo o prezentaci čistě romského umění, jak bylo vystaveno již v romském pavilonu na **benátském bienále** Georgem Sorosem v roce 2007. Jedná se o výběr z této expozice, který byl doplněn o díla romských výtvarníků z Čech a Slovenska. *Romské výtvarné umění v tomto reprezentativním prostředí překračuje hranice Muzea romské kultury a komunitních center, čímž dochází k jeho emancipaci*, řekla socioložka Jiřina Šiklová při zahájení výstavy.<sup>2</sup> Meda Mládková se touto expozicí zároveň vymezila proti současnému vedení Národní galerie, respektive Milanu Knížákovi, který před několika lety podobný výstavní projekt smetl se stolu s tím, že „*Romové ještě nejsou tak daleko, aby mohli v nějakém muzeu být.*“ Nevím přesně, v jakých souvislostech se pan Knížák proti romskému umění v NG takto vyjádřil (Rudolf Dzurko zde například před nedávnem vystavoval), tuším však, že jakkoliv jeho prohlášení může vyznívat až rasisticky, měl na mysli právě tu část romského umění, které má blíže k lidové tvorbě, zabývá se především samo sebou a neodkazuje ničemu jinému než k tradici jednoho etnika.

2 <http://www.romea.cz/romeatv/index.php?id=detail&source=t&vid=omDaLbHHzMs&detail=omDaLbHHzMs>

Meda Mládková a Noemi Smolíková zamýšlely přiblížit výstavu českému prostředí a k účasti přizvali i některé autory zastoupené ve sbírkách brněnského Muzea romské kultury. Nebyli jsme tu sice, jak bychom mohli jako diváci očekávat, apriori konfrontování pouze s romským folklorem nebo s nějakou formou naivního umění. Zastoupeni zde byli jak amatérští výtvarníci, tak i absolventi uměleckých škol a etablovaní autoři. Někteří umělci tu působili suverénně jako účastníci uměleckého provozu a jejich díla mohla figurovat i bez označení „etnické“. Jejich autoři se neodkazují pouze k „romství“ a je u nich patrná přidaná hodnota, universální platnost vybraného tématu – Daniel Baker [viz *Obr. 26 v obrazové příloze na konci III. oddílu*], Andreás Kallai, Omara, Dalaine le Bas, Ladislava Gažiová, Kiba Kumberg – i když jejich původ je nakonec z jejich díla snadné vystopovat. Některá díla ale přece jen působila poněkud nepatřičně a bohužel měla, dle mého názoru, právě „jen“ onu muzeální hodnotu – A. Kurej, J. Lakatoš, T.Oláh nebo Krys Edgar Van Goth [viz *Obr. 27 v obrazové příloze na konci III. oddílu*].

Pro výstavu byla charakteristická formální pluralita přístupů k podobnému problému. Leitmotivem bylo hledání **identity** – Kdo jsem a co to pro mne znamená? *K identitě každý z vystavovaných přistupoval jinak. Někdo ji prožívá bolestně, další si s ní pohrává a třetí o ní vypovídá jen tak mimochodem, kouzlem nechtěného* (Ryvoldová 2008). Podobně jako u putovního výstavního projektu *We are what we are / Jsme jací jsme*,<sup>3</sup> který se tématem vlastní identity také zabýval a jehož název a myslím i celkový dojem vyzníval poněkud sebevědoměji.

**Animáčn** **program** k výstavě, určený dětem z 9. třídy ZŠ, který jsem měla možnost shlédnout, nebyl ničím výjimečný. Překvapil mě jen jeden moment, který bych na závěr svého příspěvku ještě ráda uvedla. Došlo zde totiž, věrme, že nevědomě, k jisté **vizuální manipulaci** s účastníky animace. Žáci měli výtvarně zhodnotit výstavu a sami na místě vytvořit malou obrazovou reflexi nabytých dojmů. Velmi mne (a bohužel jenom mne) zaskočilo, že jim ve velké krabici byl poskytnut, nebo lépe řečeno podsunut, materiál k zamýšlené tvorbě assembláže, který tvořila hromada pestrobarevných stužek, flitrů, blýskavých balicích papírů, korálků a látek s květinovými vzory. Výsledné práce žáků byly, až na výjimky [viz *Obr. 28 v obrazové příloze na konci III. oddílu*], tudíž většinou radostně zářivé a žalostně neupřímné. Naštěstí jejich následné komentáře upřímné byly (viz níže).

Jedna z dívek komentovala skupinovou práci takto, ukazuje při tom na jednotlivé ze čtyř částí assembláže [viz *Obr. 29 v obrazové příloze na konci III. oddílu*]:

*Co je charakteristické pro Romy?*

Krása, ale ne pro nás.

Hravost, ale nelíbí se nám způsob jejich hry.

Příroda, ale příliš ovládají prostor.

Svoboda, ale pod dohledem.

<sup>3</sup> V roce 2005 putoval střední Evropou a představil se i v Ústí nad Labem.

## Summary

The author sees Arts (art education) as a tool to eliminate communication barriers and social isolation among the children from socio-culturally disadvantaged background. She starts with a note relating to the conference on Multicultural Education and following interdisciplinary links... and a few words about the exhibition of Romany art, called Paradise Lost.

## Literatura

Petrusek, M. *Společnosti pozdní doby*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2007.

Ryvolová, K. Nalezený ráj. *Respekt*, 2008, č. 25, s. 52.

## ANALÝZA ŠPECIFÍK VÝTVARNEJ TVORBY DETÍ Z MINORITNÝCH SKUPÍN

DANIELA VALACHOVÁ

### Úvod

Výtvarný prejav je pre dieťa akosi rečou, prostredníctvom ktorej vypovedá o sebe, o svojich zážitkoch a postojoch k svetu a ku sebe, umožňuje dieťaťu lepšiu komunikáciu s okolitým svetom; pedagógovi umožňuje dozvedieť sa viac o jeho vnútornom svete, poskytuje priestor na rozvíjanie detskej osobnosti v smere progresívneho rozvoja osobnosti. Detský výtvarný prejav považujeme za zdroj mnohých poznatkov a možností spoznávať dieťa – sústreďme sa predovšetkým na vplyv kultúry a sociálneho prostredia a výtvarnú tvorbu minoritných skupín detí.

V nasledujúcich troch prezentovaných projektoch predstavujeme tri odlišné minoritné skupiny detí a ich výtvarné vyjadrenia. Pokúšame sa o interpretáciu a analýzu zistených výsledkov.

### **Projekt č. 1. Vplyv kultúrneho prostredia na detskú kresbu.**

V projekte sme sa sústredili na sledovanie a poznávanie diferencií v kresbovom vyjadrení detí z rôzneho kultúrneho prostredia. Sledovali sme, či kultúrna odlišnosť má vplyv na detský výtvarný prejav a do akej miery sa výrazne prejavia kultúrne zvyklosti a tradície. Ústrednou témou bolo zobrazenie ľudskej postavy. Detská kresba má podľa Piageta vo vývojovom rade dieťaťa miesto medzi symbolickou hrou a obrazovou predstavou. Obrazovou predstavou vyjadruje dieťa snahu napodobniť skutočnosť. Dieťa nie je pasívnym príjemcom informácií, ale vyberá a interpretuje to, čo vidí, počuje a cíti vo svete okolo seba. Niektoré prostredie dáva dieťaťu viac príležitostí uplatniť sa, rozvíjať vlohy a schopnosti, kým iné brzdí jeho rozvoj a pôsobí celkom opačne. Je to prostredie, v ktorom dieťa žije a v ktorom ho vychovávame. Chceli sme sa dozvedieť, na základe kresby ľudskej postavy, či sú deti ovplyvňované kultúrnymi zvyklosťami, kultúrnymi tradíciami a do akej miery sa uvedené prenáša do ich výtvarného prejavu.

Mali sme dve výskumné vzorky. Prvou výskumnou vzorkou bola základná škola v dedinke Štiavnik, žiaci 3. ročníka. V triede bolo 20 žiakov, z toho bolo 14 chlapcov a 6 dievčat. Druhou výskumnou vzorkou bola základná škola v Podunajských Biskupiciach, žiaci 3. ročníka. V triede bolo 20 žiakov, z toho bolo 14 chlapcov a 6 dievčat.

Pri realizovaní výskumu sme použili metódy:

- pozorovanie,
- rozhovor,
- analýza obsahová.

Uvedené metódy patria medzi klinické metódy pedagogickej diagnostiky. Zvolili sme metódy, ktorých postup nie je viazaný prísnyimi pravidlami a štatistickým základom. Sú pružné a umožňujú lepšie poznanie individuálnych prípadov zmenou postupov. Prostredníctvom nich sme sa snažili sledovať, poznávať a skúmať rozdiely a súvislosti u detí rôznych sociálnych a kultúrnych skupinách. Zvolili sme kvalitatívny výskum, pri ktorom sa používa neštruktúrované pozorovanie. Nepoužívali sme vopred stanovené pozorovacie systémy, škály alebo iné presné nástroje. Vytvorili sme si výskumné otázky a vlastné kritéria hodnotenia na analýzu kresby. Nezaznamenávali sme všetky javy tak, ako sa vyskytovali, ale naopak sme postupovali selektívne. Z existujúcich javov sme vyberali veci, ktorým sme chceli venovať pozornosť.

Kultúrna determinácia vo výtvarnom prejave detí z mesta bola výraznejšia v porovnaní s deťmi z vidieka. Prejavila sa čiastočne v prostredí, do ktorého bol nakreslený autoportrét, a v nakreslení ich obľúbenej činnosti. Deti z vidieka kreslili prostredie, ktoré je charakteristické pre vidiek: les, zvieratá: kôň a veverička, kopce, lúka. Činnosti, ktoré prevládali v kresbách, boli prechádzky v lese, hra futbalu na lúke, strieľanie z „gumipušky“ (kúsok dreva vyrezaný do tvaru Y, na dvoch koncoch zviazané gumičkou) a ukladanie uhlia na zimú. U detí z mesta bolo prostredie, v ktorom umiestnili svoj vlastný autoportrét, doplnené časťami nábytku zo ich izby, ihriskom, parkom alebo nebolo dotvorené. Prevládajúcimi činnosťami bola strelba z pištole, tancovanie, hra tenisu a futbalu, hra na počítači, skákanie v nafukovacom hrade.

Počet a druh použitých detailov v kresbe ľudskej postavy nebol zreteľnejší ani u detí z vidieka ani u detí z mesta. Najčastejšie sa vyskytoval u chlapcov z mesta aj vidieka futbalistický dres s rôznymi číslami doplnený kopačkami, prípadne rukavicami a u dievčat náušnice, sponky a iné vlasové ozdoby. Kultúrne zvyklosti sa prejavili najmä u detí z vidieka, a to zobrazením vlastného autoportrétu v obľúbenej činnosti.

V kresbách detí z vidieka a mesta sa neobjavila kanonická orientácia zobrazovania ľudskej postavy. U niektorých žiakov boli proporcie postavy primerané ale nezodpovedali kanonickej orientácii zobrazenia ľudskej postavy. Väčšinou sa vyskytovali neprimerané proporcie rúk a nôh.

Podmienenosť kultúrneho prostredia bola porovnateľná aj v skupine detí z vidieka aj v skupine detí z mesta.

## **Projekt č. 2. Analýza kresieb detí z detských domovov a kresieb detí žijúcich v úplných rodinách.**

V rámci výskumného šetrenia sme si kládli nasledujúce otázky:

- Projektujú deti sociálne prostredie, v ktorom žijú, do svojich kresieb?
- Vyskytujú sa diferencie v obsahu kresbách detí z detských domovov a detí z úplných rodín?
- Vyskytujú sa diferencie vo výtvarnom zobrazovaní u detí z detských domovov a detí z úplných rodín?

Výskumu sa zúčastnilo 30 detí vo veku 6 – 10 rokov. 15 detí žije v detských domovoch, 15 v úplných rodinách. Výber obsahuje: 18 chlapcov a 12 dievčat. Kvalitatívne porovnanie uskutočnime na základe pohlavia, veku a školského prospechu. K dispozícii sme mali 128 detských prác, každé dieťa pracovalo na štyroch témach.

Ako metódu sme použili projektívnu metódu kresby, kde dieťa projektuje svoje predstavy, fantázie, prania či pocity.

### **Tematická kresba: „Hodnoty“**

V téme hodnoty sa vyskytujú diferencie. Deti z detských domovov zobrazovali najčastejšie ako hodnotu dom, kým deti z úplných rodín rodinu. Myslíme si, že sa tu odráža sociálne prostredie, v ktorom deti žijú – detský domov. Deti z detských domovov nebývajú vo vlastnom dome, ale v náhradnom. Dom je symbolom domova, rodinného tepla. Tieto deti pociťujú vo svojom živote nedostatok kontaktu s rodinou, ktorý nebol taký zreteľný, ako keď bývali v spoločnom dome. U detí z úplných rodín je to uvedomenie si dôležitosti toho, čo majú a čím je pre nich rodina. Tu môžeme vidieť dôležitosť zážitku fungujúcej rodiny pre dieťa, ako sa odráža v túžbach, postojoch i v budúcnosti.

### **Tematická kresba: „Moje túžby“**

V téme Moje túžby sa taktiež vyskytujú diferencie. Deti z detských domovov zobrazovali najčastejšie ako svoju túžbu mobilný telefón. Deti z úplných rodín netúžia po mobilnom telefóne, možno práve preto, lebo ho väčšinou vlastní. Mobilný telefón kupujú rodičia deťom, aby mohli s nimi komunikovať a dohliadať na nich. Deti z úplných rodín túžia najviac po vlastnení psa. Táto túžba je často nesplniteľná, keďže deti bývajú v bytovkách, ktoré nie sú vhodným bývaním pre zvieratá. Druhou najčastejšou túžbou u detí z detských domovov je počítač. Počítač je už skoro súčasťou každej rodiny, ale v detských domovoch nie je počítač dostupný na každej izbe. Deti sa musia dohadovať na čas, kedy sa môžu hrať na počítači a striedať sa s ostatnými deťmi. Zaujímavé je, že túžba po dome u detí z detských domovov sa vyskytovala v rovnakom množstve ako zbrane, peniaze u detí z úplných rodín. Tu sa odráža ich túžba po návrate domov, domove, po normálnom živote, kým deti z úplných rodín túžia po vlastnení zbraní, peňazí a oblečenia.

### **Tematická kresba: „Moja rodina“**

V téme Moja rodina sa vyskytujú najzreteľnejšie diferencie. Deti z úplných rodín zobrazujú úplnú biologickú rodinu: otca, matku, súrodencov a seba. Deti z detských domovov zobrazili úplnú biologickú rodinu výrazne menej. U detí z detských domovov prevládalo častejšie zobrazenie neúplnej biologickkej rodiny. Najčastejšie vynechávali zobrazenie seba. Myslíme si, že keďže nežijú spolu s biologickou rodinou, prestávajú sa cítiť súčasťou rodiny. Časté bolo tiež vynechanie zobrazenia jedného alebo oboch rodičov či niektorých súrodencov. Akoby nezobrazovali tých členov rodiny, ktorí s nimi nežijú. Zaujímavé je tiež, že niektoré deti kreslia harmonickú rodinu s vymyslenými súrodencami, hoci realita je úplne iná. Niektoré deti považujú za svoju rodinu zvierat – psa. Pritom v biologickkej rodine psa nevlastnia. Zaujímavé je, že jeden chlapec považuje za svoju rodinu otca, ktorý je mŕtvý.



## Voľná kresba: „Voľná téma“

Voľná téma prináša diferencie. Deti z detských domovov kreslia najčastejšie prírodu a deti z úplných rodín zobrazujú to, k čomu majú vzťah, alebo to, čo im napadne v tej chvíli.

### Diferencie

Na základe obsahových analýz usudzujeme, že sociálne prostredie, v ktorom deti žijú, sa projektuje do ich kresieb. Projektuje sa do ich túžob, hodnôt, vzťahov v rodine. V kresbách detí z detských domovov sa najčastejšie objavujú príčiny odobratia dieťaťa do detského domova – nevhodné bývanie, zlá finančná situácia. Dom je najčastejším obsahom detských kresieb. Je to symbol domova, rodinného tepla. Symbol, ktorý im chýba. Deti žijú v náhradnom bývaní, s náhradnými vychovávateľmi. Chýba im pocit bezpečia a istoty. V kresbách sa odráža túžba ísť domov alebo mať peniaze či prácu a vyriešiť tak rodinnú situáciu. Myslíme si, že sociálne prostredie sa najviac odráža v kresbe rodiny. K dispozícii sme mali rodinné anamnézy, z ktorých sme zistili, že tieto deti pochádzajú z dysfunkčných alebo neúplných rodín. Toto všetko sa odráža v kresbe rodiny.

Z výtvarného hľadiska sa vyskytujú v kresbách diferencie. Z hľadiska zobrazovania témy sa u detí z detských domovov vyskytujú častejšie statické deje a konfliktné situácie. Výraznejšie diferencie sa vyskytujú v zobrazovaní jemných línií, ktoré sa u detí z úplných rodín vyskytujú častejšie. U detí z detských domovov sa vyskytuje o niečo viac zobrazenie línií s prítlakom a neisté prerušované línie. Tento rozdiel nie je príliš veľký. Z hľadiska využitia plochy papiera prevládalo vyvážené usporiadanie u detí z úplných rodín. U detí z detských domovov bolo o niečo viac nevyvážené usporiadanie plochy papiera a chaotické. Výrazná diferencia je vo farebnej kompozícii kresieb. Deti z úplných rodín používajú dvojnásobne viac harmonické teplé farby ako deti z detských domovov. Diferencie v množstve studených farieb je len máličko väčší u detí z úplných rodín. Vo výraze kresby sa nevyskytujú žiadne diferencie. V opravovaní kresieb sa vyskytujú diferencie. Teda deti z detských domovov viackrát opakovane kreslili ten istý obrázok, ale negumovali. Naopak, deti z úplných rodín viackrát gumovali, ale neopakovali ani raz kresbu toho istého obrázka.

### Projekt č. 3. Analýza detského výtvarného prejavu a prejavov emocionality u detí

V poslednom prezentovanom projekte sme sa zamerali na emocionalitu, jej prejavy a príčiny s cieľom zistiť, ako sa deti emocionálne prejavujú pri realizácii náročnej či neznámej témy formou grafického a výtvarného prejavu.

*Úloha:* Pozorovať deti pri práci, všímať si prejavy ich správania a zároveň extrémne prejavy emocionality. Jednotlivé práce analyzovať v súvislosti s emocionalitou.

*Témy:* „Písanie náročného textu“  
„Vojna“

Každé dieťa je jedinečnou osobnosťou a odlišuje sa aj svojimi emocionálnymi prejavmi. Preto sme vyberali skupinu detí, ktorých prejavy sú „iné“ ako u ostatných detí, sú

špecifické v niektorej oblasti vývinu. Skupinu tvorilo dieťa diagnostikované ako nadané – Peter, hyperaktívne – Radko, Lucka ako dieťa veľmi citlivé, Sandra – dieťa s odloženou povinnou školskou dochádzkou, Patrik – rómske dieťa s odloženou povinnou školskou dochádzkou, vyrastajúce v málo podnetnom sociálnom prostredí, Barbora – dieťa s veľmi silným emocionálnym prežívaním a dieťa s autizmom – Samko. Výskumná časť bola realizovaná v triede 5 – 6 ročných detí materskej školy mestskej časti Bratislava – Petržalka. Dieťa s autizmom navštevuje špeciálnu triedu materskej školy v Bratislave, kde sa učiteľky venujú práci s deťmi práve s týmto postihom.

Prvú časť výskumu – téma „Písanie náročného textu“ – sme realizovali s každým dieťaťom individuálne, aby nedochádzalo k vzájomnému ovplyvňovaniu sa detí a aby ich reakcie boli prirodzené a autentické. Tému vojny sme realizovali so skupinou detí spoločne, len u dieťaťa nadaného a dieťaťa s autizmom prebehla realizácia individuálne. Komunikácia s týmito deťmi je odlišná. Kým u nadaného dieťaťa je potrebné disponovať s encyklopedickými vedomosťami, u dieťaťa s autizmom bolo potrebné, aby celú výskumnú časť realizovala učiteľka, ktorá s ním pracuje už tretí rok, špeciálny pedagóg. Snažili sme sa sledovať túto činnosť a zároveň nepôsobiť rušivo pre prácu dieťaťa. Výskumná časť prebiehala pre deti v známom prostredí, aby sme u nich zbytočne nevyvolávali napätie, trému, stiesnenosť z neznámeho prostredia.

Na základe výskumu sme zistili, že deti sú na rozdielnej úrovni emocionálnej zrelosti. Ich výtvarný prejav nám poskytol možnosť porovnať vonkajšie emocionálne prejavy s vnútorným prežívaním. Predpokladáme, že náročná práca akou je písaný text, vyvolá u detí negatívne emocionálne prejavy, napätie či obavu z nezvládnutia danej úlohy, kým výtvarný prejav spôsobí u detí emocionálne uvoľnenie.

Na základe realizácie prvej úlohy, ktorou bolo písanie náročného textu, môžeme potvrdiť, že náročná práca, akou je písaný text, vyvolá u detí negatívne emocionálne prejavy, napätie či obavu z nezvládnutia danej úlohy, kým výtvarný prejav spôsobí u detí emocionálne uvoľnenie. Úloha bola veľmi náročná, čo bolo zámerom. Veď práve náročné požiadavky kladené na dieťa bývajú najčastejším zdrojom napätia. Deti po zadaní úlohy sústredene pracovali, okrem Petra, u ktorého strach z dokonalého nesplnenia úlohy spôsobil, že sa o to ani nepokúsil. Väčšina detí bola napätá, pracovali s obavou a ich grafický prejav pôsobil neisto. Uvoľnenie sme pozorovali ihneď po tom, ako sme deťom umožnili dotvoriť svoju prácu podľa vlastnej predstavy. Nadšene striedali farby, prácu dotvárali kresbami, ktorých obsah súvisel s ich citovým prežívaním. Hyperaktívne dieťa – Radko – sa snažil rýchlo využiť celú plochu, pričom kresby súviseli so vzťahom k mame (jej práca, rozprával, kde spí mama v jeho nakreslenom byte). Dieťa s autizmom – Samko – prejavil radosť z ukončenia práce úsmevom. Takmer všetci spájali uvedenú činnosť so školou a pristupovali k nej zodpovedne, s veľkým zaujatím a snahou o čo najlepšiu realizáciu. Kresba zase u väčšiny detí predstavovala znázornenie niečoho príjemného, estetického, bola vyjadrením radosti.

Ďalej sme predpokladali, že chlapci sa s témou vojny vysporiadajú lepšie ako dievčatá. Už pri rozhovore na tému „VOJNA“ sme zistili, že u detí tento pojem nevyvoláva negatívne emócie. I keď sa vyjadrili, že je nebezpečenstvom, bojuje sa tam, tak predsa ju

dievčatá výtvarne vyjadrovali farebnú, pestrú. Peter na základe poznatkov bol jediným, koho tento pojem rozladil. Na odbúranie stresu sme na jeho naliehanie umožnili spracovať mu inú tému – materská škola. Vtedy nakreslil budovu bez dverí i detí (ako povedal, deti boli práve na obede). Po ukludnení sme mu ponúkli pojem vojak, ktorý nespájal s takým silným negatívnym prejavom a začal kresliť. U Petra boli negatívne emocionálne prejavy spojené s vedomosťami, ktoré o vojne mal. Sledoval dokumentárne filmy o svetových vojnách spolu s otcom. Samko pre svoj deficit tému spracovať nevedel, preto sme mu poskytli priestor pre výtvarné vyjadrenie postavy. Ostatní chlapci vojnu naozaj spájali len s hrou. U dievčat však k negatívnym emóciám nedošlo. Boli vyrovnané, v ich prejave sa zamerali na dokonalosť postáv, ktoré sú usmiate. Zaujímavé bolo, že aj napriek tomu, že si nevideli vzájomne do prác, predsa v nich nachádzame spoločný obsah (kreslili vojačky, oheň), ich farby sú vyvážené, s využitím sýtych tónov farieb.

Zaujímavé by bolo v budúcnosti zisťovať, ktoré udalosti by deti spájali s negatívnym emocionálnym prežívaním. Nevieme, či tento pojem deti chápu, či majú dostatočné vedomosti o vojne. Možno sme mohli deťom premietnuť videozáznam o vojne a tým im viac priblížiť danú udalosť, alebo formou obrázkov poukázať na negatívne dôsledky vojny. Ale nevieme, či máme právo v 5 – 6 ročných deťoch vyvolávať také silné negatívne emocionálne zážitky. Hoci podľa názorov psychológov dieťa je potrebné učiť sa orientovať v rôznych situáciách aj negatívnych, len nevieme, či práve vojna je tou vhodnou. Zaujímavé by bolo tiež zisťovať, ktoré farby deti spájajú v súčasnej dobe so smútkom – možno by to nebola čierna farba, ktorú sme očakávali.

Ďalej sme predpokladali, že vzhľadom k tomu, že každé dieťa je na odlišnej intelektovej aj emocionálnej úrovni, prejavy ich správania budú odlišné, v súvislosti s ich emocionálnou zrelosťou. Deti sa odlišovali nielen vo verbálnom vyjadrovaní pocitov či kresby, ale aj v rozdielnej intelektovej úrovni. Tu je možné sledovať aj v znakoch ich kresby. Ak porovnáme kresby detí Patrika a Sandry, obaja majú odloženú povinnú školskú dochádzku. Kým v kresbe Sandry už môžeme sledovať naznačenie pohybu, Patrikova kresba je statická. Peter je dieťa s vysokým intelektom a na tvári jeho postavy sú prepracované detaily – tvar očí, nosa, ústa, postava je oblečená. Línie sú neprerušované a práca pôsobí čisto. Emocionálnu nezrelosť sme mohli u Peťa pozorovať pri rozhovore sprevádzajúcou prácou. Taktiež odbúranie napätia a stresu kresbou, ktorá nesúvisela s danou témou. U Barbory, ktorá je emocionálne stabilná, vidieť aj vyváženosť jej kresby. Radko ako dieťa, ktoré nedáva navonok svoje pocity však vo výtvarnom prejave naznačil to, čo mu je blízke a čo v ňom zanecháva silný emocionálny zážitok. Luckina kresba je dôsledná i keď pôsobí tiež ako emocionálne nezrelá. Využitím dominantnej červenej farby, ktorou vyvažuje čiernu, potláča smútok vo výtvarnom prejave.

Výtvarný prejav detí spojený s písaním náročného textu, kde sa prelínal grafický prejav s výtvarným, nám ukázal, ako kreslenie pomáha pri odbúravaní stresu či napätia. Dôkazom odbúrania napätia a následného uvoľnenia u dospelých je napríklad aj čmáranie na papieri pri prednáške, ktorá nás nezaujíma. Vyjadrením vedomých aj nevedomých konfliktov v kresbe (Davido 2001) dieťa odbúrava stres a konflikt vníma už inými očami.

Cez výtvarné spracovanie témy Vojna sme zistovali, aký silný emocionálny náboj má práve táto náročná téma pre deti predškolského veku. Aj napriek tomu, že nevyvoláva u detí negatívne emócie, nadobudli sme nové poznatky a skúsenosti spojené s emocionálnym prežívaním detí.

Sú rôzne znaky vo výtvarnom prejave, ktoré nás môžu upozorniť na problém v afektívnej či intelektovej oblasti. Treba mať ale vždy na zreteli vek dieťaťa, s ktorým súvisí jeho výtvarný prejav. Kresba u dieťaťa nám dopĺňa a častokrát aj nahrádza jeho verbálny prejav. Je potrebné podporovať deti v kreslení a poskytovať mu čo najviac možností, prejavovať svoju emocionalitu. Negatívne prejavy, ktoré sú u detí bežné, je potrebné naučiť ovládať. Spôsobov na rozvíjanie emocionálnej zrelosti ponúka dnešná literatúra mnoho, treba ich len vhodne využiť.

## Záver

Pokúsili sme sa v krátkosti predstaviť tri čiastkové projekty, ktoré sme realizovali. Výsledky boli pre nás zaujímavé a zároveň inšpirujúce pre ďalšie sledovania a projekty. Zistené skutočnosti sme nebrali ako definitívne vyjadrenia, ale len ako informáciu, s ktorou je potrebné ďalej pracovať. Jednotlivé projekty predstavujú sledovanie rôznych minoritných skupín detí, teda skupín, ktoré sú niečím odlišné voči majoritnej skupine detí.

Tvorivý výtvarný proces integruje v sebe hru, riešenie výtvarných problémov, výtvarnú sebarealizáciu a hľadanie odpovedí. Deti sa hrajú, výtvarne tvoria, premýšľajú, hľadajú, objavujú a odkrývajú výtvarné možnosti riešenia ako aj myšlienkové súvislosti, čím sa rozvíjajú výtvarne i osobnostne. Zároveň projektujú do svojich výtvorov vplyv socio-kultúrneho prostredia, ktoré ich ovplyvňuje a formuje.

Výtvarná expresia a sebarealizácia prebúdajú u dieťaťa pozornosť k vlastnému vnútornému svetu a prostredníctvom prítážlivého spôsobu identifikácie vlastných postojov a predstáv o hodnotách a prostredí a je dieťa prirodzeným spôsobom podnecované i k verbálnym vyjadreniam.

## Summary

The art is for children one of the best ways how to communicate about what they see, feel and thing. Through art they communicate better with the rest of the outside world and for the teacher the art is the way how to learn more about pupils' inner world and help them to build a balanced personality. This paper focused on cultural and social influences on the art works of children living in minorities.

Project n. I.: Cultural influences.

The project deals with differences in the art works of children from different cultural environments and backgrounds. Project studies how cultural differences influence the art works with the special regard to some cultural backgrounds like traditions, customs, habits and so.

Project n. II.: Analyses of the art works of children living in complete families with children living without family in not family.

On the basis of content analyses we concluded, that social environment strongly influenced the character of the art works as well as the system of values and relationships in families.

Project n. III.: Analyses of the art works with a special regard to the way how children express emotions.

The aim of this last project was to learn more about how children emotionally express themselves throughout the art forms.

The results of the projects were very interesting for us as well as inspirational in our future research in this area. But these results are not definite for us; we use them as information with which we are able to working at. The projects are interested in minority and its relationship with majority.

### **Bibliografia**

- BOROŠ, J.: *Základy sociálnej psychológie (pre študujúcich humánne, sociálne a ekonomické vedy)*. Bratislava : IRIS, 2001. ISBN 80-89018-20-3.
- ČAČKA, O.: *Psychologie vrstev duševného dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno : Nakladatelství DOPLNĚK, 1997. ISBN 80-85765-70-5.
- DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.
- GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2001. ISBN 80-223-1628-8.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B.(eds.): *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KORMOŠ, M.: *Detská kresba vo svetle teórie a praxe*. In *Výtvarná výchova v teórii a praxi*. Bratislava : Metodické centrum, 1997.
- NOVÁK, T.: *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu*. Olomouc : Rubico, 2004. ISBN 80-7346-037.
- PAVLIKÁNOVÁ, M. (2007) *Multikultúra a umenie. Galéria ako platforma pre dialóg v umeleckej edukácii*. ACTA HUMANICA 2/2007 (Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Multikultúrne aspekty v učiacej sa spoločnosti). Žilina : Katedra pedagogiky, psychológie a sociálnych vied FPV ŽU, 2007. s. 154 – 158. ISSN 1336-5126.
- POGÁDY, J. a kol.: *Detská kresba v diagnostike a liečbe*. Bratislava : SAP,1993. ISBN 80-85665-07-7.
- ROGERS, C. R.: *Ako byť sám sebou*. Bratislava : IRIS, 1995. ISBN 80-88778-02-6.
- SILVERMAN, D.: *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava : Ikar, 2005. ISBN 80-551-0904-4.
- VALACHOVÁ, D.: *Výtvarná komunikácia v procese rozvíjania osobnosti dieťaťa*. In *Predškolská výchova*, 2006/07, roč. LXI, č. 6, s.1 – 5.
- VALACHOVÁ, D.: *Výtvarný prejav detí z multikultúrneho prostredia*. Bratislava : Psychodiagnostika, a.s., 2005. ISBN 80-88714-02-8.
- ZELINA, M.: *Teória výchovy alebo hľadanie dobra*. 1. vyd. Bratislava : SPN, 2004. ISBN 80-10-00456-1.

## VÝTVARNÁ TVORBA V ASPEKTECH KVALITY ŽIVOTA U JEDINCŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V DOMOVECH SOCIÁLNÍ PÉČE

PAVEL SOCHOR

### Úvod

*Život je pořád stejný. Ne že by nebylo vývoje a pokroku, ale jednak se vyvíjením, tj. význam změn v kulturním životě přeceňuje, jednak se nedbá základní skutečnosti, že ve vývoji se vyvíjí něco.* (Emanuel Rádl)

Soudobá věda se zabývá nejen kvalitou života postiženého dítěte samotného, ale také měřením kvality života osob, které o něj pečují či se kterými je v intenzivním kontaktu. Četné výzkumy prokázaly vzájemný vliv kvality života pečovatele a „ošetřovaného“ dítěte. Kvalita života (quality of life, QOL) může posloužit nejen jako ukazatel současného stavu, ale především jako hodnocení efektivity péče a výchovně-terapeutického působení. Umění a výtvarná tvorba má konceptu kvality života jistě co nabídnout. Ve výtvarné tvorbě se střetávají a vzájemně podporují požadavky vzdělávání, enkulturace i rozvoje tvořivé individuality.

### Definice konceptů kvality života

Zájem o kvalitu života má kořeny v dávné historii. Koncepte QOL se objevuje již v řecké a římské mytologii, kde bývá spojována s osobnostmi Asclepia, Aeskulapa. Pojem „kvalita života“ poprvé zmínil Pigou v roce 1920 v práci zabývající se ekonomikou a sociálním zabezpečením. V 70. letech vyšlo mnoho publikací, které se zabývaly definováním pojmu kvality života (quality of life, QOL). Hlavním problémem společným pro všechny pokusy bylo určení činitelů skutečné QOL. Tyto snahy vyústily v založení časopisu „Zkoumání sociálních indikátorů“ (*Social Indicators Research*), který od roku 1974 vycházel v USA a Nizozemí. V roce 1974 Evropská komise OSN systematizovala sociální indikátory do osmi skupin: zdraví, kvalita pracovního prostředí, nákup zboží a služeb, možnosti trávení volného času, pocit sociální jistoty, možnosti rozvoje osobnosti, fyzikální kvalita životního prostředí, možnost účasti na společenském životě.

Kvalita života je multidimenzionální, stále se vyvíjející pojem používaný v mnoha vědních oborech. Světová zdravotnická organizace WHO definuje kvalitu života jako jedincovu percepci jeho pozice v životě v kontextu jeho kultury a hodnotového systému a ve vztahu k jeho cílům, očekáváním, normám a obavám. Jedná se o velice široký koncept, multifaktoriálně ovlivněný jedincovým fyzickým zdravím, psychickým stavem, osobním vyznáním, sociálními vztahy a vztahem ke klíčovému oblastem jeho životního prostředí.<sup>1</sup> Calman (In Vaďurová 2006: 52) kvalitu života chápe jako rozdíl mezi tím, co jedinec

<sup>1</sup> Podle WHO, dostupné na <http://www.who.int>

zvládne (*actual self*) a co by chtěl zvládnout (*ideal self*). Enquist chápe kvalitu života jako stupeň, do kterého je jedinec schopen dosáhnout bezpečí, sebeúcty a možnosti využívat své intelektuální a fyzické schopnosti na cestě k dosažení svých cílů.<sup>2</sup> Každý aspekt nabývá v jednotlivých úrovních diferencovaný smysl.

Rozsah pojetí kvality života se neomezuje pouze na jednotlivce. Tříúrovňový model kvality života prezentuje Kováč (2001: 34 – 43). Podle jeho teorie je koncept kvality života tvořen třemi navzájem provázanými úrovněmi. Bazální úroveň (existenční, všelidskou), která zahrnuje somatický stav, psychické fungování, funkční rodinu, materiálně-sociální zabezpečení, životní prostředí a způsobilost pro život; mezo-úroveň (individuálně specifickou, civilizační) a meta-úroveň (elitní, kulturně duchovní). Každý aspekt nabývá v jednotlivých úrovních diferencovaný smysl. Kováčova teorie umožňuje vzájemné prolínání jednotlivých komponent QOL ve všech rovinách a připouští dosažení meta-úrovně bez naplnění úrovně nižší. Příkladem je tělesně postižený jedinec (bazální úroveň), trpící navíc zhoršující se chorobou (mezo-úroveň), nacházející uspokojení a schopnost prožívat duševní blaho v meditačních, výtvarně tvořivých stavech.

Ke konceptu kvality života můžeme přistupovat ze dvou hledisek, subjektivního a objektivního. V současné době se odborníci ve všech oborech výrazně přiklánějí k subjektivnímu hodnocení QOL jako zásadnímu a určujícímu pro život člověka. Subjektivní QOL se týká jedincova vnímání svého postavení ve společnosti v kontextu jeho kultury a hodnotového systému (Vymětal 2001: 198 – 199). Posuzování pohody a spokojenosti jedince je velmi individuální a v současnosti na něj existuje řada měřicích škál a nástrojů, nejčastěji dotazníků nebo strukturovaných rozhovorů. Dle Jesenského (In Vaďurová 2006: 56) kvalita života představuje velmi rozsáhlou oblast činitelů, které handicapovanému jedinci umožňují žít ve společnosti. Vnější činitelé představují podmínky jejich existence. Jedná se o společensko-kulturní, výchovně-vzdělávací a další faktory. WHO založila rozčlenění jednotlivých oblastí QOL na své definici kvality života a pojmenovala čtyři základní oblasti bez ohledu na věk, pohlaví, etnikum nebo postižení. Jedná se o fyzické zdraví a úroveň samostatnosti, sociální vztahy, prostředí a psychické zdraví a duchovní stránku života. Do duchovní stránky je zahrnuto sebepojetí, negativní a pozitivní pocity, sebehodnocení, myšlení, učení, paměť, koncentrace, víra, spiritualita, vyznání.

Definice QOL dle WHO<sup>3</sup> spadá do kategorie „*zdraví jako ideál*“. Křivoláký (2001) podrobuje tuto definici rozboru. Za klady v pojetí konceptu WHO považuje chápání zdraví jako kladné a obecně žádoucí hodnoty a její komplexnost, která jde za hranici prosté nepřítomnosti choroby, zdravotního postižení a zahrnuje i duševní zdraví a oblast vztahů mezi lidmi (ne pouze fyzickou stránku). Křivohlavý však vytýká definici WHO opomíjení spirituálního (duchovního) zdraví. Dále se pozastavuje nad tím, že WHO neuvádí kritéria ideálu, který stanoví a také nedefinuje některé termíny (*well-being-physical, mental, social*), se kterými operuje. Dragomírečká a Škoda (In Vaďurová 2006: 59) publikovali souhrn všech oblastí, měřených dostupnými dotazníky QOL. Jejich pojetí kvality života

2 Viz <http://www.uib.no/isf/people/doc/qol/comp000.htm>.

3 Dostupné na <http://www.who.int>

se neztotožňuje s žádnou zdravotní, sociální nebo psychologickou charakteristikou, pokoušejí se o komplexní a subjektivní charakteristiku. Z oblastí měřených dotazníky je to zdravotní stav, každodenní aktivity, sociální oblast a vnitřní realita. Vnitřní realita v tomto konceptu zasahuje oblast vnitřní zkušenosti v kategoriích svoboda, krása, láska a víra. Oblast seberozvoje je podmíněna vzděláním. Oblast sebehodnocení zahrnuje sebeúctu, seberealizaci, užitečnost. Zajímavé je vymezující pojetí *American Thoracic Society (ATS)*<sup>4</sup>, která chápe kvalitu života jako nejobecnější koncept, zahrnující všechny oblasti života, jež ovlivňují jeho bohatost, plnost a složitost. Poukazuje na to, že jedincova spokojenost se životem má dvě subjektivní složky: *jakou důležitost jedinec dané oblasti přikládá a jak je s danou oblastí spokojen*. Jedinec může být nespokojen s oblastí, kterou shledává velmi málo důležitou, a tak celková spokojenost s kvalitou života bude dobrá. A naopak nespokojenost v oblasti velmi důležité bude mít za následek celkové snížení kvality života.

Pojetí kvality života se mění v souvislosti na jejím účelu. Umění, jeho provoz i výtvarná tvorba v rovině výchovy i terapie je proměnnou s potencialem pozitivně utvářet QOL u jedinců s postižením v sociální péči.

### Výtvarná tvorba jako komunikace

Pokud máme hovořit o výtvarné tvorbě jako komunikační strategii u jedinců s mentálním postižením, je potřebné stanovit základní charakteristiku takové efektivní komunikace. I tato cílová skupina by se měla v maximální možné šíři naučit rozeznávat, pojmenovávat i vytvářet jednotlivé prvky vizuálně obrazných vyjádření (linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury), jejich kombinace (podobnost, kontrast, rytmus) a proměny v ploše, objemu i prostoru. Rozpoznávat jednotlivé druhy výtvarného vyjádření, které mohou mít povahu obrazu, soch, kresby, fotografie, ale i stylu oblečení apod. Dokázat je vytvořit, vnímat a interpretovat, vycházejíc cíleně co nejvíce z jedincových vlastních zkušeností, či upravovat a přetvářet obrazná vyjádření již existující. Aby mohli svoji vlastní subjektivitu a obraznost uplatnit, je třeba naučit je znát a vytvářet prostředky, kterými ji nejlépe mohou vyjádřit.

Komunikace o představách ve formě obrazů dle Vančáta (2000) není možná přímo. Je možná prostřednictvím objektů, které se v procesu komunikace stávají znaky. Kolem těchto znaků si subjekty (i lidé s mentálním postižením) koordinují své vnímání jednání a chování. Takto společensky užívané prostředky jsou tak schopny socializovat velice osobní a individuální vizuálně obrazné představy. Obsah je znakům přiřazován na základě jejich postavení ve znakovém systému, na základě jeho vztahů k ostatním znakům.

Na členitost a provázanost tohoto znakového systému má vliv jak diferencované vnímání, tak chování a jednání. Varianty nahlížení na výtvarný projev, činnost i percepční schémata je nutno vnímat v kontextu druhů mentálního postižení. Vágnerová (2000) hovoří o postižení v důsledku trvalého závažného organického nebo funkčního poškození mozku. Diagnostikujeme tu sníženou schopnost učit se navzdory využití specifických vzdělávacích postupů a metodám. Přestože je v závislosti na etiologii možné určitě

4 Dostupné na American Thoracic Society: <http://www.atsqol.org>



zlepšení, horní hranice dosažitelného rozvoje takového člověka je dána – jak závažností a příčinou defektu, tak individuálně specifickým přijímáním působení prostředí, tj. výchovných a terapeutických vlivů. Podle Pipekové (2006) je učení dle zkušeností mnoha pedagogických pracovníků hlavní a neúčinnější terapií mentální retardace. Jádrem výtvarné edukace vždy zůstávalo vizuálně-obrazné myšlení, rozvíjené prostřednictvím výtvarného projevu a podmíněné tvůrčím empatickým vztahem člověka k přírodě, k lidem i k sobě samému. Koncept výtvarné edukace vztahující se úzce k aspektům výtvarného projevu identifikují jako metodu tvorby a vnímání (vizuálního nebo haptického), která umožňuje zprostředkovat významy, kvality a hodnoty v zážitkovém a interpretačním kontextu vizuální kultury.

Komunikace o obrazných představách odrážející kvalitu života probíhá ve všech znakových systémech, které jedinec s mentálním postižením funkčně ovládá nebo má dispozici z bezprostředního okolí (mluvená řeč, písmo, hudba, atd.). Komunikace prostřednictvím vizuálně obrazných prostředků u jedinců bez trvalého poškození zraku nemůže být ve své specifčnosti žádnými jinými komunikačními prostředky nahrazena, vždy je však chápána v jejich kontextu. Jednotlivé druhy umění, jako je hudba, výtvarné umění, divadlo, film, jsou chápány jako svébytné znakové systémy. Znakové (sémantické) systémy mají dvojitý účinek. V úrovni osobnostní jsou nástrojem prožívání a poznávání zkušeností subjektu se skutečností. V sociální oblasti jsou komunikačním nástrojem, umožňujícím spolupráci a vzájemnou koordinaci individuálních subjektů (komunita s různým stupněm postižení).

Úspěšná komunikační strategie musí být u lidí s mentálním postižením založena na učení. I alternativní komunikační systémy (piktogramy, makaton, atd.) pracují s pochopením vizuálně obrazných znakových systémů. Pro lidi s mentálním postižením jsou cenné znakové systémy umožňující poznání a komunikaci pracující s prvky vizuality i multisenzuality. Zahrnují jak znakové systémy různých etap a stylů, tak i produkty současné multimediální kultury. Lidé s mentálním postižením si v důsledku neosvojení či omezené znalosti běžných sémantických komunikačních systémů používaných majoritní společností či jejich pečovateli vytváří vlastní znaková schémata a vzorce, které jsou určeny ke komunikaci pouze ve své komunitě nebo s vlastním Já. Paleta vizuálně-výtvarného vyjádření je ovlivněna prožíváním místa a času i vlastní identitou postiženého člověka. Rozměrem individuální práce s tvůrcem s mentálním postižením, je rozvíjet těsnou a vzájemnou výtvarnou komunikaci v dialogu ve třech fázích: podnět, motivace, výtvarná činnost (proces) a sebehodnocení jedince v reakci na vytvořený artefakt. Vypovídací hodnota psaného či mluveného sebehodnocení tvůrcem s mentálním postižením je individuální a ne vždy informativní. Často lze zpětnou vazbu vypořádat spíše na projevech chování již v průběhu výtvarné činnosti, doprovázené nepředstíranou spontaneitou. Výtvarný pedagog v tomto procesu iniciuje podněty a vjemy, snaží se motivovat chuť k samostatné výtvarné činnosti.

V předcházejícím textu bylo v rámci hodnocených oblastí QOL poukázáno na rozměr duchovní dimenze, která obsahuje sebekojení, negativní a pozitivní pocity, sebehodnocení, myšlení, učení, paměť, koncentraci, víru, spiritualitu, vyznání. Babyrádová (2006)<sup>5</sup>

5 Dostupné na <http://www.ped.muni.cz/warts/spiritualita%20prezentace/spiritualita%20prezentace.htm>

hovoří o třech druzích spirituality. První pojetí je platonské či novoplatonské. Duchovní život znamená oddělení spirituálního od praktického. V druhém, psychologickém pojetí je duch chápán jako komplementární pojem k hmotě. Zmíněné pojetí má řecké kořeny a je inspirující i v současnosti. Poslední z triády je pojetí křesťanské.

Humanitní vědy přesto vymezují pojem spirituality zejména v dnešní době poměrně nejednoznačně. Spiritualita ve své neuchopitelné podstatě je úkazem lidského ducha – zrcadlí se v chování, myšlení a prožívání. Právě kvalita prožívání, kterou člověk odkrývá ve svém životě, je též odrazem žití (QOL). V 21. století je příznána lidem s postižením rovná důstojnost a duchovní rozměr jejich osobnosti. Kvalita jedincova prožívání sebe sama i okolního světa se stala fenoménem, kterým se zabývá i výtvarná výchova. V současnosti tedy existuje interdisciplinární pojetí výtvarné výchovy, která se zabývá celým prostorem univerzální kultury včetně minoritní skupiny lidí s postižením. Její oporou je koncept symbolické vizuální komunikace, který je podmíněn sociálně a reflexivitou viděného. Předmětem zkoumání tvorby jsou vizuální artefakty i expresivní projevy, jejich provedení (médiu, technika, kompozice) a jejich působení v kontextech kulturních vzorců. Zmíněný socio-kulturní prostor již není tříděn pouze ve kontextu „vysoké“ či „nízké“ kultury, ale hlavní důraz je kladen na autentičnost kontextu, v němž artefakt či projev vzniká. Námětem vyučování ve speciální výtvarné výchově se tak může stát v tomto pojetí jakýkoliv artefakt s identifikovatelným obsahem vnímatelný pro osobnost člověka s mentálním postižením.

## **Závěr**

Kvalita života je důležitým ukazatelem efektivity péče a podpory osob s mentálním postižením i jejich pečovateli. Pro použití u cílové skupiny jedinců s mentálním postižením je relevantní především multidimenzionální koncept kvality života s vymezením specifik tohoto pojmu vztaženému ke zdraví. V tomto případě je kvalita života jedince vždy ovlivněna jeho zdravotním stavem, resp. u pečovateli zdravotním stavem příjemce péče. Stěžejní část článku si kladla za cíl poukázat na aspekty soudobých přístupů ke kvalitě života s konotací k výtvarné tvorbě jako komunikační strategii u jedincům s postižením ve specifickém prostředí domova s celoroční sociální péčí. Důraz byl kladen na potencial výtvarné tvorby, jako koncept symbolické vizuální komunikace, komunikace v představách ve formě obrazů.

Zkoumání i měření kvality života si v posledních letech získává stále větší prostor a důraz na tuto problematiku je u nás nejpatrnější v resortech zdravotnictví a sociální péče. Výzvou do budoucna zůstává i zaměření se na úroveň kvality života pečovateli a rodin, tj. činitelů ovlivňující v individuální rovině fatálně kvalitu života i osobnost jedinců s trvalým a mentálním postižením. Umělecká i výtvarná činnost může být pomocným diagnostickým nástrojem i výchovně-terapeutickým postupem při zlepšování oblastí kvality života lidí s mentálním postižením v domovech sociální péče.

## Summary

Quality of life (QOL) is one of the important indicators of effective care and support of individuals with intellectual disabilities and their care takers. The multi-dimensional concept of QOL with health specification is relevant for the population with intellectual disabilities. In this case QOL of an individual is always influenced by his/her health status or in case of a care taker by the health status of the care recipient. The main part of the article aims to point out the aspects of current approaches to QOL with visual art work connotation as a mean of communication strategy of individuals with intellectual disabilities living in residential care institutions. The emphasis has been put on the potential of visual art as concept of symbolic visual communication, communication of imagination in form of pictures. The objects of the work and research are visual artifacts and expressive demonstrations, their performance (medium, technique, composition), and their effect in context; in the framework of culture patterns in which they were created and in which they take effect. The research and measurement of QOL became more and more widely used and important mainly in the field of healthcare and social care. Focus on the care takers and families are the challenge for the future. Art and visual creative work can be a supportive diagnostic instrument and also educational and therapeutic method for supporting QOL areas in people with intellectual disabilities in residential institutional care.

## Literatura

- BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno : Vydavatelství M.U., 1999. ISBN 80-210-2079-2.
- BABYRÁDOVÁ, H.; HAVLÍČEK, J. *Spiritualita. Fenomén spirituality z pohledu filozofie, religionistiky, teologie, literatury, teorie a dějin umění, pedagogiky, sociologie, antropologie, psychologie a výtvarných umělců*. Brno : Vydavatelství M.U., 2006. ISBN 80-210-4206-0.
- KOVÁČ, D. Kvalita života – naliehavá výzva pre vedu nového storočia. *ČS Psychiatrie*, 2001, vol. 1, s. 34 – 43. ISSN 0069-2336.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.
- PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných vzdělávacích trendů*. Brno : MSD, 2006. ISBN 80-86633-40-3.
- READ, H. *Výchova uměním*. Praha : Odeon, 1967.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefletika*. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení. Gnoseologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha : Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-975-8.
- VAĎUROVÁ, H. *Sociální aspekty kvality života v onkologii*. Brno : MSD Brno, 2006. ISBN 80-86633-60-8.
- VAĎUROVÁ, H.; MUHLPACHR, P. *Kvalita života: Teoretická a metodologická východiska*. Brno : MSD Brno, 2005. ISBN 80-210-3754-7.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VYMĚTAL, J. *Úvod do psychoterapie*. Praha : Grada, 2003. ISBN 80-247-0253-3.

## **Elektronické zdroje**

WHO: <http://www.who.int/en>

International Society for QOL Studies: <http://marketing.cob.ut.edu/isqols>

QOL Research Jurnal: <http://www.kluweronline.com>

*[k příspěvku se vztahuje reprodukce v obrazové příloze na konci III. oddílu: Obr. 30]*

## MEZIGENERAČNÍ POROZUMĚNÍ VE VÝTVARNÉ PEDAGOGICE PRO SENIORY

VĚRA UHL SKŘIVANOVÁ

Na počátku 21. století se ukazuje jako nutnost přehodnotit dosavadní pojetí stáří a mezigeneračních vztahů. V české společnosti „stále ještě přetrvává model šedesátých let, který úspěšné stárnutí spatřoval v trávení volného času v klidu domova“ (Klevetová; Dlabalová 2008: 14). Odměnou za celoživotní práci a úkolem mělo být důchodci „dobrovolně nést sociální osamělost ve stáří a postupně se také vzdát společenských i životních rolí a odpočívat doma s myšlenkou – vždyť si to zasloužím, napracoval jsem se dost a dost“ (Klevetová; Dlabalová 2008: 14). Nečinně sedět v parku se založenými rukama, posedávat na lavičkách v okolí blízkého domova důchodců a čekat. Jedna známá mi nedávno vyprávěla, že se jí její malý synek zeptal: „A na co čekají všichni ti lidé?“ Automaticky se nám vkrádá nepříjemná odpověď... na smrt. Ale je stáří čekáním na smrt? Vždyť soudobé období stáří trvá 30 – 40 let. „Stáří není koncem života, teprve smrt přináší konec života. Prodloužení lidského života a vzájemné soužití všech věkových skupin ve společnosti dává prostor k vytvoření nového modelu osobního růstu, kde nebudou vytvářeny hranice mezi mládím, dospělostí a stáří, kde bude lidský **život chápán jako jeden nepřetržitý celek od narození až do smrti**“ (Klevetová; Dlabalová 2008: 11).

Situace ve společnosti se musí postupně změnit, vždyť například němečtí senioři se stávají v oblasti ekonomiky významnou cílovou skupinou, disponující nemalými finančními zdroji. Firmy jsou nuceny zabývat se v rámci své koncepce výrobní a obchodní politiky stále častěji potřebami seniorů – na trhu je možné najít jim určené řady barev na vlasy, automobilky se pokouší vyvinout vozy jednoduše ovladatelné, Japonci přichází dokonce s „polidštěnými“ roboty, kteří by nahradili pečovatelskou službu. Statistiky totiž ukazují, že lidí v důchodovém věku přibývá a bude stále přibývat.

Je třeba najít **novou roli seniorů ve společnosti!** Klasický model soužití několika generací pod jednou střechou již pozbývá platnosti, průzkumy ukazují, že senioři se cítí ostrčenými a osamělými – jak v rodině, tak ve společnosti. Navíc současná společnost vzala seniorům jejich dřívější funkci předávat dál nabyté zkušenosti a informace. Málokdo z lidí v produktivním věku nebo mladých se zajímá o chápání světa starého člověka.

V souvislosti s problematikou tzv. zdravého stárnutí byl roku 2002 v Madridu přijat dokument OSN „Mezinárodní akční plán pro problematiku stárnutí“, který „vymezuje úkoly pro současnost i blízkou budoucnost“ (Klevetová; Dlabalová 2008: 14 – 15). Jedná se např. o principy **nediskriminace, uznání seniorů** a podporu jejich **aktivní účasti na společenském i politickém životě**.

V rámci oboru **Výtvarná výchova bývá doposud pozapomínáno na cílovou skupinu seniorů, ačkoliv právě tento obor, umožňující zprostředkování vizuálního výrazu jako způsobu komunikace, nástroje k rozvoji kreativity a posílení identity osobnosti, má seniorům co nabídnout.** Procházela jsem internet i katalogy některých vysokoškolských pracovišť v České republice a neobjevila jsem knihu, publikaci nebo diplomovou práci věnovanou výtvarné pedagogice pro seniory. Je sice možné, že podobná práce již existuje, přesto však zůstává faktem, že této oblasti ještě nebyla věnována dostatečná pozornost, jak po stránce teoretické, tak z hlediska volby výtvarných činností se seniory v praxi. Proto jsem se při svém surfování na internetu také zaměřila na vyhledávání akcí, soutěží, činností a výtvarných kurzů pro seniory v ČR. Z nalezených odkazů cituji: „IX. ročník celorepublikové soutěže ‚Šikovné ruce našich seniorů – pro radost a potěšení‘, kterou každoročně vyhlašuje Centrum sociálních a zdravotních služeb Poděbrady o. p. s. Cílem akce je aktivace seniorů, naplňování jejich volného času, uchování kvality života, zlepšení psychického a zdravotního stavu. Do soutěže jsou přijímány ruční práce z různých materiálů, zpracované různými technikami – háčkování, pletení, práce ze dřeva atd. Prezence probíhá na Výstavišti v Lysé nad Labem v rámci celorepublikové výstavy Senior-Handicap: aktivní život 2008.“<sup>1</sup> Bezpochyby se jedná o velmi prospěšnou akci, její zaměření je však především řemeslného charakteru.

Ve stejném duchu jsou většinou vedeny také výtvarné dílny v domovech důchodců. **Výtvarná pedagogika se seniory je u nás častěji vnímána jako určitá pracovní terapie, která má sloužit především k zabavení, vyplnění času. Orientace na konečný produkt je pak dalším průvodním rysem daných činností.** Domovy důchodců vyrábí dárky pro děti k Vánocům: „Šternberští senioři z Klubu ročních dovedností při Sociálních službách Šternberk vyrobili a předali hračky k Vánocům pro děti z Kojeneckého ústavu v Olomouci.“<sup>2</sup> Jindy jsou výrobky určeny na prodej. Výtvarná tvorba je tak hodnocena kritérii trhu a další využitelnosti. I když vůbec nepopírám prospěšnost těchto rukodělných dílen, má jejich pojetí výtvarné práce daleko od současného zaměření a možností oboru Výtvarná výchova – pojetí vizuálně obrazné komunikace a umělecké terapie.

Věřím, že ačkoliv jsem se v českých odkazech na internetu o takovém pojetí výtvarné výchovy, které by nabízelo speciálně seniorům různé tvůrčí a motivační prostředky, nedočetla, jistě existují v rámci republiky ojedinělé aktivity tohoto druhu. Skutečností však zůstává, že **nabídka kurzů soudobě pojaté výtvarné výchovy určené seniorům (nebo dospělým) je nedostatečná a oblast vzdělávání seniorů v oblasti výtvarné pedagogiky je málo prozkoumána.**

Ani v německém prostředí mi nebyla prostřednictvím e-mailových konzultací s předními osobnostmi německé pedagogiky umění J. Kirschenmannem, C. Kirchner a J. Kettelem doporučena žádná publikace, která by souhrnným způsobem pojednávala o oblasti umělecké pedagogiky pro seniory. Při pokusu o deskripci situace v této oblasti jsem si musela vystačit s několika magisterskými pracemi, které vedla jako školitelka paní Kirchner. Sama se k otázce vyjádřila, že daná

1 Zdroj: [www.centrum-podebrady.info](http://www.centrum-podebrady.info)

2 Zdroj: [www.sternberk.eu](http://www.sternberk.eu)

problematika bývá zatím pojednávána především z hlediska terapie uměním a studií sociálně-pedagogických.

V krátkosti se pokusím zachytit některé z nejdůležitějších projektů realizovaných v posledních třiceti letech,<sup>3</sup> jež se vztahují k pedagogice umění pro seniory v Německu (ve většině případů se jedná o projekty bavorské). Jde např. o mnichovský modelový projekt z let 1978 – 1981 „Kreativní tvorba v zařízeních s pečovatelskou službou“. Projekt proběhl na podnět Bavorského ministerstva práce a sociálních věcí, organizátorem byla Katolická charita Arcidiecéze v Mnichově a Freisingu, realizátorem Katedra umělecké pedagogiky v Mnichově. Bylo nabídnuto 90 kreativně a terapeuticky zaměřených kurzů, kterých se zúčastnilo 900 seniorů. Na těchto kurzech vzniklo kolem 9000 obrazů, které byly posléze prezentovány na výstavě „Kreativita ve stáří“. Pro práci se seniory definoval na základě získaných zkušeností pedagog umění Ellisen v roce 1981 následující cíle: rozvoj senzibility a vnímavosti, podpora individuálního rozhodování a výrazu, vědomé pokroky ve výtvarné tvorbě na základě vlastní zkušenosti, pocitů a názoru, nové zážitky s tvorbou, samostatnost, posílení identity osobnosti, sebepojetí, impuls ke změně vlastní životní situace, tolerance a sounáležitost ve skupině.

Podobné kurzy, organizované v rámci nabídky mnichovské VHS, tzv. Lidové vysoké školy, v roce 1994 připravili také autoři Forscherheimer a Seitz. Jednalo se taktéž o kreativně a terapeuticky orientované kurzy. Tvorba umožňovala seniorům určitou katarzi.

V „Časopise gerontologie“ kritizuje Meike Aissen-Crewett (1987: 314 – 317) zaměření výtvarných prací se seniory. Ve většině případů se totiž jedná především o pracovní terapii, která má však do skutečné terapie daleko, protože jde pouze o vyplnění volného času. Aissen-Crewett vytyčuje pro práci se seniory tyto cíle: opětovné získání možnosti komunikace, stabilizování a posílení sebepojetí a sebeúcty, obnovení jistoty ve styku s ostatními lidmi, možnost kreativní seberealizace, vlastní rozhodování v průběhu tvorby, překonání osamělosti a depresí, proměna vlastní role prostřednictvím kreativních aktivit. Autorka dále konstatuje, že není jednoduché přesvědčit seniory, kteří celý život museli pracovat na produktech vyžadovaných společností, aby se věnovali tvorbě, při níž je důležitější tvůrčí proces než výsledek.

Georg Peez, v současné době jeden z nejvíce uznávaných autorů pedagogiky umění v Německu, přebírá pojetí pedagogiky umění pro dospělé pro generaci seniorů. Vysvětluje, že stáří není soubor vlastností přidělených starému člověku, jde spíše o označení, pomocí kterého třídíme jednotlivé generace. Mnohem důležitější jsou osobní vlastnosti člověka, které se rozvinuly v průběhu jeho života. Při práci s generací seniorů a generací mladší si všímá rozdílů ve způsobu interpretace tvorby. Zásadním rozdílem je, že starší člověk hledá při interpretaci souvislosti vzhledem ke svému předchozímu životu. Dále pak je podstatným momentem pro seniora existenciální situace vztahování se k vlastní smrti.

3 Informace o vývoji pedagogiky umění pro seniory v Německu jsem čerpala převážně z magisterské práce Veroniky Maaß: *Personenzentrierte kunstpädagogische Förderung von Altenheimbewohnern* (2008), Universität Augsburg

Důležitou součástí oblasti pedagogiky umění pro seniory je bezesporu terapie uměním. Tento obor je v Německu velmi rozvinutý a bohužel není možné jeho systematizovanou metodologii rozvést na pouhých několika řádcích. Lze pouze krátce zmínit několik jmen a přístupů. Např. Karl-Heinz Menzen ve své knize *Kunsttherapie mit altersverwirrten Menschen* (2004) podporuje individuální práci se seniorem; nepokouší se léčit demenci, ale stimulovat seniorovo vnímání, snaží se o jeho zpětné začlenění do sociální sítě. Doporučuje začínat činnostmi známými, např. pečením cukroví, procházením fotografií atd. Detlef Marr se pokouší pomoci seniorům z jejich letargie na základě propracovaných systematických metod terapie uměním. Využívá přitom podněty vizuální, zvukové, čichové i pohybové. Stejně tak jsou významné poznatky Karin-Sophie Richter Reichenbach. Jednotlivé úkoly pedagoga umění v oboru Terapie uměním vymezila v duchu – nabízet takový druh pomoci, jejímž cílem je postupně dospět k samostatnosti seniora.

V Německu můžeme rovněž poměrně často setkat se specifickými projekty, jejichž cílem je **mezigenerační porozumění dětí a seniorů**. Jako příklad uvádím několik odkazů, které jsem objevila na internetu: „Od listopadu 2007 malují společně jednou týdně na plátno obrazy děti ze školky v Retgendorfu a senioři z domova důchodců „Haus am Sinnesgarten“ v Rampe. Pod vedením pedagožky umění Ute Laux vzniká více než 80 obrazů. V rámci mezigeneračního projektu „Akce člověk“ jsou pak obrazy prezentovány na výstavě, jejíž cílem je hledání vzájemného porozumění mezi generacemi prostřednictvím výtvarné výchovy.“<sup>4</sup> Jiným příkladem je mezioborový a mezigenerační školní projekt v Lindenthalu. „10 seniorů bylo přizváno přímo do vyučování. Děti se rozdělily do skupin. Každá skupinka se přitom pod vedením jednotlivých seniorů věnovala jiné činnosti – ručním pracím, na základě starých fotografií historii města. Jiná skupinka si pomocí úkolu z oboru Terapie uměním vyzkoušela na příkladu kamene, jaké je to, být ve starém těle – děti si dokonce také nasadily brýle omezující vidění a sluchátka omezující sluch. Bývalá ředitelka, dnes důchodkyně, vedla hodinu frontální výuky, aby děti měly možnost představit si, jak asi probíhalo vyučování v době, kdy jejich rodiče a prarodiče navštěvovali školu.“<sup>5</sup>

Myšlenka **vzájemného setkávání dětí a seniorů, společné hledání cest porozumění na základě výtvarných aktivit** mě velmi zaujala. Vždyť o dětech a seniorech se mluví často zcela automaticky ve vzájemných souvislostech. Stačí zadat jako klíč k vyhledávání na internetu heslo „dětí a senioři“. Počítač Vám okamžitě poskytne odkazy: „Mobily pro děti a seniory. Vedro nejvíce vadí dětem a seniorům. Nabízím hlídání dětí a seniorů. Senioři jsou spolu s dětmi nejhroženější skupinou chodců.“ Anebo dokonce: „Do Chorvatska nejraději s dětmi nebo seniory.“ Bohužel z oblasti společné výtvarné práce seniorů a dětí nenajdete v českém prostředí opět mnoho příkladů. Z těch nejzajímavějších akcí různého zaměření, které jsem objevila, bych zmínila společné čtení v knihovnách nebo projekt Muzea v Jičíně „Cestička do školy“, v jehož rámci děti vedly dialog se seniory a snažily se zmapovat každodenní pěší trasy nejstarší generace za školní docházkou.

4 Zdroj: [www.schwerin-news.de/bilder-von-kindern-und-senioren-werden-ausgestellt/](http://www.schwerin-news.de/bilder-von-kindern-und-senioren-werden-ausgestellt/)

5 Zdroj: [www.ksta.de](http://www.ksta.de)



Protože mi téma „**mezigeneračního porozumění**“ a hledání nových cest v oblasti **výtvarné pedagogiky se seniory** připadá jako velmi aktuální a smysluplné, pokusila jsem se také zorganizovat happening, v jehož průběhu jsem poznávala a ověřovala komunikační strategie a komunikační struktury při společné akci dětí a seniorů. Happening „Lázně věčného mládí“ byl inspirován obrazem Lucase Cranacha staršího, „Der Jungbrunnen“, na němž staré a nemocné ženy vstupují do lázně a vystupují jako krásné mladice. Podobnou kúru nabízeli moji žáci ze ZUŠ F. Chopina v Mariánských Lázních 25. 5. 2008 na mariánskolázeňské kolonádě proměňujícím se seniorům [viz *Obr. 31 – 33 v obrazové příloze na konci III. oddílu*]. Poté, když lázeňští hosté různých národností doslovně vstoupili do hry – na provizorní divadelní scénu, ujal se jich děti, v rolích lázeňského personálu, a mezi ručně malovanými kulisami předváděly rituál umývání, připravený jako vizuální divadlo. Po skončení představení byl každý účastník proměny konfrontován se svou novou tvář. Děti nastavily seniorům symbolické zrcadlo, v němž však babičky a dědové spatřili místo své tváře tvář dětskou. Na památku pak účastník happeningu dostal dětskou grafiku. Mnozí senioři si obrázku natolik vážili, že se okamžitě ptali po jeho autorovi, aby si obrázek nechali podepsat a dítěti mohli osobně poděkovat. Hlavním smyslem celé akce bylo zprostředkování společného zážitku dětem a seniorům, radost z tvorby a ze setkání, porozumění, vzájemné obohacení a ozvláštnění dne. Jako organizátorka, neustále přemýšlející nad průběhem celé akce, jsem dětem a seniorům mohla jen závidět. Na rozdíl ode mě totiž dokázali právě probíhající okamžik naprosto naplno společně prožívat, pro ně neexistovalo v daný moment nic jiného než situace teď a tady.

Obě cílové skupiny však spojuje ještě daleko více než schopnost společného silného emocionálního prožitku. Jedná se o specifické skupiny, o jejichž postavení se mluví v témže kontextu, mají specifické místo ve společnosti, charakterizují je určité společné znaky, mají relativně nejvíce volného času. Ale ani z oblasti sociologických výzkumů zatím nemáme dostatečné množství známých výsledků, které by se daly použít při tvorbě a hledání nové role seniorů v současné společnosti, které by popisovaly společné znaky seniorů a dětí a charakterizovaly jejich interakci. Jelikož tradiční a přirozené generační vazby byly v mnoha rodinách rozbity, je třeba vytvořit nový vzájemný vztah seniorů a dětí, **transformovat tradiční vztah do současných potřeb**.

Vzájemné setkávání však nebylo bohužel dosud předmětem společenského zájmu. Pak se ovšem nelze podívat nad tím, že mladá generace často vnímá stáří spíše jako nepřínosné pro společnost: „Ústav sociálního lékařství v Plzni provedl v roce 2001 průzkum, který byl zaměřen na mezigenerační solidaritu a vzájemné pochopení. 74% respondentů ve věku 35 let odpovědělo, že stáří není přínosem pro společnost. Pouze 15% hodnotilo stáří jako přínos a uznávalo moudrost a pomoc, zásluhy a morální vstřícnost“ (Klvetová; Dlabalová 2008: 12).

## Summary

The aim of this article is to unfold some of the potential of art education in a relation to the changing role of senior population in contemporary society. It characterises the actual situation in the senior-oriented art pedagogy in Germany and it introduces some of the outstanding projects that were realised in the Czech Republic. The example of the happening “Spa of the Eternal Youth” serves as the example of communication strategies used within the event based on the mutual action of children and senior people.

## Literatura

- BADER, L. (2007) *Kreativitätsförderung bei Senioren im künstlerischen Prozess, Erarbeitung eines kreativitätsfördernden Aufgabenprofils für Senioren* Magisterarbeit an der philosophisch-sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg, Lehrstuhl für Kunstpädagogik, Betreuerin: Prof. Dr. C. Kirchner.
- JIRÁSKOVÁ, V. *Mezigenerační porozumění a komunikace*. Praha : Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-86861-80-5.
- KLEPETOVÁ, D.; DLABALOVÁ, I. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha : Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2169-9.
- MAAß, V31 . (2008) *Personzentrierte kunstpädagogische Förderung von Altenheimbewohnern, drei Fallbeispiele*. Magisterarbeit an der philosophisch-sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg, Lehrstuhl für Kunstpädagogik, Betreuerin: Prof. Dr. C. Kirchner.
- OTELEA, M. (2006) *Kunstpädagogisches Arbeiten mit einer Gruppe altersschwacher und altersverwirrten Menschen im Altenheim*. Magisterarbeit. Lehrstuhl für Kunstpädagogik, Betreuerin: Prof. Dr. C. Kirchner.







OBR. 1

ČERVENÁ ČIAPOČKA, 8 ROKOV. (ROESELVÁ, 2000, S. 48)  
DIEŤA V RANOM ŠKOLSKOM VEKU SA PLNE IDENTIFIKUJE S UTRPENÍM ČERVENEJ  
ČIAPOČKY A JEJ BABIČKY. CÍTI, NA KTORÚ STRANU SA MÁ/CHCE POSTAVIŤ.  
ZVLÁDA ZÁKLADNÉ VYJADROVACIE NÁSTROJE A NESPOCHYBŇUJE HODNOTY,  
KTORÉ SI OSVOJILO.



OBR. 2

HLAVU PLNÚ STAROSTÍ, 10 ROKOV. (ROESELVÁ, 2000, S. 117)  
DIEŤA V ZAČÍNAJÚCEJ PUBERTE SA OBRACIA DO SVOJHO VNÚTRA, SKÚMA  
A S POMOCOU OSVOJENÝCH VYJADROVACÍCH PROSTRIEDKOV ODMIETA ZMIEŠANÉ  
A NEJASNÉ POCITY, ALE SÚČASNE SA K NIM PRIZNÁVA A PRIJÍMA ICH AKO REÁLNE.



OBR. 3

ČAKANIE, 18 ROKOV (ROESELOVÁ, 2000, S. 191)

MLADÝ ČLOVEK PO PUBERTE S JASNÝM, PREMYSLENÝM A PRECÍTENÍM POSTOJOM  
ĽUDSKÝM OSUDOM. UVEDOMELE VYJADRUJE SVOJE POCITY A PREDSTAVY.



OBR. 4

SEKVENCE OBRAZŮ ZACHYCUJÍCÍ ZÁBĚRY Z ANIMACE VYTVOŘENÉ ZA POMOCI  
PROGRAMU ADOBE FLASH.



OBR. 5. OBR. 6. OBR. 7

FOTOGRAFIE Z PROJEKTU STOPY PO MNE K VÝSTAVĚ RUDOLFA SIKORA,  
REALIZOVANÉHO ŠTUDENTMI KATEDRY VÝTVARNEJ VÝCHOVY PDF UK  
V BRATISLAVE (RUDOLF SIKORA, SÁM PROTI SEBE, 1. 4. 2008 - 8. 6. 2008,  
SNG BRATISLAVA)



OBR. 8

FRANZ KLINE, MALBA Č. 2, 1954 – DOPLNĚNO ČERVENÝMI VEKTORY  
A ČÍSLICEMI (VIZ TEXT ČLÁNKU)



OBR. 9

TIZIAN:, NOLI ME TANGERE, 1510 – 1515



OBR. 10

KOMPOZIČNÍ ANALÝZA TIZIANOVA  
OBRAZU (J. KRÁTKÝ)





OBR. 11

JIM BROGDEN, RECEPTION, 2007, DIGITÁLNÍ FOTOGRAFIE



OBR. 12

JIM BROGDEN, BOUNDARY, 2007, DIGITÁLNÍ FOTOGRAFIE



OBR. 13

JIM BROGDEN, DUNE, 2007, DIGITÁLNÍ FOTOGRAFIE



OBR. 14

D. FIŠER, M. MACH – ZÁZNAM Z TRANSITUÁLNÍHO EXTATICKÉHO TRANSU.



OBR. 15

D. FIŠER, M. MACH, L. FIDLEROVÁ – REFLEXNÍ KRESBA A MOZAIKA (Z KAMENŮ VYHLAZENÝCH MOŘSKÝM PŘÍBOJEM, TYPICKÁ KYPERSKÁ TECHNIKA) NA ZÁKLADĚ VIZÍ Z EXTATICKÉHO TRANSU NA TĚMA DÁMA Z LEMPY.



OBR. 16

MICHAELA MACH – BEZ NÁZVU, 2008, AKRYLÁT NA PLÁTNĚ, 1X1M – REFLEXNÍ MALBA K TÉMATU DÁMA Z LEMPY.



OBR. 17

RUUDT PETERS, IOSIS 20, MAJETEK AUTORA, FOTO M. DANIELOVÁ



OBR. 18

BEVERLEY PRICE, „BUT CAN YOU WEAR IT... YES, YOU EAT WHAT YOU WEAR“,  
MAJETEK AUTORKY, FOTO M. DANIELOVÁ



OBR. 19

JANA MARVÁNOVÁ, CEDNÍK HLUKU, 2006, ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE, KATEDRA  
VÝTVARNÉ VÝCHOVY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY PALACKÉHO  
V OLOMOUCI, FOTO J. MARVÁNOVÁ



OBR. 20

JESLE, STUDENTSKÁ INTERVENCE DO PROSTORU



OBR. 21

NEJRANNĚJŠÍ VZPOMÍNKA



OBR. 22

PÍSKOVIŠTĚ, STUDENTSKÁ INTERVENCE DO PROSTORU



OBR. 23

ZÁBĚR Z VIDEOFILMU „MILÁČKU, KDY UŽ MI TO UDEĽÁŠ?“ VIDEOFILM VZNIKL JAKO SKUPINOVÁ PRÁCE V RÁMCI ARTEFILETICKÉ AKTIVITY.



OBR. 24

ZÁBĚR Z VIDEOFILMU (B). VIDEOFILM VZNIKL JAKO SKUPINOVÁ PRÁCE V RÁMCI ARTEFILETICKÉ AKTIVITY.



OBR. 25

Z CYKLU FOTOGAFIÍ „ŽENA“, KTERÝ VZNIKL JAKO SKUPINOVÁ PRÁCE V RÁMCI ARTEFILETICKÉ AKTIVITY.



OBR. 26

DANIEL BAKER (GB) MLÁŽÍ, 2006, KOMBINOVANÁ TECHNIKA, 180X90X50 CM



OBR. 27

AKRYS EDGAR VAN GOTH (EDWARD MAJEWSKI) (PL), TÁBOR, 1993, OLEJ NA  
PLÁTĚ, 78X98 CM



OBR. 28

ŽÁKOVSKÁ PRÁCE, PES NA PEKÁČI, ASAMBLÁŽ, REFLEXE VÝSTAVY



OBR. 29

ŽÁKOVSKÁ PRÁCE, KRÁSA, HRAVOST, PŘÍRODA, SVOBODA, ASAMBLÁŽ, REFLEXE VÝSTAVY



OBR. 30

DOKUMENTACE VÝTVARNÉ TVORBY OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.





OBR. 31, OBR. 32, OBR. 33

DOKUMENTACE HAPPENINGU LÁZNĚ VĚČNÉHO MLÁDÍ, REALIZOVAZI ŽÁCI  
ZUŠ F. CHOPINA POD VEDENÍM VĚRY UHL SKŘIVANOVÉ V MARIÁNSKÝCH LÁZNÍCH

25. 5. 2008



Doc. PaedDr. **Hana Babyrádová**, Ph.D. ([babyradova@ped.muni.cz](mailto:babyradova@ped.muni.cz)) od roku 1992 působí na katedře výtvarné výchovy PdF MU Brno, od roku 2005 také na PdF UP v Olomouci. Na obou univerzitách přednáší teorii výtvarné pedagogiky a vede praxi výtvarné výchovy; od 90. let se věnuje i volné tvorbě – kresbě, malbě, grafice a instalaci. Poslední z jejích tří monografií *Výtvarná dílna* (Praha : Triton, 2006) shrnuje její zkušenosti z řady stipendijních a přednáškových pobytů v ČR a v zahraničí (SRN, Rakousko).

Mgr. **Lucie Bartoňková** ([65168@mail.muni.cz](mailto:65168@mail.muni.cz)) absolvovala Pedagogickou fakultu MU (VV-VT, 2006), momentálně studuje 3. ročník doktorského studijního programu Specializace v pedagogice – Výtvarná výchova a pracuje na disertační práci s názvem *Sakrální a profánní zobrazení v současné vizuální komunikaci*. Zabývá se instalací, recyklovaným uměním a multidisciplinárními projekty.

Mgr. **Romana Bartůňková** ([romuska@volny.cz](mailto:romuska@volny.cz)) v letech 1996 – 2003 absolvovala magisterské studium na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí n. L. (učitelské studium výtvarné výchovy pro ZŠ, SŠ a ZUŠ). Od září 2007 nastoupila k postgraduálnímu studium tamtéž (Studijní obor Teorie výtvarné výchovy, Specializace v pedagogice) s doktorským projektem: *Zprostředkování výtvarného umění a zážitku z tvorby dětem ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí*. Od ledna 2005 zaměstnána jako koordinátorka volnočasových a edukativních aktivit, později jako koordinátorka vzdělávání programu Varianty, Člověk v tísní při ČT, o.p.s. Od ledna 2005 je externistkou Centra interkulturního vzdělávání UJEP, Ústí nad Labem. V současné době na mateřské dovolené.

**Jim Brogden** je studentem doktorandského studia u prof. Kennetha G. Haye Ph.D. (Department of Contemporary Art Practice, School of Design, Faculty of Performance, Visual Arts and Communications, University of Leeds, UK). Po studiu střední stavební průmyslovky absolvoval Royal College of Art u grafika Quentina Blakea. Později byl zaměstnán u firmy Stiff Records, věnoval se grafice, produkčnímu záznamu a televizní scénografii. Nyní je docentem na Univerzitě v Leedsu (School of Design) a zabývá se vizuálními formami uměleckého vyjadřování. Ve své výzkumné a vědecké činnosti se již řadu let systematicky věnuje sociálně-ekologické, esteticko-uměnovědné, etologické a antropologické problematice opuštěných a devastovaných městských zón tzv. “brown fields”. Z tohoto aspektu se Jim Brogden soustřeďuje na animaci současné krajiny, právě v kontextu těchto – různými lidskými aktivitami – vyčerpaných míst a možností jejich estetického zhodnocení bez destruktivního procesu setření jejich “*genia loci*” v procesu budoucí násilné revitalizace...

Bližší informaci naleznete na webových stránkách: <http://www.terranullius.co.uk/>

Prof. PhDr. **Ladislav Daniel**, Ph.D. ([ladislav.daniel@upol.cz](mailto:ladislav.daniel@upol.cz)) pracoval v letech 1981-2001 v Národní galerii v Praze (kurátor italského, francouzského a španělského malířství, ředitel Sběrky starého umění, generální ředitel NG), od r. 1998 přednáší dějiny umění na Filozofické fakultě Univerzity Palackého (Ph.D. 1999, doc. 2000, prof. 2003, vedoucí Katedry dějin umění od r. 2001, proděkan pro vědu FF UP od r. 2006), od r. 2004 také na Katedře výtvarné výchovy PdF Univerzity Karlovy. Publikuje hlavně o italském

malířství 17. století, ale i o současném umění a o teorii interpretace. Hlavní publikace: *Tra la erruzione e la peste*, Praha 1995; *Benátčané*, Milano 1996; *Tesori di Praga*, Milano 1996; *The Florentines*, Praha 2002.

Ak. mal. **Mária Danielová**, ([maria.danielova@upol.cz](mailto:maria.danielova@upol.cz)), absolvovala VŠUP v Praze; od roku 2003 pracuje na Katedře výtvarné výchovy UP Olomouc, kde vede ateliér Kov, objekt a šperk. Zaměřuje se na uměleckou i teoretickou interpretaci materiálových médií. Její díla jsou ve sbírkách mnoha světových i domácích muzeí a galerií, např. Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze, Musées Royaux d'Art et d'Histoire v Bruselu, Pinakothek der Moderne v Mnichově, Power House Museum v Sydney, Moravská galerie v Brně, Museum Boijmans Van Beuningen v Rotterdamu, Muzeum umění Olomouc, Kunstgewerbemuseum v Berlíně, Slovenská národná galéria v Bratislavě a další.

Mgr. **Hana Děcká** ([hanadecka@ped.muni.cz](mailto:hanadecka@ped.muni.cz)) absolvovala Pedagogickou fakultu v Olomouci (učitelství výtvarné výchovy pro 3. stupeň, a francouzskou filologii na Filozofické fakultě, 2007). V současné době je studentkou doktorského programu na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity (obor specializace v pedagogice). Zaměřuje se na interdisciplinární vazby mezi výukou cizích jazyků a výtvarné výchovy.

Mgr. **Kateřina Dyrtrtová**, Ph.D. ([katerina.dyrtrtova@ujep.cz](mailto:katerina.dyrtrtova@ujep.cz)) absolvovala Pedagogickou fakultu UJEP v Ústí n.L. (obor Čj – HV, 1987), obor VV na Pedagogické fakultě UK v Praze (1994). Doktorská studia (Katedra hudební výchovy a Katedra výtvarné výchovy UJEP, 2005) byla zaměřena na komparaci vizuálních a hudebních oborů. Od roku 1997 pracuje na Katedře výtvarné kultury PF UJEP, zaměřuje se na otázky zprostředkování umění, na komparaci výtvarných a hudebních oborů. Hlavní publikace: *Čas, prostor, hudba a výtvarné umění*. Acta Universitatis UJEP Ústí nad Labem, 2006)

Mgr. **Šárka Elfmarková** ([sarka.elfmarkova@post.cz](mailto:sarka.elfmarkova@post.cz)) absolvovala Pedagogickou fakultu UK (Výtvarná výchova – Český jazyk, 2003), Fakultu sociálních věd UK (Mediální studia a komunikace, 2006). Od roku 2004 doktorandkou Pedagogické fakulty UK (Specializace v pedagogice – výtvarná výchova).

Mgr. **Ludmila Fidlerová** ([info@bytheway.org.uk](mailto:info@bytheway.org.uk)) absolvovala Pedagogickou fakultu MU (SP-Vv, 2003), nyní dokončuje doktorský program na KVV PdF MU disertační prací nazvanou *Výchova uměním jako tvůrčí způsob poznávání. Percepce Imaginace Kreativita jako mody Transcendence*. Hlavní publikace: *S lehoulinkou: alternativy přístupů k předmětu Výtvarné vyjadřovací prostředky*. Kolektiv autorů. Brno : Masarykova Univerzita, 2005. ISBN 80-210-3917-5.

**Dr Adele Flood** ([adele.flood@unsw.edu.au](mailto:adele.flood@unsw.edu.au)) has taught and worked across all levels of Education with an ongoing particular interest in Visual Arts Education. In the Tertiary Sector she has worked in both Teacher Education for a number of years and more recently in Academic Development. Adele has expertise in curriculum development, assessment strategies and the alignment of Graduate Attributes with assessment and practice.

She is a past president of Australian Institute of Art Education (AIAE) and is currently on the research board of The International Society of Education through Art (InSEA). She remains on the executive of Art Education Australia. She has written extensively on creativity and her most recent research is concerned with ideas of identity through both artistic and written narratives. Adele presents her research regularly at both national and international conferences and she has many published papers in the fields of Art Education, Narrative Inquiry and the Scholarship of Learning and Teaching. She has attended UNESCO international learning summits and represented Australia at the UNESCO Regional forum in Nadi. Adele is a practising artist; in the exhibition *Sojourn* (March 2007) she presented a series of 30 gouache and acrylic paintings based upon her travels to the South of France.

PhDr. **Marie Fulková**, Ph.D. ([marie.fulkova@pedf.cuni.cz](mailto:marie.fulkova@pedf.cuni.cz)) absolvovala Pedagogickou fakultu UK v Praze (VV- Čj, 1978) a doktorský program na KVV PedF UK Praha (2000). Od roku 1991 pracuje na Katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze a zaměřuje se na interdisciplinární a sémiotické přístupy ve výchově a vzdělání, výzkum sociálních a kulturních souvislostí v oblasti výuky ve školním a galerijním prostředí a na výzkum a vývoj kurikulárních dokumentů a programů kulturního vzdělávání. Působí v redakčních radách odborných časopisů *International Journal of Art and Design Education* a *International Journal of Education Through Art*, vede ředitelský tým v mezinárodním projektu *Images and Identity: Improving Citizenship Education through Digital Art* a je členkou mezinárodní pracovní skupiny pro vývoj kurikula pro evropský bakalářský program ETEPS, oblast Art and Culture - LLP Erasmus. Pracuje ve výboru České sekce InSEA jako jednatelka pro zahraničí. Publikuje v domácím a zahraničním odborném tisku. Hlavní publikace: *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha : Nakladatelství H+H, 2008.

Mgr. **Katarína Galajdová**, Ph.D. ([kgalajdova@gmail.com](mailto:kgalajdova@gmail.com)) absolvovala Fakultu humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity (Vv, 2004, školiteľka PhDr. Edita Vološčuková, Ph.D.), doktorský program na Pedagogickej fakulte Univerzity Karlovej (2008, školiteľka PhDr. Marie Fulková, Ph.D.). Od září 2008 pracuje na Katede výtvarnej kultúry Univerzity Hradce Králové a v Galérii moderného umenia v Hradci Králové so zameraním na galerijnú edukáciu. Hlavná publikácia: *Prienikom obrazu a zvuku*. (Dizertačná práca, PedF UK, Praha 2008).

Mgr. **Lucie Hajdušková** ([lucka.Hajduskova@seznam.cz](mailto:lucka.Hajduskova@seznam.cz)) absolvovala Pedagogickou fakultu UK v Praze (Výtvarná výchova pro ZŠ, SŠ a ZUŠ). Od roku 2005 doktorské studium na PedF UK; téma dizertační práce: *Já a Ty v kontextech výtvarné výchovy a tvorby*.

Doc. PhDr. **Jiří Havlíček** ([havlicek@ped.muni.cz](mailto:havlicek@ped.muni.cz)) narozen 14. 4. 1946, Brno. Výtvarník a teoretik umění. Působí na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU, vystavoval na četných samostatných i kolektivních výstavách v ČR a zahraničí, badatelsky zaměřen na filozofickou a antropologickou problematiku umění.

**Fernando Hernandez** je profesorem výtvarné výchovy v edukační jednotce Fakulty umění na Barcelonské univerzitě. Patnáct let koordinoval studijní program učitelské přípravy

pro druhý a třetí stupeň vzdělávání a vede magisterský kurs “Studia vizuální kultury”. Jeho výzkumným zájmem je přístup k výtvarné výchově jako kulturní znalosti, v níž hraje zásadní roli rozvoj procesu kritického porozumění. Je koordinátorem meziuniverzitního doktorského programu “Vizuální umění a vzdělání: konstruktivistický přístup”, v němž probíhá několik projektů, zkoumajících témata výtvarné výchovy, specificky v kontextu vizuální kultury.

Mgr. **Marie Hlávková** ([marie.hlavkova@centrum.cz](mailto:marie.hlavkova@centrum.cz)) absolvovala Pedagogickou fakultu UJEP v Ústí n.L. (obor ČJ-VV pro střední školy, 1998). Absolvovala psychoterapeutický výcvik Gestalt terapie a v současnosti pracuje jakou soukromá psychoterapeutka. Zároveň také studuje na KVK PF UJEP v Ústí nad Labem interní doktorandské studium, zaměřené na současný videoart, v rámci něhož zde i vyučuje předměty Videotvorba a Filmové trendy ve 20. století. Spolu s PhDr. Jaroslavem Vančátem Ph.D. pracuje na projektu Metodika videoartu pro učitele.

Doc. PaedDr. **Radek Horáček**, Ph.D. ([horacek@ped.muni.cz](mailto:horacek@ped.muni.cz)) absolvoval Pedagogickou fakultu MU (Vv-Čj, 1984), Filozofickou fakultu MU (dějiny umění, 1997), doktorský program a habilitaci na PdF MU (1998). Od roku 1990 pracuje na Katedře výtvarné výchovy PdF MU, zaměřuje se na otázky zprostředkování umění, na současné výtvarné umění a výtvarnou publicistiku. Hlavní publikace: *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: CERM, 1998.

BcA. **Monika Hubatá** ([monika.hubata@seznam.cz](mailto:monika.hubata@seznam.cz)) absolvovala Ústav umění a designu, ZČU (Knižní kultura, 2006), nyní v posledním ročníku na Pedagogické fakultě ZČU (Učitelství odborných uměleckých pro SŠ). Od roku 2008 pracuje na Střední odborné škole obchodu, užitého umění a designu v Plzni jako učitelka odborných uměleckých předmětů.

MgA. **Michaela Jezberová** ([michaela.krizova@email.cz](mailto:michaela.krizova@email.cz)) absolvovala Fakultu výtvarných umění VUT v Brně (Figurální malba, 2001). Samostatně vystavuje od r. 1996. V současné době pracuje jako učitel Vv. Od r. 2004 je doktorandkou na Katedře výtvarné výchovy PdF MU. Zaměřuje se na současné výtvarné umění a publicistiku. Hlavní publikace: KŘÍŽOVÁ, M. Slovník Českých umělců, kteří interpretaci výrazněji užívají. In *Druhý dotek*. Brno : CERM s.r.o. 2005 [katalog k výstavě *Druhý dotek*, Dům umění města Brna, 20. 9. – 6. 11. 2005].

Mgr. **Jaroslav Krátký** ([kratky@zuskralupy.cz](mailto:kratky@zuskralupy.cz)) absolvoval Pedagogickou fakultu UJEP (Vv-Rj, 1989), postgraduálně Filozofickou fakultu UK (Péče o kulturní dědictví, 1996); nyní externí doktorand na PdF MU (od r. 2005, kombinované studium); historik umění pro památkovou péči (1993 – 2001); výtvarný pedagog, ředitel zákl. umělecké školy (od r. 2004); zabývá se otázkami zprostředkování kult. dědictví minulosti, zejména středověkého umění.

Mgr. **Jindřich Lukavský** ([lukajda@kvk.zcu.cz](mailto:lukajda@kvk.zcu.cz)) absolvoval v roce 2003 jednooborové studium VV na KVK FPE ZČU v Plzni, nyní studuje doktorské studium na Katedře výtvarné výchovy PF UK v Praze. Od roku 2005 pracuje na Katedře výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni jako oborový didaktik.

Mgr. **Michaela Mach** (zulejka@atlas.cz) absolvovala Pedagogickou fakultu MU v Brně (Vv-Sp, 2003), tamtéž (KVV PdF MU) od r. 2003 doktorský studijní program; téma disertační práce: *Mytologické a magické z hlediska živé morfologie*. Působila jako výtvarný pedagog v Pobytové Sřředisku s Zastávce u Brna, v Diagnostickém ústavu pro mládež v Brně, v Domě dětí a mládeže v Jindřichově Hradci. V současné době na mateřské dovolené. Zaměřuje se na reaktualizaci mýtu prostřednictvím výtvarné dílny (<http://zulejka-misa.blogspot.com/>). Publikáční činnost: Sborníky: *Digitální věk a smysl výchovy* (ISBN 80-210-3311-O), *Spiritualita* (ISBN 80-210-4206-0), *Aktuální otázky zprostředkování umění* (ISBN 80-978-80-210-4371-8); Monografie: *Duhový poutník aneb Skutečná cesta čaro/časo/prostorem* (ISBN 978-80-210-4452-4).

Mgr. **Jaroslava Markofová** (markofova@fedu.uniba.sk) absolvovala PdF UK (AN-VV, 2006). Od roku 2007 pôsobí ako interná doktorandka na Katedre výtvarnej výchovy PdF UK v Bratislave, so zameraním na art kurikulum a venuje sa tiež riešeniu problematiky multikultúry v edukácii vizuálnym umením.

Prof. PhDr. **Erich Mistrík**, CSc. (erich@erichmistrík.sk) 1978 absolvoval Filozofickú fakultu UK v Bratislave (estetika-filozofia), 2002 Prof. (systematická filozofia). Od 1990 pracuje na Katedre etickej a občianskej výchovy PdF UK v Bratislave (1990-2008 vedúci katedry). Zameriava sa na estetickú výchovu, multikultúrnu výchovu, metodologické otázky estetiky. Hlavná publikácia: *Estetický slovník*. Bratislava : Iris, 2007.

PaedDr. **Markéta Pastorová** (pastorova@vuppraha.cz) vystudovala Pedagogickou fakultu UK v Praze. V letech 1987 až 1996 pracovala jako metodik Výtvarné výchovy. Od roku 1996 je odbornou pracovnící Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, kde se věnuje koncepci oblasti Umění a kultura, Výtvarnému oboru, problematice Průřezových témat a Mediální výchově. Od roku 2006 externě vyučuje na VŠUP v rámci pedagogického modulu. Je členkou odborných rad a komisí.

PaedDr. **Martina Pavlíkanová**, Ph.D. (pavlikanova@yahoo.com) absolvovala Pedagogickú fakultu UK v Bratislave (1989), doktorský program na PdF UK (2004). V rokoch 2001 – 2007 pracovala v SNG ako odborný pracovník – animátor, od roku 2001 pracuje na KVV PdF UK v Bratislave, zameriava sa na otázky didaktiky VV, sprostredkovania umenia, galerijnej edukácie. Hlavná publikácia: PAVLIKÁNOVÁ, M. V dialógu s umením. Galéria, múzeum a škola vo vzájomnej interakcii. In ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol.: *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Bratislava : DIGIT, 2004, s. 191 – 204. ISBN 80-968441-1-3.

Mgr. **Zuzana Proksová** (Zuzana.Proksova@seznam.cz) absolvovala v roce 2007 magisterské studium na PedF UK obor Učitelství VVP, VV – Pg. Od roku 2003 studuje na FF UK Obecnou teorii a dějiny umění. Od roku 2007 je doktorandkou na katedře VV PedF UK, její školitelkou je Dr. Marie Fulková. Zabývá se problematikou vizuální gramotnosti a interpretace ve výtvarné výchově. Od roku 2006 vyučuje výtvarnou a estetickou výchovu na Gymnáziu Jana Keplera v Praze.

Doc. PaedDr. **Jan Slavík**, CSc. ([slavikj@kvk.zcu.cz](mailto:slavikj@kvk.zcu.cz)) absolvoval Pedagogickou fakultu UK (Vv-Rj, 1979), doktorský program a habilitaci na PedF UK (1997). Pracuje na katedře výtvarné kultury v Plzni a výtvarné výchovy v Praze, zaměřuje se na teorii symbolizace a sociálního zprostředkování obsahu v umělecké pedagogice. Hlavní publikace: *Od výrazu k dialogu ve výchově - Artefiletika*, Praha 1997, *Hodnocení v současné škole*, Praha 1999, *Umění zážitku, zážitek umění 1. a 2. díl*, Praha 2001, 2004.

Mgr. **Pavel Sochor** ([42831@mail.muni.cz](mailto:42831@mail.muni.cz)) absolvoval Pedagogickou fakultu MU (Vv-Sp, 2004), v současnosti dokončuje doktorský program na PdF MU. Zaměřuje se na vliv výtvarné tvorby na osobnost jedince s mentálním postižením v domově sociální péče. Hlavní publikace: SOCHOR, P. Vliv výtvarné tvorby na osobnost jedince s mentální postižením v ústavní péči. In Horáček, R.; Zálešák, J. (eds.). *Aktuální otázky zprostředkování umění (Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova)*. Brno : MU, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8.

PaedDr. **Katarína Sokolová**, Ph.D. ([ksokolova@pdf.umb.sk](mailto:ksokolova@pdf.umb.sk)) absolvovala Pedagogickú fakultu v Banskej Bystrici (Vv-Sj, 1984), doktorandské štúdiá na PF UMB (2006). Od roku 1985 do 2002 pracovala v Štátnej galérii v Banskej Bystrici ako kultúrno-výchovná pracovníčka. Od septembra 2002 pracuje na Katedre Výtvarnej výchovy (dnes Katedre výtvarnej tvorby a edukácie) Pedagogickej fakulty UMB. Zameriava sa na problémy galerijnej edukácie a sprostredkovania umenia. Hlavná publikácia: *Zdroje tvorby*. Banská Bystrica : MC, 2000.

Mgr. **Michaela Syrová**, Ph.D. ([michaela.syrova@gmail.com](mailto:michaela.syrova@gmail.com)) študovala odbor Dejiny výtvarného umenia na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave a doktorský študijný program Špecializácia v pedagogike – výtvarná výchova na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne. Pôsobí na pEdagogickej Fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Venuje sa teórii, dejinám a sprostredkovaniu výtvarného umenia.

Mgr. et MgA. **Barbora Svátková** ([barborasvatkova@gmail.com](mailto:barborasvatkova@gmail.com)) absolvovala Pedagogickou fakultu MU (Vv-Vt, 2004) a Fakultu výtvarných umění VUT v Brně (Malířství, 2007), nyní dokončuje doktorský program na KVV PdF MU disertační práci nazvanou *K dimenzím komunikačního pole: GALERIJNÍ ANIMACE JAKO VÝTVARNÁ AKCE*. Hlavní publikace: *Můžu tam mrknout: Galerijní pedagogika ve výstavních institucích České republiky, Slovenska a Rakouska*. Brno : Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4530-9. *Můžu tam mrknout II: Podobnosti a rozdíly galerijní pedagogiky v Le Musée en Herbe v Paříži a v prostředí galerií evropských měst*. Brno : Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4531-6.

PhDr. **Danuše Sztablová**, Ph.D. ([danuse.sztablova@osu.cz](mailto:danuse.sztablova@osu.cz)) absolvovala studium na Pedagogické fakultě v Ostravě (VV, 1. st. ZŠ), doktorský program absolvovala na Pedagogické fakultě UK v Praze (školící pracoviště katedra výtvarné výchovy PdF UK v Praze) (2002). Od roku 1990/91 působí na katedře výtvarné výchovy PdF Ostravské univerzity v Ostravě v oboru teorie a praxe výtvarné výchovy. Zabývá se speciálními pedeutologickými otázkami s vazbou na výtvarné vzdělávací obory.



Mgr. **Věra Uhl Skřivanová (ucitelka@centrum.cz)** absolvovala Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze (Vv-Čj, 2000), věnuje se doktorskému studiu na Pedagogické fakultě UK v Praze od r. 2004; absolvovala zahraniční stáž na Univerzitě v Augsburgu (2005-2006). Od roku 2007 pracuje na Katedře výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni, zaměřuje se na komparativní výtvarnou pedagogiku, didaktiku výtvarné výchovy a přeshraniční spolupráci s německy mluvícími zeměmi.

Doc. PaedDr. **Michaela Terčová (michaela.tercova@osu.cz)** absolvovala Pedagogickou fakultu PU v Olomouci (VV-Ma, 1967), habilitovala na PdF MU v Brně 1992 pro obor modelování a výtvarné vyjadřování. Od roku 1976 vyučuje na katedře výtvarné výchovy PdF OU v Ostravě. Zabývá se volnou výtvarnou tvorbou, teorií výchovy, estetikou a vyučuje prostorovou a textilní tvorbu. Pravidelně vystavuje u nás i v zahraničí.

**Teresa M. Tipton** is an Art Educator and Curriculum Specialist with experience in teaching, curriculum development, and administration with pre-school to adult learners. She received her Masters in Whole Systems Design from Antioch University, Seattle (USA) and worked as a Curriculum Specialist, Outcomes Assessment Consultant, and In-Service Trainer for Seattle-area Community College Districts for ten years. She was trained under the Getty Center for Education in the Arts as an “Improving Visual Arts Education” (IVAE) Consultant. She served as Educational Consultant for the inception of King County Arts Commission’s Cultural Education Program, helping schools develop and monitor arts-in-education grant projects. As a visual artist, she conducted extensive arts-in-education residencies for in-school and after-school programs in the Seattle, Washington area (USA). For the past ten years, she has taught art to pre-school to middle-school students in international schools in Africa, China, and Czech Republic. Currently she is a Doctoral candidate at the Pedagogical Faculty of Charles University, Prague (Department of Art Education). The title of her doctoral thesis: *Teaching Visual Culture Through Semiosis: Transforming Post-modern Paradigms in Art Education*.

Doc. PaedDr. **Daniela Valachová, Ph.D. (valachova@fedu.uniba.sk)** absolvovala Pedagogickú fakultu Univerzity Komenského v Bratislave (Mgr. 1994, PaedDr. 2000, Ph.D. 2002). Habilitovala sa na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove 2005. Od roku 2001 pracuje na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, na Katedre výtvarnej výchovy. Profesne sa zameriava na problematiku výtvarnej edukácie v predprimárnej a primárnej edukácii, na problematiku detského výtvarného prejavu a na multikultúrnu výchovu a jej rozvíjanie prostredníctvom umenia. Hlavná publikácia: VALACHOVÁ, D. *Výtvarný prejav detí z multikultúrneho prostredia*. Bratislava : Psychodiagnostika, 2005. ISBN 80-88714-02-8.

PhDr. **Vladimíra Zikmundová, Ph.D. (vlazik@kvk.zcu.cz)** působí na Katedře výtvarné kultury Fakulty pedagogické ZČU v Plzni.



## VEŘEJNOST A KOUZLO VIZUALITY

### ROZVOJ TEORETICKÝCH ZÁKLADŮ VÝTVARNÉ VÝCHOVY A OTÁZKY KULTURNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Editoři doc. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D., Mgr. Jan Zálešák, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita roku 2008

Redaktor publikace Mgr. Monika Foltánová

Graficky upravila, obálku navrhla a sazbu zhotovila BcA. Lenka Žampachová

Náklad 250 výtisků

Vydání první, 2008

Tisk a vazba Books print, s. r. o., Olomouc

Pořadové číslo Pd-28/08-02/58

ISBN 978-80-210-4722-8